

## **Rapport de jury**

**Concours : CAPES ET CAFEP EXTERNES, 3<sup>E</sup> CONCOURS**

**Sections : LETTRES CLASSIQUES ET LETTRES MODERNES**

**Session 2024**

Rapport de jury présenté par :  
**Monsieur Renaud FERREIRA DE OLIVEIRA, Inspecteur général  
Président du jury**

## SOMMAIRE

---

LE MOT DU PRÉSIDENT DU JURY .....	3
STATISTIQUES GÉNÉRALES.....	4
STATISTIQUES PAR ÉPREUVE.....	7

### ÉPREUVES ÉCRITES

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE .....	9
ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres modernes) .....	20
ÉPREUVE DISCIPLINAIRE DE LANGUES ANCIENNES.....	44
ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres classiques).....	55

### ÉPREUVES ORALES

ÉPREUVE DE LEÇON .....	67
DOMAINE : LETTRES MODERNES.....	67
DOMAINE : CINÉMA .....	79
DOMAINE : THÉÂTRE .....	88
DOMAINE : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – FRANÇAIS LANGUE SECONDE	99
DOMAINE : LATIN POUR LETTRES MODERNES.....	109
LETTRES CLASSIQUES .....	120
ÉPREUVE D'ENTRETIEN .....	130

### ANNEXES

ANNEXE 1 : Sujet commenté (épreuve de leçon – domaine Latin pour Lettres modernes)	139
ANNEXE 2 : Sujet commenté (épreuve de leçon – Lettres classiques) .....	142

## LE MOT DU PRÉSIDENT DU JURY

---

2024 constitue la troisième session consécutive à la réforme de la formation initiale au niveau M2, selon les modalités définies par le Journal officiel du 29 janvier 2021. Les nouvelles épreuves – écrites et orales – des CAPES de Lettres (modernes et classiques) sont désormais bien connues : en voie de bonne appropriation par les candidats, elles trouvent pleinement leur équilibre entre l'exigence scientifique liée aux fondamentaux des disciplines littéraires, les enjeux d'une appropriation didactique bien pensée – c'est-à-dire dans une perspective de transmission vivante et réfléchie des savoirs et de leur réception par les élèves – et les compétences de savoir-être et savoir-faire professionnels, indispensables à tout membre de la communauté éducative, au service de la République, de son école et de ses valeurs.

Aussi les résultats de cette année sont-ils globalement très encourageants. Sur un étiage à peu près équivalent de postes offerts, davantage de candidats ont pu concourir. Des abandons et surtout des postes rendus moindres – y compris dans le concours public en Lettres modernes – constituent autant de *satisfecit* que l'on peut vivement adresser aux lauréats 2024, qui le méritent, et à leurs préparateurs. Certains concours – notamment les Capes privés – restent sélectifs, accusant un taux de pression propre aux concours difficiles.

Il faut ainsi saluer une meilleure compréhension de l'esprit des épreuves. L'épreuve écrite 1, de dissertation, fut mieux réussie que les années précédentes – en dépit de l'exigence du sujet – à l'instar de la Leçon qui entre désormais dans les *habitus* des candidats, et de l'entretien qui est mieux préparé et mieux maîtrisé. Malheureusement, l'épreuve écrite 2 appliquée à l'étude de la langue manifeste encore des fragilités, scientifiques comme didactiques, qui semblent le reflet de lacunes que les candidats doivent scrupuleusement corriger s'ils veulent être admis au niveau et à la dignité de professeur certifié de Lettres pour lesquels de solides compétences linguistiques et langagières sont exigées.

Si ces épreuves tendent à durablement s'installer, il convient de prendre garde au retour d'un certain formalisme, voire conformisme, issus d'usages prétendument établis. Non, le plan de dissertation tripartite – concédant une troisième partie mitoyenne entre deux thèses – n'est pas l'*alpha* et l'*omega* de toute réflexion littéraire. Non, l'explication de texte close sur elle-même ne suffit pas à réussir l'épreuve de Leçon quand celle-ci attend essentiellement qu'un corpus organique soit travaillé et manipulé pour en faire sourdre la diversité des sens à disposition des élèves et la richesse des chemins pour y parvenir. Non, la résolution d'une mise en situation professionnelle ne s'épuise pas dans le déroulé d'une recette institutionnelle et d'une chronologie (à court, moyen ou long terme). De ce point de vue, une forme d'intranquillité intellectuelle, de curiosité et de vivacité critique est sans doute à réactiver : tout professeur de Lettres se doit d'introduire du jeu – et du plaisir – dans les procédures établies et les idées reçues car c'est bien dans cette révélation du passage du sens commun au secret, de l'univoque à l'équivoque, du quotidien à l'esthétique, du littéral au spirituel, que réside la grande magie du cours de Lettres.

Jeu, plaisir, magie. Puissent ces maîtres-mots ne pas être ignorés des futurs candidats et les inspirer dans leur appropriation du minutieux rapport du Jury qui suit, des conseils qui y sont rappelés, et, au-delà, dans leurs prestations futures.

# STATISTIQUES GÉNÉRALES

---

## CAPES – LETTRES CLASSIQUES

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Postes	183	145	145	134	134	134	<b>90</b>
Inscrits	260	210	197	163	138	133	<b>152</b>
Classés écrit	138	107	87	95	64	66	<b>77</b>
Admissibles	105	81	63	85	60	47	<b>62</b>
Admis	80	63		66	55	41	<b>57</b>
Barre d'admissibilité	7	7	7.5	7	7.375	7.25	<b>8</b>
Barre d'admission	7.45	7.83	*	8	7.46	8	<b>8</b>

\*Pas d'oraux pour la session 2020

## CAFEP – LETTRES CLASSIQUES

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Postes	24	18	20	18	15	15	<b>15</b>
Inscrits	55	63	62	56	46	54	<b>53</b>
Classés écrit	27	33	28	37	31	30	<b>28</b>
Admissibles	25	27	20	30	25	22	<b>23</b>
Admis	22	18		18	15	15	<b>15</b>
Barre d'admissibilité	7	7	8.12	7	8.75	7.25	<b>8</b>
Barre d'admission	8.5	9.67	*	11.5	11.125	10.8	<b>10.9</b>

\*Pas d'oraux pour la session 2020

## CAPES – LETTRES MODERNES

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Postes	1040	843	835	810	755	755	<b>698</b>
Inscrits	3600	3419	3180	3060	1883	2036	<b>2112</b>
Classés écrit	1877	1794	1646	1664	903	1016	<b>1126</b>
Admissibles	1390	1362	835	1301	720	761	<b>731</b>
Admis	1040	843		810	598	607	<b>620</b>
Barre d'admissibilité	7	7	9.7	7	7	7.5	<b>8</b>
Barre d'admission	7.92	9	*	8.58	7.5	8	<b>8</b>

\*Pas d'oraux pour la session 2020

## CAFEP – LETTRES MODERNES

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Postes	152	145	153	135	130	130	<b>137</b>
Inscrits	830	788	803	787	559	650	<b>753</b>
Classés écrit	399	420	400	389	249	305	<b>394</b>
Admissibles	305	335	153	305	205	211	<b>250</b>
Admis	152	145		135	130	130	<b>137</b>
Barre d'admissibilité	7	7	11.2	7	7	7.5	<b>8</b>
Barre d'admission	10.46	10.5	*	11.17	10	9.9	<b>11</b>

\*Pas d'oraux pour la session 2020

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

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Postes	51	55	55	60	60	55	<b>55</b>
Inscrits	542	517	426	399	316	332	<b>401</b>
Classés écrit	141	137	149	123	85	82	<b>96</b>
Admissibles	93	74	51	65	47	30	<b>29</b>
Admis	51	54		40	30	10	<b>10</b>
Barre d'admissibilité	7	7	8.5	7	7	7.5	<b>8</b>
Barre d'admission	8.75	7	*	8.13	7.67	8	<b>8</b>

\*Pas d'oraux pour la session 2020

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

	2023	2024
Postes	4	<b>6</b>
Inscrits	105	<b>111</b>
Classés écrit	23	<b>32</b>
Admissibles	12	<b>13</b>
Admis	4	<b>5</b>
Barre d'admissibilité	7.5	<b>8</b>
Barre d'admission	9.6	<b>8</b>

## STATISTIQUES PAR ÉPREUVE

---

<b>Moyenne générale des candidats admis Epreuves écrites d'admissibilité et orales d'admission</b>		
Concours	Lettres modernes	Lettres classiques
CAPES Public	12.01	12.13
CAFEP CAPES Privé	13.55	13.58
CAPES 3 <sup>ème</sup> concours Public	9.93	-
CAPES 3 <sup>ème</sup> concours Privé	9.76	-

<b>Moyenne des candidats admis aux épreuves écrites Lettres classiques</b>			
	Épreuve écrite disciplinaire de français	Épreuve écrite disciplinaire de langues anciennes	Épreuve écrite disciplinaire appliquée
CAPES Public	13.09	12.96	13.43
CAFEP CAPES Privé	15.03	13.87	15.17

<b>Moyenne des candidats admis aux épreuves orales Lettres classiques</b>		
	Leçon	Entretien
CAPES Public	11.53	11.81
CAFEP CAPES Privé	12.77	13.33

<b>Moyenne des candidats admis aux épreuves écrites</b>		
<b>Lettres modernes</b>		
	<b>Épreuve écrite disciplinaire de français</b>	<b>Épreuve écrite disciplinaire appliquée</b>
CAPES Public	12.71	12.69
CAFEP CAPES Privé	13.85	13.76
CAPES 3 <sup>e</sup> concours	11.45	-
CAPES 3 <sup>ème</sup> concours Privé	12.5	-

<b>Moyenne des candidats admis aux épreuves orales</b>		
<b>Lettres modernes</b>		
	<b>Leçon</b>	<b>Entretien</b>
CAPES Public	11.03	12.72
CAFEP CAPES Privé	13.01	14.12
CAPES 3 <sup>e</sup> concours	9.18	11.3
CAPES 3 <sup>ème</sup> concours Privé	7.4	11.6

<b>Nombre de candidats admissibles par domaine</b>	
<b>Lettres modernes (CAPES et CAFEP regroupés)</b>	
Lettres modernes	770
Cinéma	79
Théâtre	85
Latin pour Lettres Modernes	53
Français langue étrangère et Français langue seconde	54

# ÉPREUVE DISCIPLINAIRE

Rapport présenté par Olivier GROLLIER, Pauline GUILLOT et Antonia MAESTRALI

---

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et les rapports du jury des sessions 2022 et 2023 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/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359>

## 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.

Cette année les œuvres *La Mort le roi Artu* et *Les Contes* de Perrault cèdent la place aux *Fabliaux du Moyen Âge* et aux *Caractères* de La Bruyère.

L'édition de référence des *Caractères* est celle d'Emmanuel Bury, Paris, Le Livre de Poche, « Les Classiques de Poche », 1995, Livres V à XI, de « De la Société et de la Conversation » à « De l'Homme » inclus ; cela représente 538 « remarques ».

L'œuvre intégrale de La Bruyère *Les Caractères* était au programme de l'agrégation 2020. Depuis 2021, les chapitres V à X, parcours « la comédie sociale », sont au programme des classes de première de la voie générale ; le chapitre XI, « De l'homme », parcours « Peindre l'homme, examiner la nature humaine », est au programme des classes de première de la voie technologique.

## Rappel du sujet

« Ce style, plein de procédés, est celui qu'il fallait pour créer, mimer, dénoncer une humanité d'automates, un univers sans substance où il n'y a que des phénomènes (dans tous les sens du terme), des signes sans signification. Il convient à un esprit critique qui n'espère pas transformer le monde. » (*Histoire de la littérature française du XVII<sup>e</sup> siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2000 (2<sup>e</sup> éd.), p. 353)

Dans quelle mesure ce propos éclaire-t-il votre lecture des livres V à XI des *Caractères* de La Bruyère ?

Le sujet est extrait du dernier chapitre du volume de Jean Rohou consacré à l'*Histoire de la littérature française du XVII<sup>e</sup> siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2000, 2<sup>e</sup> éd., p. 353). Il s'agit du Chapitre XXI intitulé « Deux "réactionnaires" critiques : La Bruyère et Fénelon ».

## Remarques générales

### • Esprit de l'épreuve et choix du sujet

Même si le propos de Jean Rohou concerne l'ensemble de l'œuvre, le sujet choisi devait être adapté aux livres V à XI sans s'interdire des références aux autres livres quand elles pouvaient servir à étayer l'argumentation. L'objectif était que tout candidat qui avait fourni un véritable travail d'appropriation de l'œuvre puisse déployer à partir du sujet une pensée construite et étayée sur les livres V à XI des *Caractères*.

## • 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. 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 est requise.

## Compréhension et analyse du sujet

Le sujet associe d'emblée la forme et le fond, le style et le projet de La Bruyère.

Deux phrases soulignent la pertinence du style de La Bruyère, son « plein de procédés » pour construire une société du vide, un monde limité à des éléments de surface, à des dehors, un monde limité à l'extériorité du pantin devenu objet curieux et grotesque qui suscite le rejet : un univers du néant spirituel qu'il s'agit de décrire sans prétendre le bouleverser.

On repère dès la première lecture la mise en relief d'un déterminant démonstratif, « Ce », censé renvoyer à un antécédent, à un référent déjà introduit dans le contexte ; de fait il renvoie dans le chapitre à l'intertitre « Un styliste » et à une énumération par Jean Rohou des formes adoptées par La Bruyère (« Termes abstraits, concrets, techniques ; style ample ou coupé. Réflexions, dissertations, énigmes, maximes ; éloges, satires ; portraits d'apparat, caricatures : le style de La Bruyère est très varié... »). Cette partie antécédente n'a pas été retenue ; son propos est malgré tout concentré dans l'incise qui suit le premier syntagme, dans l'emploi de l'hyperonyme « procédés » et de la locution adverbiale « plein de » qui invitent le candidat à convoquer ces fameux « procédés », condition indispensable et nécessaire pour traiter le sujet, ce que souligne la suite de la phrase et la reprise anaphorique du « style » par le pronom démonstratif « celui (qu'il fallait) ». Ces procédés, La Bruyère les énumère à la fin de la préface des *Caractères* (p. 120 dans notre édition) : « on pense les choses d'une manière différente, et on les explique par un tour aussi tout différent ; par une sentence, par un raisonnement, par une métaphore ou quelque autre figure, par un parallèle, par une simple comparaison, par un fait tout entier, par un seul trait, par une description, par une peinture ; de là procède la longueur ou la brièveté de mes réflexions ».

La connaissance de la préface était donc un atout pour aborder cette citation mais on n'imagine pas une préparation sérieuse sans une attention précise au style de La Bruyère. Tous les critiques s'attardent longuement sur cette question. Ce style et ses procédés, ces marques du style de La Bruyère, sont à nouveau repris en fin de citation au début de la deuxième phrase : « Il convient... ». Le candidat pouvait observer cette variation de l'expression précédente « celui qu'il fallait », et noter dès sa première lecture que la fin de la phrase se présentait comme une pointe à la manière de La Bruyère, et constituait une surprise puisque l'œuvre, finalement, ne viserait pas à « transformer le monde ». Nous reviendrons plus loin sur cette deuxième phrase.

Le sujet impose à l'analyse une attention particulière à la forme, à la variété, en rapport avec la variété des goûts du public (selon la Préface sur Théophraste), et donc pour un candidat une vigilance à ne pas séparer le fond de la forme. L'énumération des trois verbes, « créer, mimer, dénoncer », s'inscrit ainsi dans une relation au style impossible à défaire ; ils sont également à saisir dans une logique de complémentarité.

« Créer » peut se comprendre comme le geste de l'inventeur, celui qui trouve et découvre, comme l'inventeur d'une grotte ; ce que le moraliste place sous les yeux du lecteur ne ressortit pas à une fabrication de toutes pièces mais représente le résultat d'une enquête qui permet de trouver et découvrir ce qui est déjà là, de le mettre au jour, d'en présenter l'inventaire par une série de portraits. « Mimer » consiste donc à montrer au lecteur des silhouettes (Éric Tournette parle de « théâtre d'ombres »). Ces portraits sont des éthopées, des peintures de caractères en action (« tout écrivain est peintre » précise La Bruyère dans la préface du *Discours de réception à l'Académie française*, p. 609), lesquelles par leur contenu et leur forme décrivent et dénoncent des comportements négatifs. Ces figures s'agitent comme des pantins dans la Cour, qu'elle soit de Versailles ou du Grand Condé. « Dénoncer » cette humanité,

c'est en d'autres termes la faire connaître, la révéler, la signaler pour la jauger. Le « Discours sur Théophraste » (p. 73) précise bien que l'ouvrage n'est « qu'une simple instruction sur les mœurs des hommes » : « il vise moins à les rendre savants qu'à les rendre sages ». La Bruyère est un « esprit critique », précise Jean Rohou, c'est-à-dire un moraliste. Le candidat ne doit pas confondre ce terme avec celui de moralisateur. La Bruyère décrit, indique une direction, mais il ne prêche pas, il n'est pas un prédicateur. « On ne doit parler, on ne doit écrire que pour l'instruction », insiste-t-il après bien d'autres dans sa *Préface*.

Ces trois gestes de l'écrivain, créer, mimer, dénoncer, sont marqués par toute une isotopie de la négation, de l'absence : par le lexique (« automate », négation de l'homme) et la préposition répétée, « sans », par la syntaxe, la locution « ne que » qui indique la restriction, et la forme négative de la proposition relative « n'espère pas ». Tout semble indiquer que le style de La Bruyère sert à peindre un monde vide, plat, puisque privé de « substance », sans perspective, dans lequel même les « signes » (on pourrait entendre une référence à Barthes dans la citation) semblent dans l'incapacité de laisser des marques, comme si les hommes étaient sans caractères, de simples enveloppes aux noms sémantiquement vides, des signifiants qui auraient perdu leur signifié (et donc seraient « sans signification »). Le monde clos que décrit La Bruyère par un style marqué par la *varietas* est donc un monde privé de matière, un monde de la *vanité*, un univers de « phénomènes », terme susceptible de se déplier en au moins trois sens pouvant se répartir dans les différentes parties de la composition, à savoir : (a) des manifestations sensibles exposées à l'observation et réputées sans essence ou substance (dans la pensée platonicienne) ; (b) dans un sens classique spécialisé, des apparitions célestes, ou plus largement des faits constatés, des manifestations d'un processus physique, physiologique, biologique... ; (c) dans un sens plus commun et récent, des faits frappant par leur nouveauté, impressionnants, singuliers, repérables à la Cour ou à la Ville (Préface sur Théophraste), donc des éléments simplement attractifs pour leur curiosité, leur aspect étrange, leur paraître, un monde au sein duquel les caractères se limitent à des signes, à des dehors observés à distance par le moraliste, un monde qui serait sans horizon.

Revenons à la fin de la deuxième phrase qui a de quoi surprendre : alors que l'adéquation du style et du projet est à nouveau soulignée par le verbe « convenir », la fin de la proposition se présente comme une pointe qui ferait de l'œuvre de la Bruyère non pas une « parole en éclats » (R. Barthes) mais une « parole [sans] éclats » au sens optique du terme. La parole ne serait donc pas performative selon J. Rohou : le miroir tendu aux lecteurs pour les éclairer ne les empêcherait pas de continuer à tourner en rond ; pas d'horizons nouveaux, pas de changements en perspective.

C'est évidemment le point de discussion de la citation et la possibilité de jouer sur les mots en commençant par préciser qu'un moraliste du XVII<sup>e</sup> siècle, « esprit critique », ne peut prétendre « transformer le monde », ce monde d'après la Chute, mais « faire sentir le vide » comme l'indique Jean Rohou à la suite de la citation. Au mieux peut-il espérer modifier les trajectoires des hommes, en indiquant la bonne direction et ainsi freiner leur chute. Il faut se reporter à la préface de La Bruyère, qu'un candidat se doit d'avoir lue. Le public « peut regarder avec loisir ce portrait que j'ai fait de lui d'après nature, et s'il se connaît quelques-uns des défauts que je touche, s'en corriger. » (p. 117, Le Livre de Poche). « Corriger » peut s'entendre au sens de la trajectoire à rétablir, de la pénitence à observer, d'un signe à gommer. Ainsi les livres au programme, par leur composition et leur progression, « s'attach[ent] à découvrir le faux et le ridicule qui se rencontrent dans les objets des passions et des attachements humains » (p. 613) : à « rendre l'homme raisonnable et plus proche de devenir chrétien » (préface du *Discours de réception à l'Académie française*, p. 614).

La remarque 99, « De la Cour » (VIII), retient notre attention et donne la mesure de la lucidité du moraliste : « Dans cent ans, le monde subsistera encore en son entier : ce sera le même théâtre et les mêmes décorations, ce ne seront plus les mêmes acteurs. Tout ce qui se réjouit sur une grâce reçue, ou ce qui s'attriste et se désespère sur un refus : tous auront disparu de la scène ; il s'avance déjà sur le théâtre d'autres hommes qui vont jouer dans une même pièce les mêmes rôles. »

Ainsi, Jean Rohou nous invite à considérer l'œuvre de La Bruyère comme une peinture de la superficialité humaine, visant à dénoncer cette superficialité et cette absence de sens, à l'aide d'un style élaboré, s'appuyant sur une exceptionnelle « richesse dans les tours » (P. Quignard). Le candidat pouvait identifier l'alternative entre la finalité esthétique et la finalité morale, entre la satire et l'instruction

(« La Bruyère se veut un moraliste et se défend d'être un styliste », Jean Rohou, p. 352) : s'agit-il de critiquer sans agir, sans espoir de changement ? On retiendra comme problématique cette proposition extraite d'une copie : « Nous pourrions alors nous demander si le style élaboré par La Bruyère dans *Les Caractères* lui permet seulement de représenter, au moyen de procédés, la vacuité de l'humanité, ou s'il excède le plaisir de la création littéraire au profit d'une volonté d'instruire et de participer à l'amélioration du monde. »

## Remarques et conseils méthodologiques

Les remarques sur les copies de la session 2024 qui suivent ont pour but d'éclairer les candidats et les candidates des futures sessions sur les attentes du jury. Elles reviennent sur les grandes étapes de la composition et sur les attendus de l'exercice.

### • Contextualisation du sujet

L'entrée en matière a pour objectif de situer la citation ou l'œuvre au programme dans un contexte littéraire, historique, culturel, de façon à introduire le sujet et à en souligner l'intérêt. Ainsi, cette première étape, sans être déterminante dans l'évaluation de la copie, ne doit pas être oubliée ni négligée.

Quelques copies n'ont proposé aucune amorce et ont commencé directement par citer le sujet. Quelques autres ont retracé trop longuement l'évolution de l'histoire littéraire de la fin du Moyen Âge au XVII<sup>e</sup> siècle (La Bruyère étant ensuite convoqué au seul motif de son appartenance à ce siècle), ou fait le récit du règne de Louis XIV, sans lien (ni explicite, ni implicite) avec les enjeux du sujet.

D'autres candidats et candidates ont proposé des entrées en matière plus réussies. Plusieurs copies se sont ouvertes sur La Bruyère lui-même (l'histoire éditoriale des *Caractères* et leurs ajouts successifs ; le modèle de Théophraste ; la préface), sur une mise en relation avec un autre écrivain de l'époque (La Fontaine, Pascal, Molière) ou sur une citation critique (Gide, Brody).

Les amorces se doivent d'être courtes mais efficaces, permettant d'introduire le sujet de façon claire et pertinente.

### • Analyse du sujet et problématisation

Cette étape essentielle de l'introduction est très inégalement maîtrisée et réussie. Il est rappelé aux futurs candidats et candidates que le sujet doit être intégralement recopié, puis analysé de façon précise, expliqué, discuté, et enfin problématisé.

Parmi les copies qui se sont efforcées d'analyser le sujet, certaines se sont cantonnées à une explication de la citation sans discussion, analysant le propos de l'auteur sans mettre au jour ses tensions. Plusieurs ont peiné à envisager l'ensemble de la citation comme un système, et ont eu tendance à opérer un tri, conduisant à une analyse partielle. Ainsi, quelques copies n'ont analysé que la première phrase de la citation, ignorant ainsi la tension majeure qui se jouait entre « esprit critique » et « n'espère pas transformer le monde » dans la deuxième phrase. D'autres analyses portaient bien sur la citation dans son ensemble, mais restaient trop approximatives sur certains termes importants : le « style » notamment a été parfois pris dans une acception très large (tout ce qui concerne l'écriture mais aussi la composition du recueil), alors que les « procédés » associés dans la citation pouvaient aider à en préciser et délimiter le sens. Le terme « phénomène » a fait trop souvent l'objet d'une impasse lors de l'analyse du sujet (alors même que la citation mettait l'accent sur sa polysémie : « dans tous les sens du terme »), ou bien n'a été défini que dans un seul sens. D'autres copies ont eu tendance à se focaliser uniquement sur certains termes (« créer, mimer » notamment) au détriment d'autres, entraînant un développement trop partiel, autour du réalisme des *Caractères*. Ainsi, si peu de contresens majeurs ont été observés dans les copies, une tendance à déformer le sujet a pu jouer en la défaveur des candidats et candidates. Par exemple, « sans espérer transformer le monde » a parfois été compris dans un sens uniquement politique, ou bien est devenu « sans critiquer explicitement ». Lors de l'analyse de la dernière phrase de la citation, on a pu observer une confusion dommageable entre « moraliste » et

« moralisateur », témoignant d'une difficulté à distinguer conceptuellement étude des mœurs, leçon de morale et portée morale de l'œuvre.

D'autres candidats et candidates ont su proposer une analyse précise et fine du sujet, faisant véritablement l'effort de se confronter aux termes de la citation. Les bonnes copies ont cerné un paradoxe dans le sujet : critiquer sans espérer transformer. Elles ont su également dégager plusieurs niveaux de lecture : l'œuvre, sa visée, sa perception. Cela a amené ces candidats et candidates à proposer des problématiques dynamiques et pertinentes, percevant et exploitant une tension, comme par exemple celle-ci : « Le style de La Bruyère, joignant l'art de l'écriture à celui de l'esprit critique, n'a-t-il pas pour vocation d'éveiller, sinon le monde, du moins les individus ? »

La problématisation du sujet, étape délicate de la dissertation, doit être menée avec clarté et rigueur. Nous déconseillons aux candidats et candidates la succession de questions multiples, qui risquent de diluer le propos. Surtout, il ne faut pas se contenter de paraphraser le sujet, de le réécrire à la forme interrogative, ou de se demander en quoi il éclaire sa lecture de La Bruyère. Nous déconseillons également les problématiques trop générales, sans lien direct avec la citation, visant à se demander par exemple en quoi La Bruyère est un auteur représentatif de son siècle.

#### • **Annonce du plan**

Bien souvent, la clarté a fait défaut dans l'annonce de plan, par manque d'explicitation des idées ou par manque d'articulations logiques entre les différents axes. Il est fortement conseillé d'accorder un soin particulier à ce passage de la copie, qui permet au lecteur de se repérer ensuite dans l'ensemble de la dissertation.

#### • **Développement de l'argumentation**

Pour cette session, la plupart des copies ont respecté le plan en trois parties, annoncé en fin d'introduction. Les meilleures copies ont fait le choix d'un plan dialectique et sont parvenues à construire une réflexion logique, progressive et toujours articulée au sujet. La troisième partie a parfois révélé des difficultés à trouver un dépassement et présentait alors soit des redondances avec les parties précédentes, soit un axe plaqué et déconnecté des enjeux du sujet. Parfois, le plan découpait simplement la citation en trois parties, se contentant d'illustrer le propos sans aller plus loin. Quelques copies ont maladroitement choisi de séparer fond et forme en proposant une sous-partie (voire une grande partie) consacrée exclusivement au style. Enfin, l'argumentation attendue était parfois remplacée par la récitation de pans de cours plus ou moins liés au sujet.

La plupart des copies ont proposé une conclusion qui récapitulait l'essentiel en rappelant quels étaient les termes du sujet. Les prolongements ou les ouvertures ont été rares.

Il nous semble important de consacrer quelques mots à l'organisation de la copie, de rappeler que la dissertation est une composition française telle que l'entend la tradition classique, c'est-à-dire un exercice qui valorise « ce qui s'énonce clairement ». Cela a déjà été dit dans les rapports précédents, et pourtant cette session a été particulièrement marquée par un manque de rigueur des candidats et candidates dans la construction de la structure argumentative. Les introductions et les conclusions partielles ont quasiment disparu des copies : le développement commence et se poursuit jusqu'à son terme sans guidage pour le correcteur.

On ne peut que s'interroger sur ce phénomène. S'agit-il d'un mauvais calcul qui consisterait à vouloir gagner du temps, à ne pas en perdre, ou plus grave, un renoncement devant la difficulté ? C'est un point de vigilance pour de futurs professeurs qui auront à travailler avec leurs élèves l'organisation du propos argumentatif et la prise en compte du destinataire. Comment le correcteur peut-il considérer, dans le cadre d'un concours de recrutement, un écrit argumentatif qui ne présente pas l'organisation attendue, donnant ainsi l'impression d'une simple juxtaposition des parties et des sous-parties ?

Les futurs candidats et candidates doivent comprendre que ces introductions et conclusions partielles ne sont pas des oripeaux, des ornements qu'on estimerait trop voyants ou artificiels. Leur présence et

leur contenu sont stratégiques. L'introduction partielle ne se contente pas de rappeler ce que l'introduction générale a déjà succinctement annoncé ; elle énonce les principaux arguments de la partie afin d'en souligner la cohérence. Le correcteur doit pouvoir mettre en relation, avant de lire l'ensemble de la partie, cette énonciation et la première phrase de chaque sous-partie, exactement comme devraient le faire les candidats et candidates (on sera attentif aux formulations afin d'éviter les répétitions). C'est un bon moyen de s'assurer que la construction suit une progression logique, en phase avec le sujet. L'élaboration de la conclusion partielle s'appuie sur la clôture de chaque sous-partie, toujours dans le but de la recherche de cohérence avec les termes du sujet, manière de vérifier que le propos ne s'écarte pas de la problématique, de montrer que les éléments qui viennent d'être proposés ont permis d'avancer et de répondre à la question posée. C'est dans ce paragraphe que se place la transition qui doit être pensée comme une passerelle vers l'introduction partielle de la partie suivante ; on prendra soin, en rappelant les termes du sujet, de relancer la dynamique argumentative. Si on rapporte cette construction à l'échelle de la dissertation, on voit nettement comment la réflexion est articulée, comment la démonstration opère. Le correcteur peut ainsi se fier à ce qui est annoncé, vérifier sa pertinence au lieu de chercher, souvent sans les trouver, les fils directeurs de la dissertation et la logique qui les relie.

#### • **Connaissance de l'œuvre au programme**

Hormis quelques copies qui ont clairement manifesté une impasse sur cette œuvre, les candidats et candidates semblent avoir travaillé sur La Bruyère. Cependant, dans plusieurs copies, les connaissances sur la biographie de l'auteur et sur le contexte de l'œuvre ont pris le pas sur la mobilisation du texte lui-même, sans que des passages précis n'aient été convoqués, ce qui est encore plus problématique dans le cadre d'un sujet invitant à réfléchir au « style ». Dans certaines copies, le propos se limitait à des allusions peu précises, vagues souvenirs d'un cours sur les *Caractères*.

Parmi les copies, plus nombreuses, qui se sont référées à des exemples issus du texte, ce sont souvent les mêmes passages qui sont revenus (les portraits les plus connus : Acis, Arrias, Giton et Phédon...), évoquant davantage la lecture de morceaux choisis que la véritable lecture d'une œuvre.

Les bonnes copies, en revanche, se sont référées avec précision à des passages intéressants, sous la forme de citations ou de paraphrase précise, adroitement reliés à l'argumentation. Des exemples variés ont été utilisés, ne se limitant pas aux portraits mais intégrant également maximes, anecdotes et dialogues. Le jury a valorisé l'originalité des copies qui ont su convoquer des passages moins connus. On ne peut que rappeler à quel point une lecture de première main de l'œuvre, personnelle, précise et régulière est primordiale. Nous conseillons aux candidats et candidates de ne pas négliger cet aspect, de rester en contact direct avec les œuvres tout au long de l'année de préparation ; le cours guide et éclaire cette lecture, mais ne peut la remplacer.

#### • **Mobilisation de références littéraires ou critiques**

Les références littéraires les plus fréquentes dans les copies concernaient d'autres écrivains du XVII<sup>e</sup> siècle, le plus souvent d'autres moralistes (La Rochefoucauld, La Fontaine), ainsi que Molière (en lien avec l'idée de corriger par le rire) et Descartes (en lien avec les « automates » de la citation). Quelques références antiques ont également été mobilisées (Théophraste, Horace). Les références littéraires concernaient parfois La Bruyère lui-même : de très bonnes copies se sont référées à d'autres chapitres (hors-programme) des *Caractères*, à la Préface, au discours de La Bruyère à l'Académie Française.

Les bonnes copies ont su mobiliser les critiques importants (Van Delft, Tourrette, Roukhomovsky, Brody, Barthes, Parmentier...), et les meilleures étaient bien au fait des débats et de l'évolution du regard des critiques littéraires sur l'œuvre de La Bruyère. On regrette en revanche que d'autres copies n'aient évoqué que la préface de Bury, et que plusieurs n'aient convoqué aucune référence critique.

Ces références littéraires et critiques n'ont pas vocation à être simplement citées, mais doivent être utilisées pour faire progresser l'argumentation. La capacité à mettre l'œuvre en perspective dans son

contexte historique et littéraire, ou à mobiliser ses lectures critiques de façon pertinente, est un élément valorisé dans l'appréciation des copies.

- **Expression écrite**

La dissertation n'est pas seulement un exercice de réflexion, mais aussi un exercice de communication. En ce sens, l'expression écrite se doit d'être correcte, mais aussi d'être claire. Or, ce dernier point a parfois fait défaut dans les copies, faute d'une maîtrise suffisante de la syntaxe, du lexique et de la ponctuation ; les phrases sont alors trop longues, les subordonnées mal construites, le propos devient confus. Les meilleures copies, en revanche, maîtrisaient bien la langue et faisaient même preuve d'élégance. La correction et la clarté de l'expression étant des critères essentiels pour recruter de futurs professeurs de lettres, nous encourageons les futurs candidats et candidates à ne pas négliger ces aspects et à les travailler tout au long de l'année de préparation.

- **Présentation et mise en page**

La mise en page de la dissertation ne saurait se réduire à une question de forme : elle participe pleinement à la clarté de l'organisation de la réflexion. Or, dans trop de copies cette année, les retours à la ligne étaient aléatoires, les alinéas n'étaient pas marqués, les petits paragraphes se démultipliaient. Rappelons qu'un paragraphe correspond à une sous-partie, qu'il débute par un alinéa et ne comporte pas de retour à la ligne.

Plus globalement, nous encourageons les futurs candidats et candidates à faire preuve de soin et de clarté dans la présentation de leurs copies (respect des normes de mise en page, graphie lisible, moins de ratures), qualités que l'on est en droit d'attendre de futurs professeurs.

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

**1) Certes, le style adopté par La Bruyère est en accord avec son objectif, moral et religieux plus que politique : porter une critique sociale radicale sur une humanité superficielle, sans avoir vocation à la transformer.**

Le style de La Bruyère semble bien être, comme l'affirme Jean Rohou, celui qui convient à la peinture d'une humanité d'automates. Les *Caractères* proposent une variété de portraits illustrant la propension des hommes à tourner en rond dans un lieu circonscrit entre la Ville et la Cour, comme le mécanisme de l'aiguille d'une montre. La Bruyère a fréquemment recours à l'éthopée, à la métaphore de la « machine », du « ressort », de la « roue », à la parataxe, à l'asyndète, pour dépeindre cette vie cyclique et mécanique. On pense notamment aux portraits de Cimon et de Clitandre, lancés dans une sorte de course folle et machinale : « ils ne viennent d'aucun endroit, ils ne vont nulle part, ils passent et ils repassent » (p. 314, VIII, 19). Pamphile pourrait également être convoqué ici, qui « ramasse toutes ses pièces » (p. 362, IX, 50), ou bien encore « le sot » : « il est machine, il est ressort, le poids l'emporte » (p. 444, XI, 142). Comme l'écrit Jean Dagen, « que des êtres sans pensée soient représentés comme des machines [...], rien de plus logique ».

Derrière le paraître, derrière les « phénomènes », c'est donc la vacuité humaine qui est décrite. A la manière des bons plaisants qui badinent avec élégance, il s'agit de « faire quelque chose de rien » (V, 2). On ne voit des hommes que des surfaces, des pourtours, de simples curiosités apparentes. En ce sens, on peut revenir à la définition du mot « caractère » donnée par le dictionnaire de Furetière en 1690 : « des figures qu'on trace sur le papier [...] pour signifier ou marquer quelque chose ». Les humains sont souvent réduits à quelques « signes » : ce sont alors les procédés de la métonymie, du paradoxe, de l'ironie, de la pointe qui seront le plus souvent employés. Argyre par exemple est évoquée en quelques traits métonymiques, « une belle main », « un petit soulier », « de belles dents », et finalement, elle « n'a point d'esprit » (p. 421, XI, 83). Ces personnages manquent de « substance », de

profondeur : « ils n'ont pas, si j'ose le dire, deux pouces de profondeur ; si vous les enfoncez, vous rencontrez le tuf » (p. 338, VIII, 83). En somme, pour reprendre Éric Tourrette, de cette humanité, « l'on ne saisit jamais que des dehors, et [...] l'on en vient à douter qu'il y ait, au fond, *autre chose* que des dehors ».

Dès lors, c'est une humanité inconstante, sans caractère, que La Bruyère critique dans la tradition de la philosophie morale, sans prétendre la métamorphoser. Les hommes apparaissent sans nature fixe, impossibles à contenir dans un seul caractère, ce qui semble paradoxal pour un ouvrage ainsi nommé. Certains varient tout au long de leur vie, d'autres sont à la fois une chose et son contraire. De nombreux procédés de symétrie, d'opposition et de négation soulignent cette variabilité, comme dans cette célèbre remarque : « Les hommes n'ont point de caractères, ou s'ils en ont, c'est celui de n'en avoir aucun qui soit suivi » (p. 446, XI, 147). Le portrait de Télèphe peut également être convoqué ici : « son caractère est de ne savoir pas se renfermer dans celui qui lui est propre » (p. 443, XI, 141). Dès lors, le pessimisme semble s'installer, comme le souligne Jean Rohou : si les humains sont si inconstants, si vides, comment La Bruyère pourrait-il « espérer » les « transformer » ?

## **2) Néanmoins, La Bruyère envisage que son projet puisse contribuer, sinon viser, à corriger les mœurs de ses contemporains. Il ne s'adresse pas aux hommes « ne lisant que pour lire » (Préface).**

Que penser de la manière dont La Bruyère définit lui-même son projet ? Dans sa préface, il affirme : « on ne doit parler, on ne doit écrire que pour l'instruction ». Il espère « le changement de mœurs et la réformation » de ses lecteurs, afin qu'ils parviennent à « se corriger » de leurs défauts (p. 117-118). Il ne s'agit donc pas à proprement parler de « transformer le monde », mais à tout le moins, d'essayer d'amender les hommes – du moins les plus disposés à l'être, car pour d'autres, c'est peine perdue, comme il ressort d'un propos désabusé inséré dans « De la Société et de la Conversation » : « De même n'espère-t-on pas de réformer par cette peinture des naturels si durs, si farouches, si indociles » (V, 26, p. 238). Pour parvenir à cette correction, il est nécessaire de susciter l'étonnement, comme lorsque le narrateur s'adresse à Acis, ce diseur de phoebus adepte des locutions précieuses : « je vais vous jeter dans l'étonnement » (V, 7, p. 228). Quand il met en scène sa propre énonciation (un phénomène étudié par Bérengère Parmentier), l'auteur fait souvent le choix de se positionner en observateur : l'isotopie de la vue est constante dans les *Caractères*, le verbe « voir » souvent placé en début de remarque, tout comme des marqueurs spatiaux qui indiquent la place de spectateur de La Bruyère : « *Démophile* à ma droite se lamente [...]. Mais à ma gauche *Basilide*... » (p. 372-373, X, 11). Cet observateur moraliste, pour critique qu'il soit, ne doit cependant pas blesser, comme le rappelle l'épigraphe de la quatrième édition : « J'ai voulu avertir et non mordre » (Erasme). Il insuffle dans son œuvre des préceptes chrétiens, qui culminent dans le dernier chapitre « Des esprits forts » (hors programme), mais qui sont perceptibles dans tout l'ouvrage, notamment par un souci constant d'en appeler à la mesure, à la *mediocritas*, et de dénoncer la pauvreté, comme dans cette remarque tirée des « Biens de Fortune » : « Il y a des misères sur la terre qui saisissent le cœur » (p. 276, VI, 47). On sent ici l'influence du Petit Concile, ce groupe de réflexion chrétien dont La Bruyère faisait partie, qui espérait modifier les hommes pour les ramener vers une société monarchique plus apaisée. On mesure néanmoins la portée limitée du projet, puisqu'il se cantonne au domaine des mœurs, sans empiéter sur le politique ni sur les rapports de pouvoir (d'où probablement cette impression d'un « univers sans substance », selon les mots de J. Rohou). De fait, les termes « gouverner », « gouvernement », s'ils ne sont pas rares dans l'œuvre, sont employés en dehors du champ politique, à propos des passions qui dominent les hommes. Ce qui semble attendu du projet, c'est donc plus un changement dans le langage (V, 5 à 12) et dans les usages privés (V, 13) qu'une remise en question fondamentale. Ainsi, le « partage » choquant entre un jeune archevêque cumulant les opulents bénéfices ecclésiastiques et cent-vingt familles manquant d'habits et de pain est montré dans toute sa brutalité sans appeler de correction en ce monde (VI, 26, p. 270).

Le démasquage de l'envers du décor, l'exhibition de « signes sans significations » peuvent également se faire par le rire : La Bruyère nous présente de véritables phénomènes de foire, montés sur les tréteaux d'un théâtre burlesque. Il s'agit en effet d'aller « derrière le théâtre », pour voir les roues, les cordages et les machines (VI, 25, p. 269). Plusieurs critiques ont insisté sur ce point : Bernard Roukhomovsky fait de La Bruyère un « montreur de caractères » ; Louis Van Delft souligne « l'exagération », la « déformation », l'« hyperbole généralisée » présente dans l'œuvre, allant « jusqu'au clownesque ». La galerie de portraits proposée dans la section « De l'Homme », p. 434-438, pourrait en fournir un bon exemple, tant les personnages évoqués sont grotesques et ridicules. Que l'on songe par exemple à Cliton : « c'est un personnage [...] qui a porté le talent de se bien nourrir jusques où il pouvait aller » (p. 436, XI, 122). La métaphore du théâtre permet également à La Bruyère de déclencher le rire : la Cour en particulier est le lieu des apparences et révèle la capacité des hommes à endosser des rôles, à jouer de véritables spectacles : « Un homme qui sait la Cour est maître de son geste, de ses yeux, de son visage » (p. 309, VIII, 2). Le portrait de Pamphile illustre bien ce caractère spectaculaire : « aussi les Pamphiles sont-ils toujours comme sur un théâtre ; [...] vrais personnages de comédie » (IX, 50, p. 363). L'humour, le burlesque, la satire sont autant de moyens qui permettent à La Bruyère d'aider son lecteur à prendre conscience de ses vices et de ses faiblesses.

En creux se dessine un modèle à suivre : l'idéal de l'honnête homme. Certaines remarques sous-entendent une possibilité de s'extraire de la comédie sociale : « Je veux un homme qui soit bon, qui ne soit rien davantage, et qui soit recherché » (p. 320, VIII, 31). La Bruyère convoque souvent la figure du sage, qui « quelque fois évite le monde, de peur d'être ennuyé » (p. 258, V, 83). Il évoque parfois directement l'honnête homme au langage simple et direct, à l'opposé des mondains habitués à appuyer par des serments tous leurs propos, jusqu'aux plus frivoles : « Un honnête homme qui dit oui et non mérite d'être cru » (p. 235, V, 20). Le plus souvent, son portrait se dessine en creux, à travers les personnages qui assistent au spectacle donné par l'un d'entre eux, tel l'ambassadeur Sethon laissant Arrias se ridiculiser en sa présence (p. 230, V, 9). La Bruyère lui-même peut endosser le rôle d'honnête homme dans certaines remarques, en contrepoint aux hommes automates qu'il observe : « Je cède enfin et je disparaîs, incapable de souffrir plus longtemps Théodecte, et ceux qui le souffrent » (p. 231-232, V, 12). Le moraliste nous donne ici le bon exemple, sans nous délivrer de leçon explicite : il nous invite ainsi à trouver nous-mêmes la « signification » de son œuvre. Ce faisant, il est bien conscient de la diversité de son public, comme il apparaît dans la Préface, et il anticipe une réception diffractée dans des esprits aux goûts et tempéraments infiniment variés : telle remarque, tel tour portera pour l'un, tandis que la méthode se révélera inopérante pour un autre.

### **3) Il revient aux lecteurs d'être tout le contraire des « automates » mis en scène, pour trouver par eux-mêmes la signification de cette œuvre fragmentée et de ces « signes sans signification ».**

L'assemblage de formes brèves et discontinues invite le lecteur à un véritable cheminement intellectuel. Selon Louis Van Delft, « L'univers des *Caractères* est fait de cloisons et de compartiments ». Les différentes éditions sont venues apporter de nombreuses strates à l'œuvre, d'emblée conçue comme un ensemble de remarques variées, dans leur forme (portraits, récits, maximes, réflexions...) comme dans leur longueur. Cependant on observe que ces « cloisons » sont poreuses : le lecteur cherche les liens, les cohérences, les reprises d'une remarque à l'autre. Il suit le cheminement d'une pensée, qui fonctionne souvent par glissement, par digression, par opposition, par motifs récurrents ou échos. On peut ainsi observer que certaines remarques fonctionnent par séries : sur les enfants (XI, 50 à 59), sur la vanité (XI, 64 à 66), sur la mort (XI, 36 à 48). La notion est progressivement approfondie, par touches successives, suivant un éclairage variable selon l'angle de vue. La progression se fait parfois par glissement : ainsi p. 414, le thème de la faute chez les enfants entraîne, dans la remarque suivante, une réflexion sur les fautes des adultes ; puis un développement sur « le récit des fautes » ; un autre, enfin, sur « les fautes des sots ». Comme le souligne Charles-Olivier Sticker-Metral, « Le choix du discontinu » est « un choix cohérent, à même de mettre la pensée à l'épreuve de la diversité du réel et

de solliciter l'intelligence du lecteur ». Les titres des chapitres sont autant de jalons qui indiquent un chemin à suivre, un parcours tant social que moral ou philosophique.

C'est donc au lecteur de dégager une morale que La Bruyère se refuse à expliciter (cf. Marc Escola : à la différence des traités moraux et doctrinaux, le discours moral, chez La Bruyère, ne cherche plus à donner une interprétation des comportements ; les éthopées ne fournissent pas de clé éthique ; c'est au lecteur d'en élaborer le sens). Le lecteur a un rôle actif, puisque, comme le souligne Barthes, les *Caractères* sont un « répertoire de signes dont on ne dit pas ce qu'ils signifient ». Chacun doit faire l'effort de comprendre ce répertoire, de reconstituer un raisonnement qui n'est donné que par bribes, de fabriquer de la cohérence à partir des « remarques », et ainsi de dégager une leçon qui lui soit utile. L'absence de connecteurs logiques vient souvent renforcer ce processus de recherche. Ainsi, dans le portrait de Théodecte, qui gagne au jeu et se moque du perdant, il revient au lecteur de comprendre le raisonnement logique caché derrière la parataxe, en rétablissant une conjonction de coordination manquante : « il veut railler celui qui perd, et il l'offense ; les rieurs sont pour lui » (p. 232, V, 12). La discontinuité n'égare pas le lecteur tant que le contexte éclaire le sens : « il n'y a sorte de fatuité qu'on ne lui passe ». Cette méthode peut procurer au lecteur un véritable plaisir : c'est le « plaisir de deviner », comme l'écrit Jean-François de La Harpe dès 1799 : « il vous laisse encore plus content de votre esprit que du sien ». Le lecteur peut ainsi ouvrir les yeux sur ses travers (qu'ils relèvent du savoir-vivre et des bienséances ou de la faute morale), se réformer lui-même, et enfin réfléchir.

Les *Caractères* poussent le lecteur à la réflexion (dans tous les sens du terme). Comme l'a écrit Gide, « Si claire est l'eau de ses bassins, qu'il faut se pencher longtemps au-dessus pour en comprendre la profondeur ». L'œuvre peut donc être vue comme un miroir tendu à son lecteur, miroir éclaté dans lequel ce dernier pourra reconnaître son reflet et le reflet des hommes dans toute leur complexité, derrière leur apparente superficialité. C'est donc une posture philosophique que La Bruyère nous invite à adopter, un véritable « exercice spirituel » selon Charles-Olivier Sticker-Metral, une réflexion anthropologique orientée vers la compréhension de soi. Naturellement, cette réception diffère selon les temps – La Bruyère lu par ses contemporains ou plus près de nous par un Roland Barthes ou encore un Pascal Quignard – et les modalités de réception (dans le cadre de l'institution scolaire, par un auteur pratiquant lui-même le fragment etc.). La réflexion naît de la conversation entretenue avec le styliste-moraliste, elle fait du lecteur un herméneute (la lecture devenant un exercice proprement éthique, selon Marc Escola). Les maximes peuvent être de bons exemples de ce dialogue tout en profondeur, comme celle-ci : « A mesure que la faveur et les grands biens se retirent d'un homme, ils laissent voir en lui le ridicule qu'ils couvraient, et qui y était sans que personne s'en aperçût » (p. 261, VI, 4) : le lecteur est bien invité ici à « voir » ce qui constitue l'homme en profondeur, une fois les différentes vagues qui empêchaient de l'appréhender enfin « retirées ». Paradoxalement, cette mise à nu, cette découverte de l'automate en soi génère du contentement, selon un mécanisme démonté par La Bruyère à propos de l'esprit de la conversation : au sortir de l'entretien, il faut laisser son interlocuteur – et son lecteur – parfaitement « content de soi et de son esprit » (V, 16).

### **Conclusion ouverte**

S'il est une pragmatique des *Caractères*, elle ne se situe pas tant dans une visée *a priori* de transformation du monde ou même dans l'application d'un idéal d'« honnêteté », relevant plus d'un horizon que d'un code, que dans la manière dont les puissances de la littérature et du style engagent/aiguisent la responsabilité du lecteur pour le constituer en « sujet moral ». C'est ainsi le propre de l'art – selon M. Foucault dans *L'Usage des plaisirs* – de ne chercher ni l'imposition d'une morale, ni la mesure d'une règle de conduite, mais de placer le lecteur/le spectateur en situation de se demander comment il se constitue soi-même moralement, « non pas simplement comme agent, mais comme sujet moral de cette action », selon les termes de Foucault.

## Suggestions bibliographiques et sitographiques

- BARTHES, Roland, « Du mythe à l'écriture », préface des *Caractères*, Paris, Plon, 10/18, 1963.
- BRODY, Jules, « La Bruyère : le style d'un moraliste », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n° 30, 1978, p. 139-153.
- DAGEN, Jean, « Le clair-obscur de La Bruyère », *Littératures classiques*, supplément au n° 13, janvier 1991, p. 25-42.
- ESCOLA, Marc, *La Bruyère I. Brèves questions d'herméneutique* et *La Bruyère II. Rhétorique du discontinu*, Paris, Champion, 2001.
- ESCOLA, Marc, « Cette modernité qui commence avec La Bruyère », *XVII<sup>e</sup> siècle*, n° 223, 2004, p. 265-276.
- GHEERAERT, Tony, *Les marques et les masques* [en ligne], mis à jour le 25 mai 2023, URL : <https://doi.org/10.58079/qoyy>
- PARMENTIER, Bérengère, « Genèse du livre, naissance de l'auteur : La Bruyère et ses *Caractères* », in Patrick Dandrey (dir.), *Génétiq ue matérielle, génétique virtuelle*, Laval (Québec), Presses Universitaires de Laval, 2009, p. 167-187.
- QUIGNARD, Pascal, *Une gêne technique à l'égard des fragments. Essai sur Jean de La Bruyère* [1986], Paris, Galilée, 2005.
- STIKER-METRAL, Charles-Olivier, *L'expérience des mœurs, Étude sur les Caractères de La Bruyère*, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 2019.
- TOURRETTE, Éric, *Les formes brèves de la description morale. Quatrains, maximes, remarques*, Paris, Honoré Champion, 2008.
- VAN DELFT, Louis, « Littérature et anthropologie : le caractère à l'âge classique », *Le Statut de la littérature, Mélanges Bénichou*, Genève, Droz, 1982.
- « Journée La Bruyère », *La Page des lettres* [en ligne], Académie de Versailles, 21 avril 2022, URL : <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1839>

# ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres modernes)

Rapport présenté par Olivier BERTRAND, Morgan GUYVARC'H, Joël JULY, Marie-France LISE-LALUBIN, Samuel MOLIN et Armelle SIBRAC.

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et les rapports du jury des sessions 2022 et 2023 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/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359>

Durée de l'épreuve : 5 heures

Coefficient : 2

L'épreuve disciplinaire appliquée a apporté en 2024 maintes satisfactions au jury. En particulier elle a permis aux candidates et candidats convenablement préparés d'obtenir de très bons résultats, aidés dans leur travail par leurs formateurs, les sujets zéro et les rapports des éditions précédentes (toujours accessibles sur le site « [devenirenseignant.gouv.fr](http://devenirenseignant.gouv.fr) »). Le rapport de cette année se propose à la fois d'apporter des éléments de corrigé aux questions posées, de revenir sur ce qui a pu être réussi ou au contraire ce qui a pu manquer à certaines copies, et de rappeler des points de méthodologie correspondant aux différentes parties de l'épreuve.

Comme l'an dernier, 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 *événements* (texte A, ligne 11 et texte B, ligne 2) et *aventure* (texte A, ligne 9) en vous intéressant à leur signification (évolution et sens en contexte).**

Le jury a eu le plaisir de lire de très bonnes, voire d'excellentes réponses à la question de sémantique historique – ce dont on ne peut que se réjouir de la part de candidats qui se préparent à enseigner la langue française, dans ce que celle-ci a de charmant et de subtil, à leurs futurs élèves. Le présent rapport viendra montrer qu'obtenir la note maximale n'est nullement inaccessible, et provient à la fois d'une préparation solide et du respect des attentes qui sont celles de l'exercice.

Les deux termes que la question de sémantique historique proposée à la session 2024 demandait d'analyser sont deux **substantifs**, *événements* et *aventure*, lesquels servent à décrire, du point de vue de l'énonciateur, une situation, un fait ou un ensemble de faits qui se produisent ; cette isotopie s'inscrivait justement dans la thématique et le genre des textes choisis pour constituer ce corpus, à savoir des écritures de soi dans lesquelles l'auteur décrit sa relation à la figure maternelle. La question de sémantique historique proposée à la session 2024 était donc explicitement **lexicale**, et les candidats n'ont pas été déstabilisés par les deux mots, fort courants, qu'ils avaient eu à étudier.

La consigne explicitait les deux temps que le jury s'attendait à trouver dans les copies, à savoir une **présentation sémantique de chacun des deux mots**, avec une perspective **diachronique** et une **analyse contextuelle** de ceux-ci dans les textes du corpus, en montrant comment la signification est explicitée par le contexte, stylistique, thématique ou sémantique. Ce rappel n'est sans doute pas inutile, eu égard au nombre non négligeable de candidats dont les productions ne comportent qu'une de ces deux attentes, voire se contentent de quelques lignes écrites à la hâte. Or, le respect de la consigne,

donc des attentes, est fondamental pour bien répondre à la question de sémantique historique, c'est-à-dire pour obtenir une bonne note à l'exercice.

Il n'est sans doute pas inutile non plus de rappeler l'esprit de la question lexicale de sémantique historique, tel qu'il était indiqué notamment dans le rapport de la session 2023. Nullement dissociée de la pratique pédagogique, celle-ci se veut un exemple des explications lexicales que tout enseignant de lettres pourra être amené à expliquer à ses classes. C'est ainsi que face à un élève qui s'interrogerait sur le sens d'*événement* ou bien d'*aventure*, des éléments sur l'histoire du mot faciliteront la mémorisation des élèves et enrichiront leur culture lexicale ; l'analyse contextuelle, en venant éclairer le sens des mots par leur insertion dans une chaîne discursive, permet de travailler à la fois sur la compréhension et sur l'interprétation des textes.

Terminons ces lignes introductives en rappelant que, contrairement à l'écriture d'une dissertation, la réponse à la question de sémantique historique peut tout à fait être présentée à travers un **plan apparent** – les futurs candidats sont même fortement invités à le faire ! Si cela permet à l'examinateur de visualiser clairement les étapes du développement, cette démarche incite également le candidat à organiser sa pensée. Comme ceux des autres années, le présent rapport s'organise autour du même plan que les candidats étaient amenés à adopter : les deux étapes attendues sont, fort logiquement, les deux parties qui vont être développées.

- **Origine, formation et évolution des unités lexicales**

La question de sémantique historique s'inscrit bien dans une perspective **diachronique**, c'est-à-dire une **histoire de la langue**. Mais le jury n'attend nullement des connaissances pointues en la matière. Ont été valorisées les copies qui manifestaient des savoirs sur la formation ou l'étymologie des mots, mais ce n'était nullement une obligation pour les candidats que de mentionner cela. Corollairement, si les candidats ignorent l'étymologie d'un terme, qu'ils ne se hasardent pas à une proposition fantaisiste, ce qui apparaît, bien entendu, comme du plus mauvais effet. Non, *événement* ne vient pas d'un hypothétique latin *\*evenementum*, ni *aventure* d'*\*avventura* !

En revanche, l'origine des mots, du point de vue de la **construction** de ceux-ci, pouvait être précisée par tous. Si *aventure* est un mot simple, *événements* résulte d'une composition suffixale à l'origine, mais peut être considéré à présent par les locuteurs comme un terme non composé. Plusieurs candidats ont perçu que les deux mots pouvaient être rapprochés morphologiquement, sans, toutefois, parvenir à identifier la racine commune – celle du verbe latin *uenire*, « venir » –, non celle de *vent*.

### **Aventure**

Les candidats ne pouvaient ignorer l'origine médiévale du terme *aventure*, étant donné que celui-ci est présent dans plusieurs *Fabliaux* – œuvre au programme de littérature – et les différents sens du mot ont pu être abordés à ce moment-là des révisions.

Même si l'étymologie des termes n'était pas non plus attendue, indiquons simplement, pour rectifier les erreurs lues dans les copies, que le terme *aventure* ne vient pas directement du latin classique, mais constitue un emprunt au latin tardif *\*adventura*, « les choses qui doivent arriver », participe futur du verbe *advenire*, « arriver, se produire ». Ce pluriel neutre substantivé a été perçu comme un féminin singulier et est, à ce titre, attesté dès le xi<sup>e</sup> siècle.

Le terme d'*aventure*, très courant dans la littérature médiévale, revêt à cette époque, **trois sens** – si on laisse de côté un emploi juridique particulier : l'évolution sémantique est d'abord celle d'un **élargissement** au moyen âge, puis, ultérieurement d'une **restriction** et d'une **spécialisation**, même si l'on n'observe guère de changement de sens entre l'ancien français et le français moderne : ce sont les contextes d'emploi, notamment syntaxiques, c'est-à-dire les locutions formées autour du mot, qui varient.

Le premier sens d'*aventure* est l'acception étymologique de « ce qui doit arriver », c'est-à-dire « **l'avenir** », « **la destinée** ». C'est un sens bien représenté dans la langue médiévale. On lit ainsi dans *Érec et Énide* (v. 4663-4664) « Vostre biautez, qui tant est fine / Bone aventure vos destine ».

Par extension de sens, *aventure* s'applique à un **événement** non plus seulement inéluctable, mais **simplement probable**. L'aventure désigne donc « ce qui arrive par hasard à quelqu'un, inopinément », événement que subit la personne concernée. De nombreuses locutions adverbiales sont construites autour de ce sème, comme *par aventure*, « par hasard » ou *d'aventure*, « si, par hasard ». Dès lors, l'événement en question peut être connoté **positivement** ou **négativement**, selon que l'aventure constitue un bien ou un mal. Par **synecdoque** de la cause pour l'effet, l'aventure peut désigner « la **chance** » – à ce sème peut être rattachée l'expression médiévale, très courante, de *bone aventure*, attestée dès le xiii<sup>e</sup> siècle –, ou bien « le **danger** », comme dans l'expression *soi mettre en aventure*, « se mettre en danger ».

Par une nouvelle extension, *aventure* s'applique enfin à un événement qui « **sort de l'ordinaire** ». S'ajoute un sème de **mystère** ou bien de **difficulté**, l'aventure désignant alors une **entreprise hasardeuse** accomplie souvent dans le but de prouver sa valeur. C'est le sens principal dans les romans de chevalerie, ou bien au début du fabliau des « Perdrix » : *Por ce que fabliaus dire sueil, / En lieu de fable dire vueil / Une aventure qui est vraie*. Contrairement au sens précédent, le sème implique une **participation active** de la personne concernée.

Les sens médiévaux se conservent, à des degrés divers, dans la langue française contemporaine. Le sens étymologique d'« événement inéluctable » ne subsiste guère que dans l'expression *dire la bonne aventure* ou *diseur de bonne aventure*, dans laquelle l'avenir est présenté comme prétendument connu uniquement de quelques initiés.

Les locutions adverbiales impliquant une **possibilité** sont toujours employées, dans un contexte néanmoins littéraire et soutenu, supplantées en ce sens dans la langue courante par le substantif « hasard » : *par hasard* a ainsi suppléé *par aventure*.

Le sens actuel le plus courant est celui d'« action extraordinaire mêlant le plaisir de la découverte et le danger ». Le substantif peut être employé de manière absolue (*le goût de l'aventure*) ou au pluriel (*un roman d'aventures*). Appliqué, de manière figurée, à un concept, il désigne la « poursuite d'un idéal » (*c'est une aventure spirituelle*), devenant synonyme de « quête ».

Par euphémisme, le terme s'applique, plus spécifiquement, à une **liaison amoureuse**, présentée comme peu sérieuse ou temporaire ; cette acception est guidée syntaxiquement par l'emploi de déterminants indéfinis : *elle a connu une aventure, plusieurs aventures*.

## Événement

Pour dissiper une nouvelle fois les erreurs lues dans les copies, indiquons que, par analogie avec *avènement*, mot composé sur le verbe *avenir*, attesté dès le XII<sup>e</sup> siècle, le substantif *événement* est forgé au xv<sup>e</sup> siècle sur le verbe latin *evenire* « avoir une issue, un résultat », « arriver, se produire ». La suffixation en *-ment*, assez productive, forge des **substantifs masculins** à partir de radicaux essentiellement verbaux pour exprimer une action, un processus : *franchissement*, *assoupissement*, etc. C'est bien à cette suffixation substantive qu'il fallait rattacher la formation d'*événement*, non à la suffixation adverbiale (comme celle de *légalement* par exemple), qui n'a rien à voir.

Quelques copies ont pensé – et c'était tout à fait bienvenu – à mentionner les **débats orthographiques** autour du substantif *événement*. Pour préciser les choses, l'accent grave sur la voyelle de la deuxième syllabe, présent jusque dans l'édition de 1932 de l'*Académie*, ne notait pas, à l'origine un [e], voyelle fermée, mais un e à timbre non tranché, habituel en syllabe inaccentuée. L'influence d'*avènement* a contribué à justifier dans l'orthographe comme dans la prononciation l'ouverture de cette deuxième syllabe : la graphie *évènement* est à présent admise.

Terme non présent dans la langue médiévale des premiers temps, *événement* connaît un **élargissement d'emplois**, les plus récents tendant à effacer les sens premiers.

Le terme signifie à l'origine un « fait auquel aboutit une situation », « action de se produire » : c'est le sens dans lequel le lien avec la racine verbale originelle est le plus patent. On lit ainsi, sous la plume de l'abbé Sieyès, en 1789 : « On l'a [le peuple] toujours entendu désapprouver une mesure dont il prévoyait l'événement », c'est-à-dire « l'issue », ici le succès.

Le terme désigne ensuite, par extension, « **tout ce qui se produit**, tout fait qui s'insère dans la durée », dans la réalité ou dans la fiction (*le roman offre une succession d'événements au lecteur*). De nombreuses expressions se rattachent à cette acception : *être maître de l'événement, capter l'événement*.

Le terme s'applique, plus spécifiquement, à des **faits jugés d'importance**, non à des éléments quelconques. Le caractère **exceptionnel** d'un fait peut ainsi être signifié par le recours au substantif (*sa venue dans la ville constitue un événement, l'événement de l'année*). À ce sens se rattache l'expression *heureux événement*, qui s'applique le plus souvent à une naissance.

Employé au pluriel, *événements* s'applique aux « faits d'importance de l'actualité » : *les événements de la journée l'ont marqué*.

- **Analyse contextuelle**

En plus de préciser le sens du mot dans le texte, l'analyse contextuelle justifie ce sens à partir du contexte, en montrant comment l'énoncé peut rayonner sur un terme. Sur ce point, il convient d'encourager les candidats à faire résonner les mots entre eux et à s'appuyer stylistiquement sur la phrase pour éclairer le sens du mot.

### ***Aventure***

Charles Juliet emploie le terme d'*aventure* dans l'expression « cette aventure de la quête de soi ». Le déterminant démonstratif *cette* contient un référent anaphorique, explicitant le contenu sémantique du mot « parcours » : « cette aventure de la quête de soi » constitue la définition de ce que Juliet entend en écrivant son « parcours » – l'énonciation à la deuxième personne s'explique par le fait qu'il se parle à lui-même. *Aventure* revêt ici le sens principal du terme en français moderne, à savoir une « action extraordinaire mêlant le plaisir de la découverte et le danger », s'inscrivant dans une métaphore de l'existence humaine. L'expansion du nom *de la quête de soi* constitue sémantiquement moins un complément du nom qu'une apposition, venant une nouvelle fois expliciter la pensée de l'auteur. La quête de soi est une *aventure*, acception figurée du sens précité.

### ***Événement***

Dans le texte de Juliet, le terme d'*événements* s'inscrit dans la réflexion métatextuelle que l'auteur s'adresse à lui-même : « Narrer les rencontres, faits et événements qui t'ont marqué en profondeur et ont plus tard alimenté tes écrits ». Dans l'énumération qui désigne le contenu du récit que le lecteur s'apprête à lire, *faits* semble plus neutre qu'*événements*, c'est-à-dire qu'il désigne des éléments plus triviaux, alors qu'*événements* se caractérise par un sème d'importance – c'est le sens principal en français moderne. L'emploi au pluriel peut aussi s'appliquer à l'actualité. Le terme est précisé par une proposition subordonnée relative déterminative, dont l'antécédent est sans doute les trois substantifs. Puisque ces *événements* ont ainsi « marqué » l'auteur, c'est signe de l'importance qu'ils revêtent à ses yeux.

Chateaubriand emploie le terme au pluriel, déterminé par l'article contracté *aux*, dans une question rhétorique, « Mes écrits de moins dans mon siècle, y aurait-il eu quelque chose de changé aux événements et à l'esprit de ce siècle ? », qui transcrit le désarroi qui l'a alors habité dans le fait que ses écrits ont été une cause plus ou moins directe de la mort de sa mère. Dans cette phrase, le terme *événements* est coordonné à « l'esprit » ; les deux substantifs sont complétés par le groupe nominal « de ce siècle ». Les « événements » désignent donc les faits jugés dignes d'importance – et les écrits de Chateaubriand sont présentés par leur auteur comme négligeables ; le pluriel les associe également à ce qui concerne l'actualité.

Si le jury n'attendait nullement une présentation aussi complète, précisons toutefois qu'étaient requises la mention et l'illustration d'**au moins deux sens** pour chaque terme. Les mots faisant l'objet d'une question de sémantique historique sont des mots riches de sens, ayant évolué au cours des siècles –

le sens actuel peut très bien ne pas être exactement celui du texte à l'étude – et le candidat devra expliciter cette richesse et cette évolution.

Le rapport de la session 2023 présentait plusieurs pistes pour les candidats qui souhaiteraient se préparer à la question de sémantique historique et nous ne pouvons que les y renvoyer. Face à un terme que l'on n'a pas nécessairement étudié au cours de l'année – et le jury sait bien que les candidats ne peuvent faire des fiches sur tous les mots de la langue française ! – il convient de chercher plusieurs sens différents de ce mot, notamment des acceptions qui peuvent apparaître aujourd'hui comme désuètes, avant d'esquisser l'évolution lexicale qui fut celle dudit mot.

## 2- Grammaire : Les emplois de *que* (4 points)

### Remarques méthodologiques

La question de « grammaire » vise à évaluer l'aptitude des candidates et candidats au **raisonnement** grammatical à partir d'un corpus d'occurrences. Cette année, il s'agissait d'une question canonique sur laquelle toute candidate et tout candidat se préparant sérieusement au concours avait nécessairement déjà réfléchi. Or trop rares sont celles et ceux qui ont fait la démonstration de connaissances et compétences linguistiques suffisamment solides pour prétendre ensuite les enseigner.

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** (qui n'est pas contraint, mais implique un classement des occurrences, selon une logique qui dépend du sujet et du corpus)
- une analyse **justifiée** des occurrences, qui recourt à des **opérations** linguistiques

La question portant sur « les emplois de *que* », la mobilisation des connaissances spécifiquement liées à cet objet devait en outre amener à :

- réfléchir, pour établir le corpus d'étude, à la différence entre mot et morphème, entre morphème lié (apparaissant seulement à l'intérieur d'un mot) et morphème libre. À ce titre, le traitement des occurrences de la forme complexe du relatif *tout ce que/ce que* et des conjonctions composées (locutions conjonctives) *tandis que, parce que, lorsque* pouvait être attendu. Néanmoins les copies qui ont traité *ce que* comme constitué de deux mots (i.e. ont relevé un relatif de forme simple) et qui n'ont pas relevé les trois conjonctions composées n'ont pas été pénalisées. La perspective adoptée dans cette question de grammaire doit en outre être synchronique : l'analyse de *que* morphème lié formant par soudure le déterminant indéfini *quelque* était d'autant moins attendue qu'elle n'entre pas dans une série morphologique comme *lorsque* ou *quoique*.
- identifier la **classe** du mot *que* ou de la locution dont il est un élément de composition ;
- décrire le **fonctionnement syntaxique** de *que*, notamment sa **fonction** syntaxique ou sa vacuité fonctionnelle, mais aussi les cas où *que* a un corrélatif (*ne... que ; autant... que*) ;
- **justifier** la fonction ou l'absence de fonction par le recours à des **manipulations** syntaxiques ;
- inclure des réflexions **sémantiques** :
  - si *que* est un pronom (ou élément d'une locution pronominale), son mode de référence et son référent doivent être identifiés ; si *que* est un adverbe, des précisions sur son sens sont attendues ;
  - si *que* est en emploi conjonctif, la mention de sa ténuité sémantique ou de son absence de signifié selon les théories grammaticales comme de sa coloration sémantique quand il est en emploi vicariant (remplaçant une autre conjonction) ou élément d'une conjonction composée est attendue.

- **adopter** un plan fondé sur **l'une** des logiques suivantes 1) les différentes classes grammaticales de *que* 2) l'opposition subordonnant/non subordonnant, 3) l'opposition *que* mot vs *que* morphème constituant d'une locution, 4) l'hypothèse guillaumienne d'un continuum reposant sur la subduction du *que* (autrement dit sa désémantisation corrélée à sa progressive grammaticalisation).

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

Sur le fond :

- La **lecture du sujet** est fondamentale. Ainsi l'intitulé n'était pas « les subordonnants/la subordination/les subordonnées » : beaucoup de copies ont opéré un glissement de l'analyse du *que* lui-même à celle de la subordonnée qu'il introduit.
- L'épreuve évalue la **maîtrise des fondamentaux de la grammaire scolaire** avant toute discussion éventuelle de niveau universitaire. Ainsi, l'occurrence « ce fut autant pour elle que pour moi » (ligne 18, texte A), que le corrigé ensuite se propose d'analyser comme conjonction, est justiciable de plusieurs analyses. En raison de l'étymon et de la structure syntaxique (verbe implicite), il est possible de la considérer, à la suite de Pierre Le Goffic<sup>1</sup>, comme un adverbe ouvrant une intégrative dite *corrélative* avec un « antécédent » adverbial, *autant*. Cette analyse, qui repose sur une définition élargie de l'adverbe, se démarque néanmoins des définitions des autres grammaires de référence (*Grammaire méthodique du français* notamment<sup>2</sup>), de la terminologie grammaticale de 2020<sup>3</sup> et des programmes scolaires. Elle a été acceptée, à la condition cependant que les copies qui en faisaient état réfèrent **explicitement** à la terminologie de Le Goffic. En toute logique d'ailleurs, l'adossement à ce cadre théorique aurait également dû entraîner l'analyse du *que* vicariant ou de *lorsque* comme des adverbes ouvrant des intégratives adverbiales. Les copies qui se sont contentées de donner à *que* une « étiquette adverbe » dans « ce fut autant pour elle que pour moi », lesquelles manifestent une ignorance du cadre d'analyse scolaire, ont en revanche été sanctionnées.
- Si beaucoup de copies proposent une introduction, le décalage trop fréquent entre celle-ci et le développement témoigne de ce que les notions qui y sont alléguées — souvent longuement — ne sont ni maîtrisées ni comprises : après une introduction centrée sur les théories d'inspiration guillaumienne, proposer le plan 1) *que* conjonction ; 2) *que* pronom ; 3) *que* adverbe, qui contrevient au schéma de subduction canonique, paraît peu cohérent, *a fortiori* quand aucune analyse sémantique n'est mobilisée.
- L'identification de la classe de *que*, dont se contentent la majorité des copies, n'est elle-même que trop rarement correcte. Trop nombreuses sont les copies qui évoquent même seulement « la forme *que* », « l'élément *que* », voire le « petit mot *que* » plutôt que de référer à l'une des catégories grammaticales établies ; beaucoup confondent encore pronom et adverbe interrogatifs ou pronom relatif et conjonction de subordination. Rappelons que les tests de commutation notamment sont fondamentaux pour catégoriser un mot ; plus largement, rarissimes sont les copies qui recourent à des opérations linguistiques afin d'asseoir leur propos. C'est d'autant plus inquiétant de la part de futurs enseignants que le recours à des manipulations pour l'enseignement de la langue est explicitement recommandé par les programmes.

<sup>1</sup> Pierre LE GOFFIC, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993, en particulier p. 32 et p. 401.

<sup>2</sup> Martin RIEGEL, Jean-Christophe PELLAT, René RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2016 (ou éditions ultérieures).

<sup>3</sup> MEN, *Grammaire du français : terminologie grammaticale*, 2020.

Sur la forme :

- Quelques copies procèdent à un relevé initial de toutes les occurrences, auxquelles elles attribuent un numéro. L'étude ensuite se contente de donner le numéro de l'occurrence étudiée sans la citer de nouveau, ce qui constitue une réelle difficulté pour la correction.
- De même, la multiplication des abréviations, aussi usuelles soient-elles, nuit parfois à la lisibilité du propos, comme dans cette copie : « Les PSC utilisant la CS *que* peuvent être les PSC complétives pures. On les oppose aux PSC circonstancielles ».

### Proposition de corrigé

*Le corrigé suivant vise à donner aux futures candidates et futurs candidats une image plus concrète de ce que peut être un **raisonnement grammatical**. Les éléments entre crochets apportent des précisions qui, non exigées, ont, dans les rares cas où elles étaient présentes avec **les analyses attendues par ailleurs**, été valorisées. Enfin on trouvera dans les notes infrapaginales suivantes quelques références bibliographiques utiles, voire indispensables pour préparer l'épreuve.*

### Introduction

Divers mots latins (*quam, quem, quod...*) ont abouti par évolution phonétique au *que* français. Il existe deux manières d'envisager ce morphème en français. La perspective traditionnelle et diachronique suppose une **homonymie** entre des unités lexicales différentes, pronom interrogatif, pronom relatif, adverbe, conjonction de subordination, béquille du subjonctif. Les linguistes guillaumiens<sup>4</sup> défendent au contraire la thèse d'une **polysémie** de *que*, fondée sur l'hypothèse d'une unité lexicale commune à toutes les réalisations de la forme. Le mot *que* subirait, en discours, des degrés plus ou moins grands de subduction sémantique ; il pourrait donc « être soumis à un processus d'allègement [sémantique] qui modifie assez profondément [son] statut syntaxique<sup>5</sup> ». Dans cette perspective, les emplois de *que* s'étagent d'emplois où le mot a son sens le plus plein (un référent et une fonction syntaxique) à ceux où le contenu sémantique de *que* est le plus abstrait (quasi « vide ») et pur outil grammatical. Ces différents stades de subduction renvoient aux catégories grammaticales distinguées par la grammaire traditionnelle : pronom, adverbe, conjonction et « béquille » du subjonctif, le corpus ne faisant apparaître que les trois premières catégories.

### I – *Que* en emploi pronominal

En tant que pronom, *que* fait partie des expressions **référentielles** : il a un **référent** et une **fonction** syntaxique.

#### A – *Que* pronom interrogatif

Texte B, l. 4 : *que* *faisais-je à Londres ?*

*Que* apparaît en tête d'une proposition (principale) syntaxiquement autonome, de type interrogatif ; il ne peut dès lors s'agir d'un subordonnant. *Que* a ici un référent et une fonction. C'est donc un **pronom**, appartenant à la sous-classe des **pronoms interrogatifs**.

*Que* est en fonction de **COD de faire** : par transformation du type interrogatif en type assertif, on obtient *Je le faisais à Londres* ; la forme variable du pronom de P3 *le, la, les* est spécifique de la fonction COD du verbe. C'est donc cette même fonction qu'occupe *que* dans la phrase interrogative du texte.

En tant que pronom interrogatif, *que* ne permet pas l'identification univoque de son référent, mais il est en référence **par défaut**, faisant porter l'interrogation, par son sens lexical propre, sur un référent nécessairement **inanimé** (vs *qui*, au référent animé).

<sup>4</sup> Voir Gérard MOIGNET, *Systématique de la langue française*, Paris, Klincksieck, 1991, p. 186 et suivantes et p. 248.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 186.

## B – Que pronom relatif

### 1) de forme simple

Texte B, l. 7 : [*la tendresse filiale*] **que** je conservais pour madame de Chateaubriand

*Que* est ici un subordonnant puisqu'il ne peut apparaître qu'en structure subordonnée, pas en phrase autonome : \**Que je conservais pour madame de Chateaubriand*. Il introduit une proposition subordonnée et l'enclasse dans la principale (= rôle démarcatif). *Que* a un référent et une fonction dans la subordonnée qu'il ouvre. Il s'agit donc nécessairement d'un **pronom**. Pronom **et** subordonnant, *que* est donc pronom **relatif**, ici de forme **simple**.

Il est en fonction de COD de *conservais*. La subordonnée s'analyse en effet comme résultant de la relativisation de la phrase suivante : *Je conservais pour madame de Chateaubriand cette tendresse*. Dans cette phrase, le GN *cette tendresse* est en fonction de COD de *conservais* puisqu'il se pronominalise en *la* (forme spécifique au COD) : *Je la conservais pour madame de Chateaubriand*. Le relatif *que* occupe donc la même fonction dans la relative.

*Que* est en emploi **anaphorique**, son antécédent est *tendresse filiale* (le pronom et son antécédent sont coréférents).

**[Classe et fonction de la subordonnée** : la subordonnée commute avec un adjectif : elle est dite relative **adjective**. Elle est en fonction **d'épithète** du nom « *tendresse* ». Elle appartient en effet au GN « *la tendresse [...] Chateaubriand* ».

**Valeur sémantique** : elle a valeur déterminative/restrictive en ce qu'elle permet l'identification univoque du référent du GN annoncée par l'article défini.]

### 2) *Que* constituant du pronom relatif de forme complexe (*tout*) *ce que*

Texte A, l. 22 : *ce qu'elles ont toujours tu*

Texte B, l. 11 : *tout ce que je savais*

*Que* est ici précédé d'un pronom démonstratif de forme simple *ce*, qui n'est pas lui-même en emploi anaphorique : *ce que* peut s'analyser comme une **forme complexe** de pronom relatif (= une locution pronominale) dit « **décumulatif** » (Gérard Moignet) [par opposition au cas du pronom relatif ouvrant une relative substantive **indéfinie** où le pronom relatif **cumule** les rôles d'antécédent et de subordonnant (*Il donne un cadeau à qui vient le voir*) ; ici, au contraire, il y a un phénomène de « décumul » des deux rôles, celui « d'antécédent » étant dévolu au *ce* et celui de subordonnant au *que*]. Dans la seconde occurrence, le relatif est **renforcé** par *tout*.

[La classe de *tout* dans *tout ce que* est délicate à déterminer : *tout* est supprimable comme l'**adverbe** : *ce que je savais me venait d'elle*. Il est cependant variable en genre et nombre, comme le **pronom indéfini** : *tout ce que je savais me venait d'elles /toutes celles que je voyais me souriaient*. Il fonctionne pourtant ici comme un **quantifiant** de la totalité (et non comme un opérateur de référence). *A priori*, il ne peut pourtant s'agir d'un **déterminant** car les déterminants se placent devant un nom, mais la forme plurielle *tous* devant le relatif décumulatif se prononce comme le déterminant [tU] et non [tUs] comme le pronom indéfini : (*tous*) *ceux qui le voient l'apprécient // tous les gens l'apprécient* [tU] vs *tous l'aiment* [tUs]. *Tout ce que* peut donc être analysé comme un **mot unique**, une forme particulière, **renforcée**, du pronom décumulatif *ce que*.]

*Ce que* et *tout ce que* sont respectivement en fonction de COD de *ont tu/savais*. Les relatives s'analysent comme résultant de la relativisation des deux phrases suivantes : *elles l'ont toujours tu/je le savais*, dans lesquelles *l'/le* est en fonction de COD de *taire/savoir*. C'est donc la fonction qu'occupe dans la relative le pronom décumulatif.

Les pronoms (*tout*) *ce que* sont en référence par **défait** et renvoient à une entité **inanimée**.

**[Classe et fonctions des deux subordonnées :** *ce que* et *tout ce que* ouvrent deux relatives **substantives** car toutes deux commutent avec un GN. Elles appartiennent à la sous-catégorie des substantives **périphrastiques** (ou *semi-substantives*) car elles sont ouvertes par un **pronom relatif** de forme complexe et non un relatif de forme **simple**. La notion de *périphastique* peut s'expliquer par le fait que chacune de ces propositions constitue une **périphrase** par rapport à des GN qui seraient *les événements tus* ou *toutes mes connaissances*.

Les relatives *substantives* peuvent occuper toutes les **fonctions** d'un **GN** :

- *ce qu'elles ont toujours tu* est en fonction de **COD du verbe formuleras**. Elle est en effet pronominalisable en *le*, forme variable du pronom de P3 spécifique de la fonction COD : *(tu) le formuleras*.
- *tout ce que je savais* est en fonction de **sujet** du verbe *venait* puisqu'elle est extractible par *c'est... qui* : *c'est tout ce que je savais qui me venait d'elle.*

*L'analyse traditionnelle de ces deux occurrences, qui fait de que un pronom relatif de forme simple ayant pour antécédent le pronom démonstratif ce a également été acceptée. La relative est alors adjectivale et en fonction d'épithète du pronom ce au sein d'un groupe pronominal.*

## II – Que en emploi adverbial

### A – Que adverbe interrogatif

Texte B, l. 1 : *Ah ! que n'ai-je suivi le conseil de ma sœur !*

*Que* est un adverbe interrogatif, aujourd'hui vieilli, mais courant en langue classique comme équivalent de [préposition + *quor*]<sup>6</sup>. La phrase est en effet interrogative et exclamative (d'où la ponctuation finale) et *que* commute ici avec l'adverbe *pourquoi*, à condition de rétablir le forclusif *pas*, non nécessaire après *que*.

*Que* est en fonction de complément circonstanciel de la phrase (à valeur causale). Si l'on transforme la phrase interrogative en une phrase assertive en remplaçant l'adverbe interrogatif *que* par un GP équivalent et en rétablissant l'ordre sujet-verbe de la phrase de base, on obtient : *Je n'ai pas suivi le conseil de ma sœur pour cette raison*. Le GP *pour cette raison* est supprimable et déplaçable dans toute la phrase : *Je n'ai pas suivi le conseil de ma sœur / pour cette raison je n'ai pas suivi le conseil de ma sœur*. Il est donc en fonction de CC.

**Sémantiquement**, *que* est ici l'équivalent de *pourquoi*.

### B – Que adverbe de la négation exceptive

Texte B, l. 11 : *Je ne me remis de ce trouble que lorsque la pensée m'arriva [...]*

*Que* apparaît en corrélation avec le morphème de négation *ne* pour exprimer la négation dite *exceptive* ou *restrictive*. Dans la proposition *Je ne me remis de ce trouble que lorsque la pensée m'arriva d'expier mon premier ouvrage par un ouvrage religieux, ne... que* peut en effet commuter avec l'adverbe *uniquement/seulement* : *Je me remis de ce trouble **seulement** lorsque la pensée m'arriva d'expier mon premier ouvrage par un ouvrage religieux*.

Si le premier élément du tour corrélatif, l'adverbe *ne*, est toujours conjoint au verbe, la **position** de *que* détermine la **portée** de la « négation exceptive », puisque *que* vient stopper puis **inverser** le mouvement négatif initié par le discordantiel *ne* et **réorienter** la phrase vers l'idée du positif. *Que* est donc un morphème « **inverseur** » (Gérard Moignet) de négation [soit l'**inverse** d'un *forclusif*, et pour cette raison nommé *uniceptif* par Damourette et Pichon] ; il permet d'exclure du champ de la négation le constituant qui le suit. Ici *ne...que* porte sur la subordonnée *lorsque [...]* *religieux*, qui est en fonction de complément circonstanciel.

<sup>6</sup> Voir Nathalie FOURNIER, *Grammaire du français classique*, Paris, Belin, 1998, § 179.

Cette **négation** exceptive n'est donc pas réellement une négation : ici, il s'agit d'*affirmer* une exception, autrement dit que le je-narré quitte son désespoir **seulement** quand il a l'idée d'écrire le *Génie du christianisme* ; il ne s'agit donc pas de **nier** que le je-narré s'est remis de son désespoir, ce qui serait le sens d'une phrase de **forme négative**.

**Ne... que** n'occupe pas de fonction syntaxique dans la phrase.

### III – *Que* en emploi conjonctif

*Que* peut également être un **subordonnant**, mais **dépourvu de fonction** au sein de la subordonnée qu'il ouvre : il appartient alors à la classe des **conjonctions de subordination**. Il peut fonctionner seul, en corrélation avec un autre terme dans la principale, ou comme élément de composition d'une conjonction composée.

#### A – *Que* conjonction de subordination simple

##### 1 – *Que* conjonction pure

Texte A, l. 21 : **qu'en l'écrivant, tu les tireras de la tombe**

Texte A, l. 19 : **que ce fut autant pour elle que pour toi.**

*Que* est ici un **subordonnant** puisqu'il apparaît dans une structure exclusive à la subordination : \***Qu'en l'écrivant, tu les tireras de la tombe**/ \***Que ce fut autant pour elles que pour toi** ne peuvent être des phrases syntaxiquement autonomes. C'est sa **vacuité fonctionnelle** qui permet de l'identifier alors comme conjonction de subordination. La réduction de la subordonnée à une phrase syntaxiquement autonome se fait en effet par la suppression du *que* : *Qu'en l'écrivant, tu les tireras de la tombe* =>  $\emptyset$  *en l'écrivant, tu les tireras de la tombe.* // *Que ce fut autant pour elles que pour toi* =>  $\emptyset$  *ce fut autant pour elles que pour toi.*

*Que* conjonction, contrairement au relatif, n'a pas de référent.

**[Classe et fonction de la subordonnée** : dans la perspective d'un classement formel, les subordonnées étant ouvertes par un *que* sémantiquement vide, elles sont dites conjonctives *pures*. Dans le classement fonctionnel traditionnel, elles appartiennent aux *complétives* ; elles ont la distribution d'un groupe nominal. La première est le second constituant d'un groupe prépositionnel : la préposition *de* est effacée en structure de surface, son rétablissement ferait apparaître la variante *ce que* de la conjonction : *tu as la vague idée de ce qu'en l'écrivant, tu les tireras de la tombe*. Le groupe prépositionnel est en fonction de complément du nom *idée* : *Tu as la vague idée de cette possibilité / tu l'as*. La seconde est COD de *penser* : *il te plaît de le penser*.]

##### 2 – *Que* conjonction en emploi vicariant/vicaire

Texte A, l. 16-17 : [*Parce que ces mêmes mots se refusaient à toi*] et **que tu ne savais pas t'exprimer**

*Que* est ici un **subordonnant** puisqu'il apparaît dans une structure exclusive à la subordination. Dépourvu de fonction dans la subordonnée qu'il introduit, il ne peut être que conjonction de subordination. La réduction de la subordonnée à une phrase syntaxiquement autonome permet de prouver cette vacuité fonctionnelle puisqu'elle se fait par la suppression du *que* : **Que tu ne savais pas t'exprimer** =>  $\emptyset$  *tu ne savais pas t'exprimer.*

Ici, la subordonnée **que tu ne savais pas t'exprimer** est coordonnée à une subordonnée conjonctive relationnelle/circonstancielle ouverte par *parce que*, locution conjonctive sémantiquement **colorée**. Le *que* remplace *parce que* avec lequel il commute : *Parce que ces mêmes mots se refusaient à toi et*

parce que tu ne savais pas t'exprimer, tu as dû longuement lutter pour conquérir le langage. Dans cet emploi vicariant, « tel un caméléon<sup>7</sup> » le *que* se colore de la valeur causale de *parce que*.

**[Classe et fonction de la subordonnée :** *que tu ne savais pas t'exprimer* appartient alors aux subordonnées conjonctives circonstancielles/relationnelles. Mobile et supprimable, elle occupe, avec la subordonnée à laquelle elle est coordonnée, la fonction de complément circonstanciel (à valeur de cause) de la principale.]

## B – Que conjonction en système corrélatif

Texte A, l. 19 : *Autant + que pour toi*

On repèrera ici une ellipse du verbe de la subordonnée : *si tu as mené ce combat avec une telle obstination, il te plaît de penser que ce fut autant pour elles que (ce fut) pour toi*. *Que* s'y analyse alors comme un **subordonnant** ; il doit être classé parmi les conjonctions de subordination puisqu'il n'occupe aucune fonction dans la subordonnée. De fait, la réduction de celle-ci à une phrase syntaxiquement autonome se fait par la suppression du *que* : **Que (ce fut) pour toi => Ø ce fut pour toi**.

La subordonnée dépend de l'adverbe de comparaison *autant*, qui est le **corrélatif** de *que*. C'est toute la séquence *autant + que pour toi* qui peut être supprimée : *il te plaît de penser que ce fut pour elles*, vs *\*il te plaît de penser que ce fut pour elles que pour toi / \*il te plaît de penser que ce fut autant pour elles*. C'est donc cet adverbe *autant* (et non *que*) qui permet d'indiquer la valeur sémantique de la subordonnée : *que pour toi* est l'étalon servant de repère à la comparaison d'égalité marquée par *autant* et portant sur le COI (*pour toi*) du verbe *être*.

**[Classe et fonction de la subordonnée :** la subordonnée comparative corrélatif est classée parmi les subordonnées *circonstancielles* bien qu'elle ne soit ni supprimable, comme on l'a vu précédemment, ni déplaçable : *\*si tu as mené ce combat avec une telle obstination, il te plaît de penser que ce fut que pour toi autant pour elles*. Elle dépend de l'adverbe *autant* avec lequel elle forme un groupe adverbial (supprimable).]

## C – Que élément de composition d'une conjonction de subordination

Texte A, l. 17 : Parce que ces mêmes mots se refusaient à toi

Texte B, l. 3 : Tandis qu'elle rendait le dernier soupir loin de son dernier fils en priant pour lui

Texte B, l. 11 : lorsque la pensée m'arrive d'expier mon premier ouvrage par un ouvrage religieux

En tant que conjonction de subordination, *que* peut également se combiner avec un autre mot pour former une conjonction de subordination composée sur le modèle [X + *que*] : préposition + *ce* + *que* (*parce que*) ou préposition/adverbe + *que* (*tandis que/lorsque*). Traditionnellement, quand les morphèmes demeurent discontinus, on parle de locutions conjonctives (*parce que/tandis que*), alors que la soudure graphique amène à considérer les unités comme des conjonctions simples (*lorsque*). *Parce que*, *tandis que* et *lorsque* peuvent bien être analysés comme des conjonctions de subordination (ou locutions conjonctives) puisqu'ils sont des subordonnants, mais dépourvus de fonction syntaxique. La réduction de chacune de ces subordonnées à des phrases autonomes se fait en effet par la suppression de *parce que*, *tandis que* et *lorsque* :

**Parce que** ces mêmes mots se refusaient à toi => Ø ces mêmes mots se refusaient à toi

**Tandis qu'**elle rendait le dernier soupir loin de son dernier fils en priant pour lui => Ø elle rendait le dernier soupir loin de son dernier fils en priant pour lui

**lorsque** la pensée m'arrive d'expier mon premier ouvrage par un ouvrage religieux => Ø la pensée m'arrive d'expier mon premier ouvrage par un ouvrage religieux

---

<sup>7</sup> Anne-Marie GARAGNON, Frédéric CALAS, *La Phrase complexe : de l'analyse logique à l'analyse structurale*, Paris, Hachette, coll. « Ancrages fac », 2002, p. 78.

*Parce que, tandis que* et *lorsque* sont des conjonctions sémantiquement **colorées**, indiquant que la subordonnée qu'elles ouvrent entretient respectivement une relation de nature causale (*parce que*), temporelle (*lorsque*), voire temporelle et concessive (*tandis que*) avec la principale.

**[Classe et fonction des subordonnées** : toutes commutent avec des **adverbes** : *Alors, tu as dû longuement lutter pour conquérir le langage / Alors, que faisais-je à Londres ? / Je ne me remis de ce trouble que tardivement*). Elles sont supprimables et mobiles dans toute la principale et y occupent donc la fonction de complément circonstanciel. À ce titre, leur classement parmi les subordonnées dites *circonstancielles* dans le classement fonctionnel traditionnel se justifie. Dans un classement formel, elles appartiennent aux conjonctives relationnelles.]

### 3 – Étude stylistique (4 points)

*Vous proposerez une étude stylistique du texte A, en vous intéressant aux formes et aux enjeux de la parole autobiographique.*

Décédé à près de quatre-vingt-dix ans durant l'été 2024, Charles Juliet a positivement inspiré les candidats dans l'exercice du commentaire de style par la proposition que son œuvre la plus célèbre, *Lambeaux* (1995), a permise. Le jury a pu apprécier que cette question de stylistique, sur un texte qui mettait en évidence des procédés bien visibles et assez peu classiques, ait été souvent copieusement, généreusement et densément traitée par les candidats. Même si, parfois, leurs efforts ne seront pas récompensés autant qu'ils l'auraient souhaité, il faut souligner avec vigueur qu'une grande majorité maîtrise les codes de l'exercice : les copies comportent une introduction, une problématique, un plan apparent qui donne de la clarté à la progression du commentaire, souvent quelques lignes de conclusion. Nombreux sont encore néanmoins les candidats qui privilégient une présentation de leurs remarques sous forme de puces successives. Si cette démarche n'est pas en soi à pénaliser, elle peut être dommageable quand les items ne sont pas suffisamment explicites, ou se contentent d'énumérer sans les commenter ni relier entre eux différents faits de style. Cette quête au fil de l'extrait est particulièrement flagrante lorsque les candidats suivent l'ordre du texte pour énumérer leurs remarques : une composition du commentaire est souvent le gage d'une meilleure réflexion et c'est un critère essentiel dans la notation du jury, en plus d'une bonne mise en relation des traits stylistiques avec leurs effets.

Ce qui pourrait lui tenir à cœur également, pour des étudiants de Lettres issus d'un master 2, ce serait d'abord que le commentaire de style ne soit pas qu'un exercice formel de paraphrase mais soit un travail sélectif qui puise à l'intérieur du matériau verbal (énonciation, syntaxe, lexique, rythme, organisation des informations), ce qui sera pertinent pour fabriquer le plan du commentaire au premier chef, mais au-delà, ce qui permettra au futur enseignant de mener une explication de texte à l'écrit ou à l'oral devant un jury ou des élèves, et ce qui sera utile de toute façon pour savourer ce texte dans l'intimité de sa lecture. Ainsi peuvent être considérés comme des faits stylistiques saillants dont on a crédité le travail des candidats s'ils les ont repérés :

1 – La destination du texte à un pronom de 2<sup>e</sup> personne, un TU, dont après avoir évoqué l'ambiguïté et d'éventuelles vertus en matière d'implication provisoire du lecteur (faibles ici), on pourra apprécier surtout la valeur intimiste, celle du discours à soi<sup>8</sup>, plus ou moins en relation avec une dimension autofictionnelle. Ce pronom de 2<sup>e</sup> personne est un substitut des marques de 1<sup>er</sup> personne absentes, substitut qui semble mieux faire imaginer aux lecteurs le combat intérieur, la délibération, le dédoublement ou le tiraillement de l'instance narrative<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Emploi de TU qu'applique la littérature depuis *Un homme qui dort* de Georges Perec (Denoël, 1967), jusqu'à *Adieu Tanger* de Salma El Moumni (Grasset, 2023) en passant par *La Vacation* de Martin Winckler (POL, 1989).

<sup>9</sup> À noter que dans *Lambeaux*, ce TU monologal est celui où Juliet s'adresse à lui-même dans la 2<sup>e</sup> partie du roman. Dans toute la première partie, le TU désigne la mère biologique défunte.

2 – La temporalité du texte : le récit est rétrospectif (« un jour », l. 1) alors qu'il s'articule sur un présent de narration (« il te vient », l. 1, « tu songes », l. 21)<sup>10</sup>. Ainsi les prospections – espoirs de la narration en commençant à rédiger « un récit » de vie (l. 1 et 12, où il est désigné par le démonstratif *ce*), ouvrage autobiographique qui s'appellerait *Lambeaux* – seront formulées soit à l'infinif, comme des listes de projets, soit au futur (au lieu du conditionnel, seulement utilisé à la ligne 1 puis remplacé par la suite par des futurs) : cette plongée du lecteur dans l'actualité du projet de Juliet puis ses échecs rend encore mieux compte des difficultés que représente pour lui « cette aventure de la quête de soi », double vocabulaire épique qui n'est pas sans rappeler le programme du Nouveau Roman, épinglé par Jean Ricardou « l'aventure d'une écriture ».

3 – La métatextualité de ce passage de *Lambeaux* est essentielle : le titre de l'ouvrage à venir est pronostiqué (ligne 12), un champ lexical de la parole et de l'écriture envahit l'intégralité du texte. Cette métatextualité a certes comme toujours une dimension ludique : le lecteur lit un ouvrage dont le narrateur-autobiographe évoque une époque où il ne savait pas encore qu'il parviendrait à le terminer ; mais d'un point de vue psychologique elle permet de se rendre compte des affres de la création, du tâtonnement de l'écriture et des multiples entraves de la parole.

4 – Ces entraves de la parole qui sont aussi celles des mères du narrateur (l. 16 et 17) et les siennes propres (l. 18) peuvent trouver une trace dans le style de ce passage : une technique énumérative bien repérable à travers la succession des infinitifs : § 3 et 4 (« Dire » [...] « Puis relater » [...]), une construction morcelée des phrases (l. 21-22), appuyée par une rectification (épanorthose de la ligne 16 « du moins »), une mise en page particulière, soit l'« effet liste » des retours en milieu de ligne (l. 2 et 3), soit la multiplication de sept paragraphes brefs comme difficulté à construire une parole unifiée, comme mise en évidence d'un écoulement temporel, réel mais approximatif, imprécis : « un jour » (l. 1), « après en avoir rédigé » (l. 12), « de temps à autre » (l. 21).

5 – Le terme « lambeaux », particulièrement polysémique mais dont toutes les acceptions demeurent péjoratives, fait bien ressentir l'aspect friable et lacunaire de la parole du narrateur, de sa mémoire, de la parole des mères, mais aussi de l'aspect fragmentaire dont se charge le style. C'est dans cet esprit d'un style gauchi, improvisé, malhabile qu'on pourrait analyser les ellipses des sujets à la fin du texte (l. 22)<sup>11</sup>, les phrases injonctives qui recourent à l'infinitif (l. 7 à 11)<sup>12</sup>, mais surtout les adjectifs substantivés des lignes 2 et 3 pour décrire ses deux mères : leur construction antithétique sur le plan sémantique<sup>13</sup> ne doit pas occulter l'impression de maladresse qu'ils donnent sur le plan formel, et notamment les participes passés (l. 4), substantivés malgré leur complémentation (et l'appui graphique des traits d'union).

6 – À rebours de cette formulation très approximative et inélégante du portrait des mères, nous pourrions être sensibles à des effets rythmiques qui poétisent la langue de Charles Juliet : le principal semble être la construction de la ligne 4 comme un alexandrin parfaitement césuré (*la jetée-dans-la-fosse / et la toute-donnée*<sup>14</sup>) ; la liste à puces des lignes 2 à 4 enclenche d'ailleurs des constructions ternaires :

---

<sup>10</sup> Il y a deux strates temporelles dans le passé : le récit du projet d'écriture (au présent) ; le passé qui est antérieur à ce projet (au passé composé) : *elles n'ont cessé [...], n'a eu accès* (l. 6, 16).

<sup>11</sup> Mais cette maladresse trouve son antidote poétique puisque le participe passé final (*ont tu*) fait écho au TU, ici absent.

<sup>12</sup> Nous pourrions considérer qu'il y a une ambiguïté de construction : la lecture de cette série d'infinitifs se ferait comme des phrases assertives elliptiques renvoyant à la ligne 1, « il te vient le désir de »... Ce phénomène renforcerait le gauchissement du style. L'ambiguïté dans l'interprétation de l'acte de langage dont relèvent ces phrases participerait également de la représentation d'un auteur clivé entre son envie d'agir et sa soumission à la nécessité.

<sup>13</sup> L'on pourra en revanche verser du côté poétique leurs initiales sérielles : [e] – morphème – pour la mère biologique, [va] pour la mère adoptive.

<sup>14</sup> Selon la versification classique, la suite « Voyelle + E muet + consonne » est impossible en syllabes 3 et 4 -*tée-dans* mais c'est un interdit que ni Apollinaire, ni Genet, ni les surréalistes comme Aragon ne maintiendront au XXe siècle et l'intention de faire entendre des dodécasyllabes est manifeste dès la ligne 1 : [...] *il te vient le désir/d'entreprendre un récit*.

« t'entourer »/« te protéger »/« te tenir » (l. 6), « relater »/« tenter »/« narrer » (l. 9-11), « se dire »/« se délivrer »/« se faire exister<sup>15</sup> » (l. 17), « tu les tireras »/« Leur donneras »/« Formuleras » (l. 22), dont il serait difficile de nier à la fois la vertu lyrique (musicale) qu'il confère au texte et en même temps l'assurance d'une recherche du mot juste, du sentiment affûté, de l'impression précise. Cette dimension poétique serait confirmée par les retours à la ligne fréquents comme pour des versets, les échos phoniques (« tu les tireras de la tombe », l. 21), le vocabulaire soutenu (« orbe », l. 6 ; « élucider », l. 10 ; « affranchir », l. 14 ; « songer », l. 21<sup>16</sup>), des choix syntaxiques originaux qui appartiennent à la langue écrite : nombreuses propositions subordonnées circonstancielles (« pour que [...] », l. 13 ; « si [...] », l. 17 ; « parce que [...] », l. 18 ; « et si [...] »), antéposition de l'adjectif épithète (« inlassable présence », l. 5 ; « douce lumière », l. 6), tournures impersonnelles (« il te vient le désir », l. 1, « il te plaît de penser », l. 19).

7 – Ces tournures impersonnelles font ressentir que le sujet auteur (désigné à la 2<sup>e</sup> personne) est davantage le patient dans ce texte, victime d'une nécessité face à laquelle il se retrouve rapidement en échec. On repérera la reprise polysémique du verbe *devoir* : « dette » à la ligne 7, « contrainte » aux lignes 12 et 18. Son sémantisme est renforcé par la tournure passive « tu as été contraint » (l. 9) mais aussi par ces structures redondantes que sont les infinitifs d'ordre (§ 3 et 4) ou les projections des verbes au futur. Relayé par sa métatextualité et par le symbole du « lambeau », tout ce texte désigne à la fois une exigence et un effort (« tenter », l. 10 ; « parvenir », l. 13 ; « réussir », l. 14 ; « obstination », l. 19), une impéiosité et un combat (« gagner », l. 14 ; « lutter pour conquérir », l. 18 ; « combat », l. 19).

8 – Or cet effort et ce combat, ce sont ceux d'un projet scriptural qui permette de rassembler les lambeaux et de réunifier les deux mères ; leur dualité est mise en scène dans l'extrait et les oppositions qu'il crée par le lexique (les mots antagonistes et la présentation tabulaire des lignes 2 à 4) et la syntaxe (corrélations « l'une [...] l'autre », l. 5 ; « ni l'une ni l'autre », l. 16) mais il s'agit davantage de les réunir que de les dissocier grâce à l'emploi du pronom personnel de 6<sup>e</sup> personne : *elles* ou *leur* (*passim*). Tout le texte rend compte de cette tentative de fusion, du moins d'hommage partagé.

À quelque chose près, et évalués selon le degré de pertinence avec lequel les candidats les auraient présentés, analysés, exploités, expliqués, ces huit alinéas pourraient plus ou moins être attendus.

Comme dans cette épreuve de rapidité (sur les 12 copies consultées, une sur trois se présente en un bloc sans partie, une sur trois ne rend pas son plan apparent), il y a de forts risques qu'ils n'aient pas tous été repérés, le jury a su valoriser la manière 1) dont le travail est introduit et problématisé, à partir de la définition des deux concepts présents dans l'intitulé, « parole » et genre « autobiographique », mais aussi 2) la manière dont ces arguments sont ensuite agencés dans un plan bien formulé et apparent.

On ne saurait donner un modèle définitif d'un plan préférable qui aurait pu par la suite inciter le jury à pénaliser d'autres plans. D'ailleurs ces huit faits de langue sont suffisamment imbriqués pour créer une grande variété d'assemblages pertinents. On proposera celui qui a prévalu à l'organisation qui précède :

I – Une démarche intimiste au service d'un projet littéraire

- a) Destination
- b) Temporalité
- c) Métatextualité

II – Le tâtonnement de la langue

- a) Parole morcelée
- b) Gauchissement du style

<sup>15</sup> On soulignera l'écho de la voix pronominale et la valeur spéculaire qu'elle imprime au texte.

<sup>16</sup> *Songer* plutôt que *rêver* ou *penser*.

III – Le combat poétique pour accéder à une parole d'unité

- a) Langue poétique
- b) Sujet en lutte
- c) Les deux mères

#### **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 troisième. Identifiez, en les justifiant, des objectifs pour la lecture, pour l'écriture, pour l'oral.*

*b. Proposition didactique (6 points)*

*En prenant appui sur les documents E, F et G et sur des occurrences qui vous paraissent pertinentes dans l'ensemble du corpus, vous proposerez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion de proposition subordonnée relative avec une classe de troisième. 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.

À ce stade du rapport, un rappel paraît nécessaire. Bien que les copies soient donc souvent complètes, de nombreux candidats oublient que les cinq questions de cette épreuve forment un tout cohérent. Il ne pourrait ainsi être question de considérer que la première partie de l'épreuve mobiliserait les savoirs, tandis que la seconde consisterait seulement en une mise en application de ces connaissances. Les deux questions de didactique doivent permettre au candidat de manifester sa compréhension des textes et sa capacité à les analyser avec précision en mobilisant un certain nombre de connaissances, puis de montrer qu'il possède des savoirs grammaticaux précis. Sans ces préalables indispensables, la didactique tournerait à vide. En effet, comment didactiser un savoir que l'on ne possède pas ?

Rappelons donc encore une fois que la connaissance du programme et l'utilisation d'un vocabulaire scolaire ou didactique (il semble inutile de mentionner avec insistance la nécessité de faire travailler les élèves en groupes ou la perspective du DNB) ne suffisent pas à élaborer une copie satisfaisante. Cette année, par exemple, si la quasi totalité des copies fait le lien avec l'objet d'étude « Se raconter, se représenter », les candidats se contentent souvent de le mentionner, sans remarque précise sur les enjeux de formation. De même, les titres de séquences proposés sont souvent pertinents et arrivent en conclusion de la présentation du corpus. Ils gagneraient cependant à être justifiés davantage, au-delà de la seule unité du corpus. En effet, il s'agit de bien distinguer ce qui relève de la caractérisation du corpus, pour le présenter, et ce qui concerne la justification du titre (qui engage une projection dans la classe, pour un public d'élèves d'un niveau donné, et une problématisation du corpus proposé).

Certaines copies témoignent d'un véritable effort de problématisation et de définition des enjeux de formation. L'une d'entre elles, par exemple, après avoir identifié l'entrée du programme, propose d'intituler la séquence « *L'autobiographie comme appropriation de son histoire personnelle* ». Elle analyse ensuite les enjeux de formation, en évoquant notamment une « reconstitution plus objective des événements ». Elle poursuit ainsi : « *Cela permet de mettre en perspective la notion de subjectivité et ce en quoi elle peut biaiser la vérité d'un événement. Enfin, par l'autobiographie, l'élève pourra prendre conscience de l'aspect parfois salvateur de l'écriture. Les enjeux culturels auraient plutôt trait à la peinture et au recul nécessaire à la représentation de soi. Nous pourrions problématiser cette séquence ainsi : "Comment l'écriture de son histoire permet de se l'approprier, de laisser une trace et de s'en affranchir ?"* ». Cet extrait, sans être modélisant, montre un réel effort d'analyse et de problématisation qui va bien au-delà de la simple mention de l'entrée du programme.

Dans la suite de la copie, la plupart des candidats formulent des propositions concernant les trois domaines lecture / écriture / oral, mais ils énoncent davantage des propositions d'activités que des objectifs clairs d'apprentissages, confondant réflexion didactique et propositions pédagogiques (travail de groupe, usage de telle ou telle application numérique, etc.). Néanmoins certaines propositions, prenant bien appui sur le corpus, sont particulièrement convaincantes. Par exemple, l'extrait suivant, sans constituer une production idéale, propose des objectifs clairs guidés par une démarche pertinente.

*Oral :*

- *Répondre de façon argumentée à la question : pourquoi l'évocation du personnage de la mère peut-elle être un passage incontournable de l'écriture de soi ? Cet objectif mobilisera la compétence "prendre en compte son auditoire" et la compétence liée à l'argumentation.*
- *Réaliser une conversation fictive entre Charles Juliet et Annie Ernaux autour de la question de l'entreprise littéraire et de ses difficultés. La prise de parole sera alors l'occasion de mobiliser des compétences de compréhension des textes et d'expression orale en interaction.*

La dernière partie de l'épreuve, comme l'a rappelé le rapport de 2023, est souvent la moins réussie. Certes, sa position finale oblige fréquemment les candidates et candidats à composer dans un temps très restreint, mais le principal problème réside dans l'absence de définition précise de la notion – qui était pourtant cette année supposée connue de tous, étant au programme du collège et du lycée – et donc dans l'incapacité de questionner les documents proposés au regard des savoirs théoriques et des impératifs du programme. Les bonnes copies sont celles qui commencent par un exposé théorique précis, fondement indispensable à une proposition didactique de qualité. De même, elles proposent un examen attentif des documents E à G et des difficultés ou des limites qu'ils pourraient présenter, permettant ensuite la mise en place d'une véritable réflexion didactique autour de la notion. Sans ce travail préalable d'analyse, les activités risquent (et c'est souvent le cas) de se substituer aux objectifs d'apprentissage. Notons enfin que les candidates et les candidats oublient souvent de recourir à des manipulations, pourtant clairement recommandées par les programmes et la *Terminologie grammaticale*, qui favorisent le développement des compétences linguistiques des élèves et leur transfert vers des compétences langagières.

En somme, la partie didactique de cette « épreuve disciplinaire appliquée » doit permettre de présenter le cheminement d'une réflexion allant du questionnement des textes ou de la notion grammaticale à sa transformation en objet d'enseignement.

## **Éléments de corrigé**

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

#### 1 – Cohérence du *corpus* et lien avec le programme

Les trois textes relèvent tous du genre autobiographique et interrogent les modalités et le sens de cette entreprise qui consiste à se raconter. L'œuvre picturale fait écho au genre autobiographique en proposant une représentation de l'artiste dans son œuvre. Enfin, les quatre documents tressent des liens entre l'attachement à la mère et à l'art, celui que pratique l'artiste lui-même, c'est-à-dire à celui qui fait partie de sa propre identité.

Les œuvres proposées s'inscrivent par ailleurs dans une amplitude temporelle restreinte allant du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, et dans des pratiques littéraires et artistiques relativement proches : les mémoires, qui entrelacent trajectoire individuelle et histoire du « siècle », le récit autobiographique centré sur l'écrivain et l'élaboration de son œuvre, et l'autoportrait. La volonté affichée par Annie Ernaux d'écrire « à côté » ou « en deçà » de la littérature, ou du moins d'un genre et d'une esthétique codifiée, conduit à reconsidérer ce qui « fait vrai » et déplace la conception traditionnelle du pacte autobiographique, bien que l'on reconnaisse dans son écriture des marques du genre qu'est le récit autobiographique.

Ce *corpus* tire donc sa cohérence de :

- son unité générique : trois extraits **d'œuvres autobiographiques** et un autoportrait ;

- son unité thématique : chaque extrait interroge le **rapport à la mère**, ainsi que la place de cette dernière et de **sa mort** dans la construction de soi. Ce rapport à la mère est envisagé doublement : à la fois comme origine de soi et comme origine de l'écriture autobiographique ;
- sa **dimension métadiscursive** : chaque texte interroge l'origine de l'écriture et les difficultés qui la sous-tendent.

Ce *corpus* centré sur l'écriture et la représentation de soi s'inscrit assez naturellement dans l'entrée du programme « Se chercher, se construire », qui correspond en troisième au questionnement « Se raconter, se représenter ». Le bulletin officiel invite ici à étudier une œuvre autobiographique en lecture intégrale, ou « des extraits d'œuvres de différents siècles et genres, relevant de diverses formes du récit de soi et de l'autoportrait ». En termes d'enjeux littéraires et de formation personnelle, il s'agit de « découvrir différentes formes de l'écriture de soi » pour « comprendre les raisons et le sens de l'entreprise qui consiste à se raconter ou à se représenter », « percevoir l'effort de saisie de soi et de la recherche de la vérité » et « s'interroger sur les raisons et les effets de la composition du récit ou du portrait de soi » (Bulletin officiel n°30 du 26/07/2018).

## 2 – Enjeux littéraires et culturels et proposition de titre de séquence

### *Introduction sur le genre autobiographique*

La culture de l'introspection, au carrefour de l'héritage grec du « Connais-toi toi-même » et de l'héritage chrétien de l'examen de conscience, nourrit les origines de la littérature autobiographique. Si saint Augustin raconte son itinéraire jusqu'à sa conversion dans *Les Confessions*, et si Montaigne réalise le projet de se peindre lui-même pour mieux se connaître (« Je suis moi-même la matière de mon livre ») dans les *Essais*, ce sont les *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau qui fondent véritablement le genre autobiographique. Défini de manière traditionnelle par Philippe Lejeune dans *Le Pacte autobiographique* comme un « récit rétrospectif en prose qu'une personne fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité », le genre autobiographique se caractérise également par l'identité de l'auteur, du narrateur et du personnage principal.

Les extraits et l'œuvre picturale proposés permettent d'interroger les modalités de l'écriture autobiographique, notamment dans ses choix énonciatifs et ses effets. De manière plus large, les artistes questionnent les raisons qui poussent à écrire sur soi et sur ses proches. Par le travail du langage dans l'écriture autobiographique, il s'agit de chercher à saisir des figures maternelles disparues. Les contextes historiques, de même que la nature des liens familiaux tissés entre les auteurs et leur mère, font varier les choix stylistiques des artistes. Cette recherche langagière s'accompagne ainsi d'une tentative de réparation (Chateaubriand) et de réincarnation (Juliet) ou d'une quête de vérité (Ernaux).

La variété des postures énonciatives comme la souplesse du genre autobiographique épouse celle des relations à la mère et des besoins de l'écriture. Ainsi, la tentation poétique au cœur du texte de Juliet met en lumière la quête langagière pour dire ses deux mères, pour leur rendre hommage (« entretenir leur mémoire ») et lutter contre l'oubli (« tu les tireras de la tombe »), comme a pu le faire Albert Cohen dans *Le Livre de ma mère*. L'écriture à la deuxième personne du singulier associée à l'emploi du futur insiste sur la valeur à la fois incantatoire et programmatique du récit. L'extrait de Chateaubriand, dans lequel prédomine l'emploi des temps du passé, articule l'évocation de souvenirs (mort de la mère et de la sœur dans les *Mémoires d'outre-tombe*) et la réflexion sur les ouvrages écrits et leurs motivations en lien avec la religion. La forme des mémoires, qui tresse la présence de l'Histoire à la vie intime de l'auteur, interroge avec d'autant plus de force les regrets de Chateaubriand et le besoin de se justifier (à la manière de Rousseau dans ses *Confessions*), de se racheter par l'écriture. Si Ernaux « cherche une vérité » sur sa mère dans une écriture « de nature littéraire », c'est dans une forme « au-dessous de la littérature ». La recherche d'une sorte de « sous-genre » littéraire épouserait en creux celle de la vérité d'une femme simple.

Plus largement, chacun des textes place la figure maternelle au cœur de l'écriture. Ces figures centrales interrogent le genre autobiographique. En effet, dans quelle mesure écrire sur sa ou ses mères participe-t-il de la démarche autobiographique ? L'autoportrait peut-il excéder la représentation de soi

et consister dans la représentation de deux personnes ? Dans quelle mesure se dire ou se raconter, est-ce aussi nécessairement interroger la genèse de cette démarche ? Le *corpus* offre donc une réflexion sur la littérarité et sur ce qui fait, ou non, littérature : l'ambition par définition mimétique du projet autobiographique n'entre-t-elle pas en contradiction avec le caractère ostensiblement fabriqué de ces œuvres souvent proches de la prose poétique ? Dès lors, écrire, en tant qu'écrivain, lorsqu'on choisit ce matériau, est-il synonyme de « faire » de la littérature, de faire littérature ?

Ces questionnements peuvent permettre la conception de séquences variées pour construire le parcours dans l'écriture autobiographique. Celles-ci pourraient s'intituler par exemple « Écrire sur sa mère, est-ce écrire sur soi ? », « La parole autobiographique pour se dire ou pour donner la parole ? », « Comment l'écriture autobiographique cherche-t-elle à (ré)incarner la relation insaisissable avec la mère disparue et la figure des origines ? ».

### 3 – Proposition d'objectifs d'apprentissage, conformes au programme

#### *Pour la lecture*

D'après le BO n°31 du 30 juillet 2020, « [a]u cycle 4, les textes à lire sont plus variés, plus longs et plus complexes. Ils incitent à une approche plus fine des caractéristiques des genres et des registres utilisés pour produire des effets sur le lecteur ». Dans ce cadre, on peut envisager plusieurs objectifs de formation.

- **Contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome.** Les élèves pourraient être invités à étudier le texte A, par exemple à partir de la problématique suivante : « Dans quelle mesure ce texte relève-t-il du genre autobiographique ? » Il pourrait s'agir également de repérer quelles dissemblances et quelles ressemblances entre les deux figures maternelles sont mises en lumière par le texte.

- **Mise en relation de textes littéraires et d'œuvres artistiques et analyse de l'image.** Il pourrait ici être demandé aux élèves de rapprocher le tableau de Trutat de l'un des trois textes, à partir d'une analyse fine de l'image et d'un relevé précis dans le texte choisi.

- **Élaborer une interprétation des textes littéraires.** On pourra par exemple demander aux élèves comment l'autrice du texte C cherche à « saisir » sa mère grâce à l'écriture, ou leur demander de faire des hypothèses pour expliquer la dernière phrase du texte, particulièrement résistante : « Mais je souhaite rester, d'une certaine façon, au-dessous de la littérature. »

#### *Pour l'écriture*

Dans le cadre de l'objectif général « Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre » (programme du cycle 4, Bulletin officiel n° 30 du 26/07/2018), des activités peuvent être envisagés dans le cadre des objectifs spécifiques suivants :

- **Écrire pour apprendre, écrire pour comprendre et interpréter un texte.** Il peut être demandé aux élèves un écrit de travail pour construire la compréhension du texte B, dont la complexité narrative peut provoquer des malentendus. Il s'agirait de retracer le fil chronologique des événements et de reformuler chacun d'entre eux. La mise en commun permettrait de lever les confusions et d'explicitier les démarches de compréhension des inférences, c'est-à-dire des raisonnements que doit faire le lecteur. Par exemple, pouvait être source de malentendus la phrase « L'idée d'avoir empoisonné les vieux jours de la femme qui me porta dans ses entrailles me désespéra : je jetai au feu avec horreur des exemplaires de l'Essai, comme l'instrument de mon crime ; s'il m'eût été possible d'anéantir l'ouvrage, je l'aurais fait sans hésiter » : les termes *empoisonna*, *crime*, *désespéra* et *horreur* pris au sens propre et sans relation avec l'ensemble du texte peuvent conduire des lecteurs fragiles à croire que Chateaubriand aurait assassiné sa mère. Une lecture du texte à la fois plus globale et plus fine, favorisée

par la réalisation d'inférences, permettra au collégien de comprendre la dimension métaphorique de la culpabilité de l'artiste.

- **Acquérir et mettre en œuvre une démarche d'écriture (qui doit devenir progressivement autonome).** On peut notamment inviter les élèves à exploiter la lecture des documents du corpus, notamment celle du tableau de Félix Trutat. La consigne pourra être par exemple : « Invente et rédige un épisode autobiographique en lien avec une figure maternelle en t'inspirant de la relation suggérée par le *Portrait de l'artiste et de sa mère* ».

*Pour l'oral*

- **Participer de façon constructive à des échanges oraux,** notamment à partir de la problématique de la séquence ou des questions soulevées par le corpus : écrire sur sa mère, est-ce faire son autobiographie ? Les élèves devront alors préparer des arguments variés en s'appuyant sur des exemples précis tirés des textes.

- **S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire :** peut être proposée aux élèves une lecture chorale du texte de Juliet qui laisse entendre l'intelligence du texte et mette en avant les phrases préalablement identifiées par le groupe comme essentielles ou marquantes. Ce texte se prête en effet tout particulièrement à une lecture chorale, dans la mesure où, par l'utilisation d'un « tu monologal » (voir étude stylistique), l'auteur donne à lire le dédoublement ou le tiraillement de l'instance narrative, et tisse un réseau de voix que les élèves-lecteurs pourront donner à entendre. Dans un second temps, on demandera aux collégiens de justifier le choix des phrases travaillées en précisant à quel titre elles sont essentielles, par exemple pour le sens du texte, ou marquantes, parce que les élèves les trouvent particulièrement belles, intéressantes, justes...

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

### **1 – Approche didactique de la notion**

#### **Exposé théorique**

Une proposition subordonnée relative est une proposition dépendante d'une proposition principale. Elle est toujours introduite par un pronom relatif (pourvu ou non d'un antécédent) ou une locution pronominale (*ce qui, ce que, ce dont...*). Le pronom relatif peut être simple (*qui, que, quoi, dont, où* et *quiconque* pour les emplois en référence par défaut) ou composé (*lequel*, qui varie en genre et en nombre et s'amalgame avec les prépositions « à » et « de »).

Ce relatif cumule plusieurs rôles : comme les autres mots subordonnants, il introduit la proposition subordonnée, se plaçant à sa tête. En tant que pronom, il a un référent, et à ce titre il assume donc une fonction au sein de cette proposition subordonnée, sa forme changeant selon cette fonction pour les formes simples.

#### *Les différentes propositions subordonnées relatives*

Il existe plusieurs catégories de propositions subordonnées relatives. Plusieurs classements de ces catégories coexistent.

- La relative adjectivale est dotée d'un antécédent, dont elle constitue, lorsqu'elle est épithète, une expansion, à la manière d'un adjectif. La relative attributive (également appelée relative prédicative), se comporte comme un attribut du COD par rapport à son antécédent et constitue l'information principale de la phrase. Pour l'identifier avec certitude, il convient d'utiliser la pronominalisation du COD : si ce dernier ne peut être pronominalisé qu'avec la relative qui le complète, il s'agit alors d'une simple relative adjectivale, la relative attributive possédant une autonomie par rapport à ce COD.

- La relative substantive ne possède pas d'antécédent et occupe une fonction nominale dans la phrase. Tandis que la relative adjective occupe une fonction adjectivale (épithète, apposée ou attribut du COD), la relative substantive peut occuper la plupart des fonctions du nom, à savoir sujet, COD, COI ou attribut.

- On citera enfin la relative indéfinie à valeur concessive. Elle est toujours conjuguée au subjonctif et joue le rôle d'un complément circonstanciel. Elle est introduite par *quoi que*, *qui que*, *où que* ou une structure corrélatrice (*quelque...que*, *tout...que*, ...).

### *Analyse sémantique*

Étudier les propositions subordonnées relatives adjectives implique également d'étudier le lien sémantique qu'elles entretiennent avec le nom ou le groupe nominal qu'elles complètent. Il s'agit de distinguer, lorsque cela est possible, la différence entre relatives déterminatives, qui restreignent l'extension de leur antécédent et ne peuvent donc être supprimées sans impliquer une modification du sens, et relatives explicatives, qui ne jouent aucun rôle dans l'identification référentielle de l'antécédent, mais ajoutent, entre des virgules, une nuance circonstancielle. Cette distinction n'est possible que dans le cas d'une expression définie constituée d'un nom commun précédé d'un déterminant défini. Dans le cas d'une expression non définie, c'est-à-dire d'un nom commun précédé d'un déterminant indéfini, le référent n'étant pas identifiable, on ne peut distinguer les relatives en fonction de l'identification référentielle, mais certaines ne peuvent toutefois pas être supprimées sans altérer grandement le sens de la phrase. Elles sont appelées « essentielles » (*Grammaire Méthodique du Français*) par opposition avec les relatives « accidentelles » que l'on peut plus facilement supprimer.

### *Le mode*

On pourra s'intéresser également à l'emploi du mode verbal dans les relatives. L'indicatif est le mode le plus employé (il permet de situer le procès précisément dans la chronologie). L'infinitif est parfois présent dans les relatives déterminatives en association avec un antécédent indéfini. Il offre une nuance de conséquence, de but. Enfin, le subjonctif (comme l'infinitif, toujours optionnel dans les propositions subordonnées relatives – sauf dans la relative concessive) peut apparaître dans les relatives déterminatives. L'indicatif peut aussi être employé, le choix de l'un ou l'autre des modes modifiant le point de vue : le subjonctif rend le procès possible, l'indicatif l'indique comme existant.

### **Inscription de la notion dans les programmes**

Rappelons avant tout que « la grammaire est au service des compétences de lecture et d'écriture nécessaires pour s'approprier le sens des textes et mener des analyses littéraires étayées » (BO n°30 du 26/07/2018). Il conviendra donc de conserver à l'esprit le lien entre l'acquisition de connaissances linguistiques et le développement de compétences langagières, et d'explicitier régulièrement ce lien auprès des élèves.

Si la proposition subordonnée relative n'a pas été étudiée au cycle 3, les élèves ont néanmoins appris à distinguer la phrase simple de la phrase complexe et à identifier le lien (juxtaposition, coordination et subordination) entre les différentes propositions. Ils connaissent également les principales fonctions dans la phrase simple.

Le programme de cycle 4 rappelle que l'étude de la langue a pour objectif de « permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système » (BO n°30 du 26/07/2018). Un travail sur la proposition subordonnée relative ne peut donc se concevoir qu'en lien avec la phrase complexe dans son ensemble, dont les constituants s'identifient « par analogie avec les constituants de la phrase simple ». Concrètement, il s'agit de « connaître les notions de juxtaposition, coordination, subordination », « analyser les positions des subordonnées [...] et leurs relations avec le reste de la phrase », « comprendre la fonction grammaticale des subordonnées dans la phrase » et

« comprendre le fonctionnement de la proposition subordonnée relative et identifier la fonction du pronom relatif dans la subordonnée ».

Au cours du cycle 4, les « Repères annuels de progression »<sup>17</sup> proposent la démarche suivante : en cinquième, les élèves repèrent « la nature du pronom relatif, en lien avec son antécédent » et « identifient une proposition subordonnée relative » ; en quatrième, ils « différencient la proposition subordonnée relative de la proposition subordonnée conjonctive » grâce à des manipulations (suppression, pronominalisation) ; et, en troisième, ils « comprennent le fonctionnement du pronom relatif dans la phrase et sa fonction dans la proposition subordonnée ». On voit bien dès lors que l'acquisition de la notion est progressive, et s'inscrit toujours en lien avec l'analyse des constituants de la phrase.

Enfin, la proposition subordonnée relative est un des quatre points de grammaire au programme de la classe de seconde. Il s'agira alors de reprendre le travail du cycle 4, et d'y ajouter les relatives substantives, ainsi que les cas particuliers, pour lesquels il conviendra également de mobiliser des manipulations (pronominalisation pour identifier la relative attributive, par exemple).

### **Enjeux didactiques**

Les principaux enjeux d'un travail sur la proposition subordonnée relative sont donc les suivants :

- Enjeu définitoire : appréhender la proposition subordonnée relative comme une proposition (ayant une structure propre) mais également comme l'équivalent d'un adjectif ou d'un nom ;
- Enjeu syntaxique : construire la notion en familiarisant les élèves avec les principales manipulations syntaxiques (suppression, substitution) ;
- Enjeu morphologique : identifier les différents pronoms relatifs et le lien entre leur forme et leur fonction.

Au-delà de ces objectifs, l'étude de la proposition subordonnée relative doit permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement de la phrase complexe, et de développer leurs compétences langagières.

Étudier la proposition subordonnée relative implique de travailler le cadre de la phrase complexe, et en particulier le lien entre les propositions. Mais, telle qu'elle est étudiée au collège, la proposition subordonnée relative (adjective) est également une expansion du nom qui joue le rôle d'un adjectif avec lequel elle peut commuter (quand la relative substantive commute avec un groupe nominal).

Le travail sur la proposition subordonnée relative se situe ainsi au croisement de différents apprentissages : linguistiques, d'une part, avec l'étude du pronom relatif et de la structure de la phrase complexe ; langagiers, d'autre part, avec un travail sur les expansions du nom et sur la référence anaphorique et, de manière plus globale, sur l'expression écrite et orale.

### **Analyse des documents constitutifs du corpus dans une perspective didactique**

On attend une analyse de l'intégralité des documents proposés (E, F et G) qui souligne les enjeux de la transposition de la notion de proposition subordonnée relative en objet d'enseignement et d'apprentissage. La variété des documents proposés, documents pédagogiques et travaux d'élèves, invite à une analyse double appréciant les objectifs d'enseignement et le cheminement d'apprentissage des élèves.

Le document E est un corpus de phrases, la plupart issues ou inspirées des textes A, B et C. Toutes comportent une proposition subordonnée relative : elles permettent d'étudier les différentes formes (simples ou composées) du pronom relatif, et donc ses différentes fonctions au sein de la subordonnée ainsi que, pour les phrases 1 et 6, l'emploi du mode verbal. Mais on notera que toutes les occurrences ne correspondent pas à des propositions subordonnées relatives adjectives telles qu'on les étudie en

---

<sup>17</sup> Voir le site Éduscol, <https://eduscol.education.fr/137/reperes-annuels-de-progression-et-attendus-de-fin-d-annee-du-cp-la-3e>.

classe de troisième. Certaines phrases présentent ainsi des propositions subordonnées relatives substantives, indéfinie et périphrastique (phrases 8 et 9), ou des cas particuliers comme la relative prédicative / attributive (phrase 7) et la phrase 10, qui présente un cas de clivage pour lequel l'analyse du fonctionnement syntaxique de la relative est problématique.

Il conviendra donc d'être vigilant lors de l'utilisation de ce *corpus* et de définir, en amont, les phrases qui seront employées et celles qui seront réservées à un certain groupe d'élèves, ou utilisées lors d'un travail ultérieur.

Le document F présente deux exercices aux objectifs complémentaires.

Dans le premier, il s'agit de faire identifier des propositions subordonnées relatives, tout en veillant à ne pas les confondre avec d'autres propositions subordonnées. Chacune des phrases présente en effet plusieurs propositions subordonnées introduites, dans les trois premiers cas, par le même mot subordonnant. On trouve ainsi trois propositions subordonnées conjonctives complétives introduites par « que » ou « qu' », conjonctions pouvant être confondues avec les pronoms relatifs employés dans la même phrase. La deuxième phrase comporte quant à elle une subordonnée interrogative indirecte introduite par « qui », que l'on pourrait confondre avec le pronom relatif. L'élève est ainsi invité à exercer sa vigilance et à utiliser des manipulations pour distinguer les propositions entre elles.

Dans le second, il s'agit de transformer deux phrases simples en une phrase complexe en utilisant des propositions subordonnées relatives. Les quatre phrases proposées laissent peu de liberté à l'élève, mais il s'agit de l'obliger à recourir à des pronoms personnels variés (*qui, auquel, dans lesquels, dont*), afin d'éviter de réduire l'apprentissage aux propositions subordonnées relatives commençant par *qui* ou *que*.

Le document G est un exemple de production écrite d'élève dans le cadre de la consigne « Décrivez votre mère, en employant des propositions subordonnées relatives ». Il s'agit de permettre à l'élève de produire un texte de manière autonome en réinvestissant les savoirs acquis pour utiliser des propositions subordonnées relatives variées. La copie fournie présente un texte bref, et qui ne comporte que deux propositions subordonnées relatives, à chaque fois introduites par le pronom *que*. On note également la présence de deux autres *que*, qui ne sont pas des pronoms relatifs, mais que l'élève a pu considérer comme tels. Ce travail invite donc à réfléchir au moyen de faire transférer les connaissances linguistiques acquises dans le cadre de l'expression écrite.

### **Proposition d'activités visant à construire, consolider et réinvestir la notion**

#### *Pour construire la notion*

- À l'oral, le professeur peut demander aux élèves ce qu'ils connaissent de la proposition subordonnée relative, la notion ayant déjà été travaillée dans les deux premières années du cycle 4. Il est probable que la relative introduite par *qui* soit maîtrisée, contrairement peut-être aux autres formes. Le professeur peut ensuite proposer, *corpus* (éventuellement simplifié) à l'appui, un travail individuel de relevé et de classement, puis organiser une confrontation des résultats en groupe. La mise en commun des différents classements devrait permettre d'aborder les notions de proposition, de subordination et d'enchaînement, de fonctions du pronom relatif selon sa forme.

- Un travail écrit est ensuite proposé afin de fixer les connaissances à travers une réappropriation individuelle des savoirs. Il s'agit de demander aux élèves de reformuler ce qu'ils ont compris de la notion de proposition subordonnée relative, sous une forme relativement libre, par exemple un schéma, un tableau, une carte mentale, un paragraphe rédigé.

- Pour fixer la notion, le professeur demande aux élèves de produire des propositions subordonnées relatives à l'oral selon des contraintes afin de varier la forme et la fonction des pronoms relatifs. Puis il peut proposer de relever les propositions subordonnées relatives dans le premier paragraphe du texte C : la présence d'une subordonnée conjonctive complétive obligera les élèves à utiliser le test de

substitution (transformation adjectivale ou pronominalisation) pour distinguer les deux types de subordonnées.

*Pour consolider la notion*

- On entend par consolidation le fait de stabiliser les savoirs que les élèves viennent d'acquérir en les réutilisant dans un contexte similaire afin de les mémoriser. Plusieurs exercices peuvent ainsi être proposés afin de s'assurer que la notion est comprise.

- Un premier exercice de repérage sans difficulté, dans lequel les élèves doivent simplement identifier les propositions subordonnées relatives, permet de stabiliser les connaissances. On peut imaginer également de travailler la substitution en demandant aux élèves de transformer les relatives relevées en adjectifs, afin de montrer la nature adjectivale de la proposition subordonnée relative avec antécédent. Les manipulations (suppression, substitution) sont ici un moyen utile – et donc à enseigner de manière explicite aux élèves – de s'approprier la notion et de favoriser le transfert vers des compétences de production écrite et orale.

- Le premier exercice du document F permet de revenir sur les confusions à éviter entre la proposition subordonnée relative et les subordonnées proches. Il s'agit d'identifier les constituants de la phrase et d'arbitrer entre une proposition subordonnée relative et une proposition subordonnée conjonctive. L'élève est ainsi invité à recourir à des manipulations :

- suppression de la subordonnée relative – adjectivale – pour en montrer le caractère facultatif, d'un strict point de vue syntaxique, quand la subordonnée conjonctive ne peut être supprimée ;  
- ou commutation avec un adjectif.

- On pourra prolonger cet exercice en proposant un défi grammatical aux élèves. Il s'agira d'analyser la proposition soulignée dans la phrase suivante, extraite du texte A. « Si tu parviens un jour à le mener à terme, il sera la preuve que tu as réussi à t'affranchir de ton histoire, à gagner ton autonomie. » Là encore, les manipulations seront précieuses pour dépasser la première analyse (\*une relative adjectivale qui complète le nom « preuve »). L'élève pourra recourir aux traits définitoires, et chercher si le mot *que* est un relatif, en se demandant s'il occupe une fonction au sein de la subordonnée. Ne pouvant y parvenir, il comprendra que cette proposition est une subordonnée complétive.

- Un troisième exercice, conçu comme un premier pas vers l'écriture, sera proposé aux élèves : il s'agira de construire des phrases complexes à partir de l'exercice 2 du document F. Cet exercice permettra d'opérer une transition entre les connaissances et compétences linguistiques (transformer deux phrases simples en une phrase complexe à l'aide de la subordination) et les compétences langagières (éviter les répétitions, enrichir ses phrases).

- On pourra ensuite proposer un bref travail d'écriture dans lequel les élèves auront à produire des propositions subordonnées relatives de manière autonome. La consigne de cet exercice pourrait être, par exemple, de décrire le tableau de Félix Trutat en employant plusieurs propositions subordonnées relatives introduites par des pronoms relatifs variés.

*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. L'enseignant devra donc réfléchir aux différents moyens de parvenir à ce transfert : précision accrue des consignes (par exemple repérage des propositions subordonnées relatives dans le texte produit), utilisation de pronoms relatifs variés, ou tout autre moyen de conscientiser l'emploi des subordonnées demandées.

Réinvestir la notion implique en effet un travail postérieur, le plus souvent en fin de séquence, au cours duquel les élèves pourront mobiliser les acquis linguistiques sur la proposition subordonnée relative tout en faisant appel aux connaissances littéraires abordées durant la séquence. On pourra donc attendre

ici un écrit d'invention d'une trentaine de lignes, dont le sujet pourrait être un récit d'enfance mettant l'accent sur le rapport à une figure parentale.

# ÉPREUVE DISCIPLINAIRE DE LANGUES ANCIENNES

Rapport présenté par Raphaële CYTERMANN et Julien ALIBERT

---

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et les rapports du jury des sessions 2022 et 2023 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/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359>

## 1. Remarques générales sur le sujet 2024

### 1.1. Présentation des deux textes

Pour la troisième année, le sujet disciplinaire de traduction de 2024 était composé d'un texte grec et d'un texte latin ; l'épreuve consiste en la traduction de ces deux textes en 5 heures. Chaque traduction est notée sur 10 points.

Les deux extraits ont été choisis notamment pour leur unité thématique : ils traitent de la clémence dont il convient de faire preuve dès lors que l'on exerce le pouvoir sur autrui.

### 1.2. 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 pas se présenter au CAPES de Lettres classiques si l'on ignore le grec ancien. Certaines versions grecques étaient aussi totalement fantaisistes : la traduction n'avait quasiment aucun rapport avec l'extrait proposé. Manifestement, les auteurs de ces copies ignorent quasiment tout de la langue grecque. Les chances d'être reçu au CAPES de lettres classiques sans connaître le grec sont absolument nulles. Le jury s'interroge du reste sur la motivation de candidats à obtenir un concours alors qu'ils ne seront pas en capacité d'enseigner l'une des disciplines pour laquelle ils auront été recrutés. Il encourage donc les étudiants latinistes mais non hellénistes à se présenter au CAPES de Lettres modernes et à choisir le domaine « Latin pour Lettres Modernes » à l'oral.

Pour l'exercice de traduction proprement dit, nous rappelons le double mouvement de ce travail, qui s'attache au détail du texte, s'intéresse à chaque mot, mais prend également de la hauteur et veille à rendre la tonalité du passage proposé.

L'épreuve de version de langues anciennes est aussi une épreuve de français : le jury insiste sur la nécessité de ménager du temps pour relire sa copie en comparant attentivement les deux extraits et leur traduction afin d'éviter les omissions et de s'assurer de la correction de l'orthographe et plus généralement de la langue française. Il a observé cette année à nouveau des erreurs d'orthographe et de syntaxe françaises trop nombreuses dans certaines copies, ce qui est rédhibitoire ; des mots très fréquents ne sont pas correctement orthographiés : « discour », « honoré », « sois-même ». Le jury a également remarqué une tendance à ne plus faire les élisions : « de eux-mêmes » au lieu « d'eux-mêmes ». Il rappelle que les adjectifs de nationalité substantivés prennent une majuscule : « les Grecs ». Il a également relevé des erreurs sur la conjugaison de l'impératif : « ne t'étonnes pas si ». Les étudiants se présentant au concours et qui savent avoir des faiblesses dans la maîtrise de la langue française doivent considérer comme une priorité absolue de mieux maîtriser l'orthographe et la syntaxe françaises. En effet, outre la compréhension du grec et du latin, l'épreuve de traduction atteste de la maîtrise de langue française des candidats, langue que, rappelons-le, ils seront destinés à enseigner après l'obtention du concours. On attend également d'un futur professeur qu'il se montre attentif à la qualité de sa graphie.

## 2. Proposition de traduction et analyse de copies

### 2.1. Version grecque

La version grecque portait sur un passage du *Philippe* d'Isocrate (116-118) dans lequel l'orateur donne des recommandations au roi de Macédoine sur la manière de se comporter avec les Grecs.

#### Premier segment

*Καὶ μὴ θαυμάσης*

#### **Et ne sois pas étonné**

L'erreur la plus fréquente dans ce segment a été la non reconnaissance du subjonctif aoriste de *θαυμάζω* qui fait de *μὴ θαυμάσης* une défense. Un certain nombre de candidats ont traduit ce subjonctif par un futur de l'indicatif. Dans ce cas-là, la négation aurait été *οὐ* et non *μὴ* et la forme du verbe n'aurait pas été *θαυμάσης* mais *θαυμάσεις*.

#### Deuxième segment

*Εἰ δὲ παντός... τοῦ λόγου*

#### **Si pendant l'ensemble de mon discours**

*δὲ*, suivi du génitif dans ce passage, a été mal compris dans de nombreuses copies. Si l'on ne pouvait totalement écarter une idée de moyen, l'interprétation la plus satisfaisante est celle d'une durée.

La traduction de *παντός* a été souvent omise. Or les omissions impliquent une perte de points systématique.

La conjonction de subordination *εἰ* après *θαυμάζω* peut aussi être traduite par « que ». Elle est l'équivalent de *ὅτι*.

#### Troisième segment

*σε τοῦ λόγου πειρώμαι προτρέπειν*

#### **J'essaie de t'exhorter**

Ce segment ne comporte aucune difficulté. Il a été correctement traduit sauf dans les copies les plus faibles.

#### Quatrième segment

*ἐπί τε τὰς εὐεργεσίας τὰς τῶν Ἑλλήνων*

#### **à des actions bienfaites envers les Grecs**

La construction *προτρέπειν ἐπί τι* (« exhorter à quelque chose ») est donnée par le Bailly.

La construction du génitif a souvent été mal analysée. Tout d'abord, *τῶν Ἑλλήνων* se rapporte à *τὰς εὐεργεσίας*, construction tout à fait classique avec la répétition de l'article *τὰς* avant le génitif. Ensuite, le génitif *τῶν Ἑλλήνων* signifie ici « envers les Grecs » et non « des Grecs » qui n'aurait guère de sens ici. Il s'agit donc d'un génitif objectif qui fait des Grecs l'objet de l'action. Il est souvent bon de préciser la traduction du génitif, pour bien dégager le sens. La simple préposition « de » ne suffit pas toujours.

#### Cinquième segment

*καὶ πραότητα καὶ φιλανθρωπίαν*

#### **à la douceur et à l'humanité**

La coordination *τε καί* avec le segment précédent n'a pas toujours été vue. C'est la seule façon de construire correctement la phrase : *τὰς εὐεργεσίας, πραότητα* et *φιλανθρωπίαν* sont les compléments du verbe *προτρέπειν*.

#### Sixième segment

*ὁρῶ γὰρ*

#### **Je vois en effet que**

Les candidats n'ont pas commis d'erreurs sur ce très bref segment. Certains ont toutefois parfois oublié de traduire γάρ.

#### Septième segment

*τὰς μὲν χαλεπότητας λυπηρὰς οὔσας*

#### **les caractères malveillants font souffrir**

Les verbes de perception, en grec, se construisent avec un participe. La construction du verbe ὀρᾶν n'a parfois pas été bien analysée, ce qui a engendré des contresens.

*τὰς χαλεπότητας*, terme abstrait, est ici mis au pluriel, ce qui lui donne une valeur plus concrète. Le Bailly met les candidats sur la voie, en proposant la traduction « caractère malveillant ».

#### Huitième segment

*καὶ τοῖς ἔχουσι καὶ τοῖς ἐνθυγγάνουσιν*

#### **et ceux qui les possèdent et ceux qui y sont confrontés**

Les deux participes substantivés au datif n'ont pas toujours été bien interprétés par les candidats tant au niveau du sens que de la construction.

Il est bon de rendre la polysyndète « καὶ ... καὶ » : « à la fois pour ceux qui les possèdent et pour ceux qui y sont confrontés ».

#### Neuvième segment

*τὰς δὲ πραότητας οὐ μόνον ἐπὶ τῶν ἀνθρώπων καὶ τῶν ἄλλων ζώων ἀπάντων εὐδοκιμούσας*

#### **que non seulement les caractères empreints de douceur sont appréciés**

L'opposition entre *ἡ χαλεπότης* et *ἡ πραότης* n'a pas toujours été perçue. Elle est soulignée par le balancement *μὲν... δὲ* auquel les candidats sont invités à prêter attention.

De la même façon, le balancement très classique, « οὐ μόνον... ἀλλὰ καὶ » (au segment 11) n'a pas toujours été repéré et bien construit.

Enfin, le participe *εὐδοκιμούσας* se rattache au verbe ὀρᾶν.

#### Dixième segment

*ἐπὶ τῶν ἀνθρώπων καὶ τῶν ἄλλων ζώων ἀπάντων*

#### **chez les hommes comme chez tous les autres êtres vivants**

La préposition *ἐπὶ* suivie du génitif n'a pas toujours été comprise correctement. On a ainsi parfois pu lire « envers les hommes » qui ne saurait convenir ici.

Certains candidats ont oublié de traduire *τῶν ἄλλων*, d'autres *ἀπάντων*.

#### Onzième segment

*ἀλλὰ καὶ τῶν θεῶν τοὺς μὲν τῶν ἀγαθῶν αἰτίους ἡμῖν ὄντας*

#### **mais encore que parmi les dieux, ceux qui sont pour nous causes de bienfaits**

Être rigoureux dans la construction permet de comprendre que *τοὺς μὲν τῶν ἀγαθῶν αἰτίους ἡμῖν ὄντας* a son pendant au segment 13 dans *τοὺς δ' ἐπὶ ταῖς συμφοραῖς καὶ ταῖς τιμωρίαις τεταγμένους*. L'ensemble se construit avec le génitif partitif *τῶν θεῶν* (« ceux qui parmi les dieux... ») ; ce génitif n'est donc pas sur le même plan que les précédents *τῶν ἀνθρώπων καὶ τῶν ἄλλων ζώων ἀπάντων*.

#### Douzième segment

*Ὀλυμπίους προσαγορευομένους*

#### **sont appelés Olympiens**

Le sens de *προσαγορεύω*, « appeler de tel ou tel nom », pourtant classique, n'a pas toujours été vu. Certains candidats se sont perdus dans ce passage entre les participes substantivés (*τοὺς μὲν ὄντας / τοὺς δὲ τεταγμένους*) et les participes venant compléter le verbe ὀρᾶν (*προσαγορευομένους* et *ἔχοντας*).

#### Treizième segment

*τοὺς δ' ἐπὶ ταῖς συμφοραῖς καὶ ταῖς τιμωρίαις τεταγμένους*

#### **que ceux au contraire qui sont préposés aux malheurs et aux châtements**

Beaucoup de candidats ont mal analysé la forme *τεταγμένους*. La forme *τέταγμαι* est indiquée dans le Bailly, comme « parfait passif de *τάσσω* » (*τάπτω* dans la langue attique) ; *τεταγμένους* est le participe parfait passif du verbe *τάπτω*.

Il est vrai que tous les autres participes dépendant du verbe *όρᾶν* dans la version sont au présent. Mais le parfait s'explique aisément ici. On pourrait en effet gloser ainsi le passage : « les dieux qui ont été préposés aux malheurs et aux châtiments et qui le sont encore au moment où je parle ». C'est la valeur classique du parfait : le résultat d'une action passée qui dure encore dans le présent.

#### Quatorzième segment

*δυσχερεστέρας τὰς ἐπωνυμίας ἔχοντας*

#### **portent des surnoms plus désagréables**

L'erreur principale commise sur ce segment est l'omission du comparatif dans la traduction de *δυσχερεστέρας*.

L'adjectif *δυσχερεστέρας* n'est pas enclavé entre l'adjectif et le nom. Dans ce type de structure, l'article grec se traduit par l'article indéfini en français. Voir, sur ce point, la grammaire Ragon, p.142, § 199, I : *Διὰ στενῆς τῆς ὁδοῦ ἐπορεύοντο* (« ils avançaient par un sentier étroit »). La même construction s'observe plus loin pour *τοιαύτην [...] τὴν γνώμην*.

#### Quinzième segment

*καὶ τῶν μὲν καὶ τοὺς ἰδιώτας καὶ τὰς πόλεις καὶ νεῶς καὶ βωμοὺς ἰδρυμένους*

#### **et que pour les premiers, les particuliers et les cités construisent des temples et des autels**

Les segments 15, 16 et 17 étaient sans doute parmi les plus délicats de la version.

*τῶν μὲν* (section 15) renvoie aux dieux causes de bienfaits et *τοὺς δέ* (section 16) aux dieux malveillants. *τῶν μὲν*, génitif complément du nom porte sur *καὶ νεῶς καὶ βωμοὺς*. Les différentes fonctions des accusatifs sont à distinguer : *τοὺς ἰδιώτας* et *τὰς πόλεις* sont sujets de la proposition participiale, *νεῶς καὶ βωμοὺς* sont COD du participe *ἰδρυμένους*.

#### Seizième segment

*τοὺς δ' οὐτ' ἐν ταῖς εὐχαῖς οὐτ' ἐν ταῖς θυσίαις τιμωμένους*

#### **alors que les seconds ne sont honorés ni par des prières ni par des sacrifices**

Des erreurs de vocabulaire ont été commises. Il convient de rendre *ἡ εὐχή* et *ἡ θυσία* par leur sens le plus simple : « la prière » et « le sacrifice ». Très souvent, la bonne acception d'un mot dans une version est la plus fréquente. Connaître le vocabulaire de base évite de se perdre inutilement dans le Bailly.

Le participe *τιμωμένους* a ici son sens passif.

#### Dix-septième segment

*ἀλλ' ἀποπομπὰς αὐτῶν ἡμᾶς ποιούμενους.*

#### **mais que nous faisons des cérémonies de conjuration contre eux.**

Pour éviter les erreurs, il convient d'observer la construction participiale du complément du verbe *όρῶ*, ce qui donne, littéralement, « je vois en effet que nous faisons des cérémonies de conjuration contre eux ». Le Bailly donne l'expression *ἀποπομπὰς ποιεῖσθαι* avec le sens « accomplir les cérémonies de préservation ». L'idée est ici de « repousser » les dieux maléfiques. Le génitif *αὐτῶν*, renvoyant aux dieux malveillants, vient compléter le mot *ἀποπομπὰς*.

#### Dix-huitième segment

*Ἵν ἐνθυμούμενον*

#### **Une fois ces considérations bien pesées**

Ce segment a mis en difficulté les candidats. Souvent, le relatif de liaison *Ἵν* a été omis. Quand il a été rendu, les candidats n'en ont pas toujours fait le complément du participe *ἐνθυμούμενον*. Or, le verbe *ἐνθυμεῖσθαι* se construit bien avec le génitif. Enfin, le participe *ἐνθυμούμενον*, qui renvoyait à Philippe de Macédoine, était apposé à *σαυτόν* contenu dans le segment suivant.

#### Dix-neuvième segment

ἐθίζειν σαυτὸν χρή καὶ μελετᾶν

#### **il faut donc que tu aies l'habitude et le souci**

Cette section simple n'a pas toujours été bien traduite. Les infinitifs ἐθίζειν et μελετᾶν complètent l'impersonnel χρή ; σαυτὸν est employé comme réfléchi avec ἐθίζειν : « t'habituer toi-même ». Des sens fantaisistes ont parfois été donnés à ces deux verbes qu'il convient de traduire avec leur acception la plus courante.

Certains candidats n'ont pas vu la coordination ἐθίζειν καὶ μελετᾶν et ont construit directement le verbe μελετᾶν avec ἐθίζειν, ce qui était impossible.

#### Vingtième segment

ὅπως ἐπι μᾶλλον ἢ νῦν [...] ἅπαντες

#### **que tous les citoyens, plus encore que maintenant**

La construction μελετᾶν ὅπως (« avoir le souci que ») n'a pas été vue par un certain nombre de candidats. Celle-ci n'est pas référencée dans le Bailly. Toutefois les verbes signifiant « avoir soin de », comme ἐπιμελεῖσθαι ou μελετᾶν sont suivis d'ὅπως et du futur (en fait, on peut interpréter dans cas-là ὅπως comme un adverbe d'interrogation qui signifie « comment »).

On pouvait tout à fait traduire littéralement la séquence ἐπι μᾶλλον ἢ νῦν : « encore davantage que maintenant ».

#### Vingt-et-unième segment

τοιαύτην [...] περὶ σοῦ τὴν γνώμην ἔξουσιν

#### **aient une telle opinion à ton sujet**

Dans quelques copies τοιαύτην n'a pas été rendu ou a été mal traduit. Rappelons que τοιαύτην n'est pas τοσαύτην. Le futur du verbe ἔχω, ἔξουσιν n'a pas toujours été correctement interprété ni même reconnu. Le verbe ἔχω a deux futurs possibles : ἔξω ou σχήσω. Le futur s'explique ici par la conjonction ὅπως comme nous l'avons vu dans le segment précédent.

#### **Proposition de traduction**

**Et ne sois pas étonné si, pendant la totalité de mon discours, j'essaie de t'exhorter à des actions bienfaites envers les Grecs, à la douceur et à l'humanité. Je vois, en effet, que les caractères malveillants font souffrir à la fois ceux qui les possèdent et ceux qui y sont confrontés, que non seulement les caractères empreints de douceur sont appréciés chez les hommes comme chez tous les autres êtres vivants mais encore que, parmi les dieux, ceux qui sont pour nous causes de bienfaits sont appelés Olympiens, que ceux, au contraire, qui sont préposés aux malheurs et aux châtiments portent des surnoms plus désagréables et que, pour les premiers, les particuliers et les cités construisent des temples et des autels, alors que les seconds ne sont honorés ni par des prières ni par des sacrifices mais que nous faisons des cérémonies de conjuration contre eux. Une fois ces considérations bien pesées, il faut donc que tu aies l'habitude et le souci que tous les citoyens plus encore que maintenant aient une telle opinion à ton sujet.**

#### Bibliographie pour la version grecque

Un excellent ouvrage vient de sortir pour se préparer efficacement et en autonomie à la version grecque : *Hellénika, 80 versions grecques commentées*, Guy Lacaze et Jérémie Pinguet, 2ème édition, Ellipses, 2024.

Pour des révisions efficaces, on peut se procurer : *La grammaire grecque par l'exemple*, Joëlle Bertrand, nouvelle édition, Ellipses, 2008.

Il est conseillé aux candidats au CAPES de Lettres classiques de maîtriser parfaitement les fiches de vocabulaire contenues dans le manuel de grands débutants bien connu : *Cours de grec ancien à l'usage des grands commençants*, Anne Lebeau et Jean Métayer, Armand Colin, 2016.

## 2.2. Version latine

Le texte proposé au candidat cette année était extrait du traité *De clementia* de Sénèque, œuvre essentielle dans le développement de la pensée politique de l'époque impériale romaine et qui aura une grande influence dans la tradition occidentale, influence dont le *Cinna* de Corneille est l'exemple le plus célèbre. Dans ce traité, Sénèque fait de la *clementia* la vertu par excellence du bon prince. L'extrait fait de l'*imitatio deorum* le fondement de la clémence. Le prince idéal doit gouverner l'Empire comme les dieux gouvernent le cosmos. Par l'exercice de son pouvoir, l'empereur doit reproduire le modèle d'harmonie cosmique qu'offrent les dieux. La fin de l'extrait établit une comparaison entre l'homme de pouvoir et les simples particuliers, pour montrer la responsabilité exceptionnelle qui est celle de l'empereur. Celui-ci, contrairement aux personnes privées, ne peut céder à ses passions.

Nous souhaitons ici rappeler quelques principes de méthode. Tout d'abord, la lecture globale du texte permet d'appréhender sa cohérence d'ensemble et d'éviter certaines erreurs dans la traduction de détail. Les candidats pouvaient ainsi se laisser guider par les champs lexicaux du pouvoir et de la justice présents dans le texte. Ils pouvaient alors faire un meilleur usage du Gaffiot, en ne perdant jamais de vue le sens global du texte et son thème. Suivre la réflexion de philosophie politique que mène Sénèque permettait, par exemple, d'éclairer le sens en contexte de termes polysémiques comme *princeps*, *aequus* et *uindicare*.

De facture très classique, le texte était abordable pour des candidats bien préparés. Nous rappelons la nécessité d'une maîtrise solide de la morphologie latine. Plusieurs confusions et erreurs ont ainsi pu être notées concernant les formes du futur ou les adjectifs de la deuxième classe. Certains candidats ont aussi tendance, dans leur traduction, à ne pas faire la différence entre masculin et neutre. Il s'avère essentiel de prêter une attention toute particulière aux formes verbales, à leur temps et à leur mode ; à titre d'exemple, une relative au subjonctif doit ainsi faire l'objet d'une analyse, elle ne peut être traduite comme une relative à l'indicatif.

### Premier segment

*Quoniam deorum feci mentionem,*

#### **Puisque j'ai fait mention des dieux,**

Ce premier segment ne présente pas de difficultés particulières. Le syntagme *mentionem facere* a son équivalent exact en français. Certains candidats ne connaissent pas la valeur causale *quoniam* et lui ont préféré la traduction par « après que », sens indiqué par le Gaffiot, mais peu attesté.

### Deuxième segment

*optime hoc exemplum principi constituam*

#### **c'est de la manière la plus opportune que je proposerai pour le prince cet exemple**

*optime* est l'adverbe superlatif et non une épithète du neutre *exemplum*. Le sens de la proposition est porté par cet adverbe qu'on peut rendre par la tournure emphatique : « C'est de la manière la plus opportune ». Les candidats avaient, en outre, le choix entre la traduction par le superlatif absolu (« très opportunément ») ou le superlatif relatif (« le plus opportunément »).

Le verbe principal *constituam* peut être compris aussi bien comme un futur que comme un subjonctif présent. Le jury a accepté les deux propositions.

Le syntagme *hoc exemplum* est COD de *constituam*. On peut aussi analyser *hoc* comme COD et *exemplum* comme attribut du COD, ce qui donnerait la traduction suivante : « je proposerai cela comme exemple »

Enfin, le jury a remarqué des erreurs sur le sens de *principi*, que le contexte peut aisément permettre d'identifier : il a ici son sens politique si fréquent dans la littérature impériale : « prince » ou « empereur ». *Princeps* a ainsi été parfois confondu avec *principium* ou *primum*.

### Troisième segment

*ad quod formetur,*

**sur lequel il puisse se modeler,**

La relative au subjonctif doit être rendue par une nuance circonstancielle de but ou de conséquence. L'ajout du verbe de modalité « pouvoir » permet aussi d'en rendre compte : « auquel il puisse se conformer ». *formetur* traduit comme un futur révélait une erreur de morphologie : le futur de ce verbe de la première conjugaison est *formabitur*.

### Quatrième segment

*ut se talem esse ciuibus, quales sibi deos uelit.*

**afin qu'il veuille être pour ses concitoyens tel qu'il veut que les dieux soient pour lui.**

La conjonction *ut* à valeur finale introduit une nouvelle proposition de but. En outre, il faut repérer les propositions infinitives introduites par *uelit*. Seule cette structure permet d'expliquer l'accusatif *deos*, sujet de la proposition infinitive et le réfléchi indirect *sibi*. Souvent le verbe de volonté n'a pas été mis en facteur commun. Les candidats ont pu traduire ainsi : « afin qu'il veuille être tel pour ses concitoyens que les dieux le sont pour lui ».

À l'intérieur de cette subordonnée est incluse une comparaison proportionnelle reposant sur la corrélation *talem...quales*.

### Cinquième segment

*Expedit ergo habere inexorabilia peccatis atque erroribus numina, expedit usque ad ultimam infesta perniciem?*

**Est-il donc avantageux de trouver des divinités impitoyables envers nos fautes et nos erreurs, est-il avantageux qu'elles poussent leur hostilité jusqu'à causer notre anéantissement total ?**

Le verbe *expedit* a donné lieu à plusieurs erreurs : il est nécessaire de bien identifier la valeur impersonnelle du verbe. L'infinitif complément *habere* qui suit met les candidats sur cette voie. On peut admettre deux traductions possibles d'*expedit* : « il est bon » ou « il serait bon », selon la valeur modale que revêtent souvent ces expressions. Le sens de *habere*, quant à lui, est à préciser : « trouver, rencontrer ».

La difficulté du deuxième membre réside dans son caractère elliptique : *infesta* est un attribut du COD au neutre pluriel *numina*, *habere* est en facteur commun. On peut aussi faire d'*infesta* un attribut du sujet et sous-entendre le verbe *esse*. En outre, le syntagme *usque ad ultimam ...perniciem* gagne à être glosé, pour mieux dégager le sens, comme proposé dans la traduction *supra*.

### Sixième segment

*Et quis regum erit tutus cuius non membra haruspices colligant ?*

**Et qui parmi les rois sera en sûreté, à tel point que les haruspices n'aient pas à recueillir ses membres ?**

*Quis regum* ne peut être rendu par un simple « quel roi ». Les candidats doivent bien montrer qu'ils ont identifié le génitif pluriel, ici génitif partitif : « Qui parmi les rois », « qui d'entre les rois ».

La phrase comporte une nouvelle relative au subjonctif, à valeur consécutive. Cette relative fait allusion à une pratique bien spécifique, à un rituel religieux qui est explicité dans une note. Cette relative a été bien rendue par beaucoup de candidats.

### Septième segment

*Quod si di placabiles et aequi*

**Or si les dieux, complaisants et justes,**

Certains candidats ignorent la construction idiomatique *quod si* qui se trouve encore dans la prose du XVII<sup>e</sup> siècle sous la forme « Que si ». La particule *quod* peut être omise dans la traduction mais il est préférable de la rendre par une liaison : « Or si ».

L'apposition *placabiles et aequi* peut être rendue par une nuance circonstancielle : « les dieux parce qu'ils sont complaisants et justes », « dans leur complaisance et leur justice ».

L'adjectif *aequi* ne peut être traduit par « égaux » en raison de la caractérisation morale et du rapport hiérarchique induit par le pouvoir. Il est important de réfléchir sur le sens des termes en fonction de leur contexte.

#### Huitième segment

*delicta potentium non statim fulminibus persequuntur,*

**ne poursuivent aussitôt des coups de leur foudre les délits des puissants,**

Le jury invite les candidats à être bien rigoureux dans leurs traductions. Dans la précipitation peut-être, certains ont ainsi pu rendre le déponent *persequuntur* par une forme passive. En outre, il convient d'éviter les simplifications excessives et d'être attentif à traduire tous les mots. L'omission du génitif pluriel, *potentium*, a fait perdre des points.

Le pluriel *fulminibus* a une valeur concrétisante. On peut le rendre de façon un peu développée : « par les manifestations de leur foudre », « par les coups de leur foudre. »

#### Neuvième segment

*quanto aequius est hominem hominibus praepositum miti animo exercere imperium*

**combien est-il plus juste que l'homme placé à la tête d'autres hommes exerce le pouvoir avec un esprit de douceur**

Sénèque utilise dans ce passage un argument *a fortiori* pour souligner la nécessité de la clémence chez les hommes de pouvoir : si les dieux ne font pas usage de leur puissance dans toute sa rigueur, à plus forte raison les politiques ne doivent pas se laisser aller à une sévérité excessive. *Quanto*, utilisé de la manière la plus régulière devant un comparatif, introduit une exclamation. Une erreur fréquente a été la confusion entre le masculin et le neutre, ce qui a conduit à rattacher *aequius* à *hominem* ; or le comparatif à l'accusatif masculin singulier est *aequiore*. Il s'agit donc de la locution verbale *aequum est* (« il est juste ») construit avec une proposition infinitive, comme indiqué dans le Gaffiot.

*Hominem* peut être rendu aussi bien par l'emploi de l'article défini « l'homme » que par l'article indéfini à valeur générique « un homme ».

La réflexion sur la clémence est portée ici par l'ablatif de manière *miti animo*. L'emploi de *animo* à l'ablatif avec un adjectif est une tournure idiomatique et peut très bien être rendu par un complément de manière et un substantif abstrait : « avec douceur ». Le jury a apprécié les efforts de traduction de ce syntagme : « avec un cœur tendre », « d'une humeur douce ». La traduction littérale « avec un esprit doux » est peu explicite.

#### Dixième segment

*et cogitare, uter mundi status gratior oculis pulchriorque sit, sereno et puro die,*

**et qu'il se demande lequel de ces deux états du monde est le plus agréable aux regards et le plus beau, quand le jour est serein et pur,**

Ce passage nécessite plusieurs analyses : tout d'abord la construction particulière de *cogitare*, suivi ici d'une interrogative indirecte. Il convient donc de rendre dans la traduction cette nuance d'interrogation : « méditer, en se demandant si ». Ensuite, moins usitée que la tournure *utrum...an, uter...an* marque une interrogation double ; la construction est attestée dans le dictionnaire ; adjectif interrogatif, *uter* porte sur *status*. Enfin, le comparatif *gratior* est ici utilisé avec une valeur de superlatif, pour confronter deux éléments, selon la règle *validior manu* : « la plus forte des deux mains ».

Le syntagme *sereno et puro die* doit être compris comme un ablatif complément de temps.

#### Onzième segment

*an cum fragoribus crebris omnia quatiuntur, et ignes hinc atque illinc micant !*

**ou lorsque tout est ébranlé par des fracas répétés et que les feux brillent de toutes parts ?**

Bien que *cum* soit suivi de l'ablatif *fragoribus*, il s'agit ici de la conjonction de subordination et non de la préposition. L'indicatif *quatiuntur* implique de donner à *cum* sa valeur temporelle. Cette subordonnée de temps fait écho à l'ablatif temporel de la section précédente, *sereno et puro die*. Nous pouvons ainsi voir le souci de la *uariatio*, le goût de la dissymétrie qui est une caractéristique majeure de la prose de Sénèque.

*Fragoribus*, quant à lui, est l'ablatif complément du verbe passif *quatiuntur*. La construction passive peut très bien être conservée par les candidats.

#### Douzième segment

*Atqui non alia facies est quieti moratique imperii quam sereni caeli et nitentis.*

**Or l'apparence qu'offre un empire paisible et bien réglé n'est guère différente de celle d'un ciel serein et lumineux.**

Ce segment a donné lieu à des traductions erronées ou peu claires. Sénèque établit ici une analogie entre l'exercice du pouvoir et l'ordre cosmique. *Alia*, attribut du sujet *facies* est à traduire par « différent ». Les candidats ont pu également être gênés par la structure *alius...quam* qui remplace la tournure plus canonique *alius...ac/ atque*.

*Atqui* permet de conclure le raisonnement et n'a pas de valeur d'opposition. Il est à traduire par « or » plutôt que par « pourtant ».

#### Treizième segment

*Crudele regnum turbidum tenebrisque obscurum est,*

**Un règne cruel est plein de troubles et obscurci par des ténèbres,**

Ce passage comporte plusieurs adjectifs au neutre s'accordant à *regnum*. Il convient de bien distinguer épithète et attribut. *Crudele* n'est pas un adverbe, mais le neutre d'un adjectif de la deuxième classe. Il a parfois été pris pour une forme d'ablatif (« par la cruauté »), ce qui n'est possible ni sur le plan de la syntaxe, ni sur le plan de la morphologie (ablatif en -i des adjectifs de la deuxième classe).

#### Quatorzième segment

*inter trementes et ad repentinum sonitum expavescentes*

**au milieu de gens tremblants et qui s'effraient au moindre bruit soudain,**

La difficulté de ce groupe prépositionnel consiste à bien identifier les participes présents substantivés. Certains candidats les ont traduits comme des neutres (« tremblements ») : les formes auraient été alors *tremencia* et *expavescentia*.

#### Quinzième segment

*ne eo quidem, qui omnia perturbat, inconcusso.*

**alors que même celui qui cause tous ces troubles ne reste pas sans être ébranlé.**

La bonne compréhension de ce segment, particulièrement concis, a été valorisée par le jury. Il est nécessaire de bien identifier la tournure *ne...quidem* encadrant le mot sur lequel elle porte. À cela s'ajoute un ablatif absolu *eo... inconcusso* à valeur d'opposition.

Certains candidats ont traduit *omnia* (« tout ») comme s'il s'agissait d'*omnes* (« tous »).

#### Seizième segment

*Facilius priuatis ignoscitur pertinaciter se uindicantibus ;*

**On pardonne plus facilement à des personnes qui poursuivent leur vengeance avec obstination,**

Le point essentiel consiste ici à identifier la forme du passif impersonnel *ignoscitur*, à traduire par l'indéfini « on » et la forme active du verbe. Rappelons sur ce point « l'exemple-type » *pugnatur* (« on combat »). Le verbe *ignosco* a une construction intransitive qui admet un datif *priuatis*.

Le terme *priuatis* entre ici en opposition avec la situation des hommes de pouvoir et doit donc être traduit de manière explicite : « les personnes privées », « les simples particuliers ». *Privatis* a parfois été traduit comme un complément d'agent mais il faut avoir en tête la construction classique du complément d'agent pour les noms de personnes : la préposition *a* ou *ab* suivie de l'ablatif.

Des faux-sens ont été commis sur *uindicantibus*, évitables en prêtant attention au contexte d'ensemble.

Le sème de la vengeance prend ici place de manière naturelle dans une réflexion sur la *clementia*.

#### Dix-septième segment

*possunt enim laedi, dolorque eorum ab iniuria uenit.*

**ils peuvent, en effet, être offensés et leur ressentiment vient de l'offense qu'ils ont subie.**

Cette dernière section a été bien traduite. L'infinitif présent passif *laedi* a généralement été reconnu. Le terme *iniuria* peut être précisé dans la traduction. On a ainsi pu valoriser de bonnes trouvailles des candidats : « de l'injustice qui leur a été faite », « de l'outrage qu'ils ont subi ».

### **Proposition de traduction**

**Puisque j'ai fait mention des dieux, c'est de la manière la plus opportune que je proposerai pour le prince cet exemple sur lequel il puisse se modeler, afin qu'il veuille être pour ses concitoyens tel qu'il veut que les dieux soient pour lui. Est-il donc avantageux de trouver des divinités impitoyables envers nos fautes et nos erreurs, est-il avantageux qu'elles poussent leur hostilité jusqu'à causer notre anéantissement total ? Et qui parmi les rois sera en sûreté, à tel point que les haruspices n'aient pas à recueillir ses membres ? Or si les dieux, complaisants et justes, ne poursuivent aussitôt des coups de leur foudre les délits des puissants, combien est-il plus juste que l'homme placé à la tête d'autres hommes exerce le pouvoir avec un esprit de douceur et qu'il se demande lequel de ces deux états du monde est le plus agréable aux regards et le plus beau, quand le jour est serein et pur, ou lorsque tout est ébranlé par des fracas répétés et que les feux brillent de toutes parts ? Or l'apparence qu'offre un empire paisible et bien réglé n'est guère différente de celle d'un ciel serein et lumineux. Un règne cruel est plein de troubles et obscurci par des ténèbres, au milieu de gens tremblants et qui s'effraient au moindre bruit soudain, alors que même celui qui cause tous ces troubles ne reste pas sans être ébranlé. On pardonne plus facilement à des personnes qui poursuivent leur vengeance avec obstination, ils peuvent, en effet, être offensés et leur ressentiment vient de l'offense qu'ils ont subie.**

### **3. Conclusion**

Le jury exprime sa satisfaction et son plaisir d'avoir évalué cette année encore d'excellentes versions. Plusieurs candidats, alliant sens de la rigueur et élégance de l'expression, se sont distingués dans cette épreuve : la note maximale de 20/20 a été attribuée à plusieurs reprises. D'autres ont obtenu d'excellentes ou de très bonnes notes malgré des erreurs : conscient de la difficulté de l'exercice en temps limité, le jury lit les copies en cherchant à valoriser toute proposition, à l'échelle d'un segment ou d'une phrase, manifestant des connaissances linguistiques et une capacité à comprendre, puis à traduire. Il est donc essentiel de ne pas se décourager devant un passage plus difficile, qui permet de valoriser d'excellents candidats, et de poursuivre l'exercice à son terme, de se relire attentivement, pour obtenir une note suffisante pour l'admissibilité. Les versions inachevées ont été très rares. La gestion du temps de l'épreuve ne semble donc pas avoir posé de problème à cette session.

Concernant l'acquisition de la culture littéraire la plus large possible, nous rappelons les exemples de références bibliographiques du rapport 2023 :

- littérature latine : *Les Genres littéraires à Rome*, R. Martin et J. Gaillard, Nathan scodel, 1990 ; *Littérature latine*, H. Zehnacker et J.-C. Fredouille, PUF, 1993 ; *Histoire littéraire de Rome*, Florence Dupont, Armand Colin, 2022 ;
- littérature grecque, *Anthologie de la littérature grecque*, Folio Classiques, 2020, qui offre les textes en traduction et la consultation systématique des *Lettres grecques* ; *Anthologie de la littérature grecque d'Homère à Justinien*, sous la direction de Luigi-Alberto Sanchi 2020, *Les Belles Lettres*.

Nous rappelons comme les années précédentes que l'exercice de la version peut être travaillé sereinement grâce à un entraînement régulier en temps limité et par la fréquentation d'auteurs et de genres variés, selon l'exercice dit du « petit grec » ou du « petit latin » : il permet d'acquérir des automatismes linguistiques, tout autant que de fréquenter la littérature antique. On recommande également aux futurs candidats de connaître les exemples-types des grammaires, afin d'être capables de reconnaître avec plus d'aisance ces structures fondamentales de la syntaxe grecque et latine. Par

cette assimilation des règles, associée à une pratique assidue de la lecture, les futurs candidats se présenteront à l'épreuve dans les meilleures conditions.

Les clés de la réussite à l'épreuve de version peuvent donc se résumer ainsi :

- réviser de manière systématique les déclinaisons, les conjugaisons et les structures syntaxiques fondamentales ;
- apprendre le vocabulaire le plus fréquent ;
- s'entraîner très régulièrement sous la forme de « petit grec » ou du « petit latin » et dans les conditions du concours ;
- maîtriser l'orthographe et la grammaire françaises, à travailler spécifiquement en cas de besoin.

C'est ce travail régulier et structurant qui permet un exercice serein et enthousiasmant de l'enseignement des lettres classiques, *via* le plaisir de la découverte et de la confrontation aux langues et littératures antiques, que le professeur partage ensuite avec enthousiasme avec ses élèves.

# ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres classiques)

Rapport présenté par Magali LE SÉNÉCHAL et Benoit JEANJEAN

---

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et les rapports du jury des sessions 2022 et 2023 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/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359>

## 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 littéraire 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 2024 est composé d'un extrait de littérature latine ;
- 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.** Louis ARAGON, *Aurélien*, chapitre VIII, p. 86-87, Gallimard, « Folio classique », 1988 ; 1<sup>ère</sup> édition 1944.

**Texte latin.** Térence, *Adelphes*, v. 569-584, texte traduit par J. Marouzeau, CUF, 1978 (1<sup>ère</sup> édition 1949)

**Document iconographique.** Camille Pissaro, *Place du Théâtre Français*, 1898, peinture à l'huile sur toile, 72 x 92 cm, Musée des arts de Los Angeles (Los Angeles County Museum of arts), États-Unis.

**Annexe 1 - Exercices.** D'après Chantal Bertagna (dir.), *Fleurs d'encre*, 4<sup>ème</sup>, hachette ÉDUCATION, Vanves, 2016, p. 372-375 (38. – *Les compléments du verbe*).

**Annexe 2 - Production d'élèves.** D'après Joëlle Paule, *Étude de la langue*, Cycle 4, Bordas, Paris, 2016, exercice 5 p. 53 (21 – *Les compléments du verbe - Les compléments d'objet*).

## 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 compléments d'objet directs dans le texte de Louis Aragon, du début de l'extrait à la ligne 14 « *ou cette campagne en dentelles de l'avenue du Bois.* »

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 indiquée en fin de rapport. Le jury a constaté, dans certaines copies, que les candidats commençaient *ex abrupto* par le relevé des occurrences, sans avoir défini la notion grammaticale : nous rappelons qu'une trame pour traiter cette question est proposée dans les rapports des sessions précédentes ; si elle n'est pas obligatoire, elle est cependant conseillée car elle propose une structure en cohérence avec la réflexion attendue.

La **notion de COD** pouvait être définie par les éléments suivants, relevés dans différents ouvrages :

- « Dans le Groupe Verbal (GV), la fonction complément d'objet direct (COD) désigne la relation entre un Groupe Nominal (GN) et le verbe dont il est COD [...]. Lorsque le complément d'objet n'est introduit par aucune préposition, le complément est dit « complément d'objet direct » (COD) et le verbe est dit « transitif direct ». <sup>18</sup>
- « [...], les notions de transitivité et d'intransitivité caractérisent les différents types de constructions du verbe : selon les cas, une construction verbale sera dite : [...] **transitive** lorsque le verbe a un ou plusieurs compléments. La construction sera **transitive directe** si le complément (dit **d'objet direct**) est directement relié au verbe ». <sup>19</sup>
- « Le Complément d'Objet Direct (COD) est le mot ou groupe de mots joint directement (sans préposition) au verbe transitif dont il complète le sens<sup>20</sup> ».
- « le complément d'objet combine deux relations entre le verbe et son complément :
  - o une relation **sémantique** entre un verbe et un constituant qui désigne un participant animé ou non animé du procès verbal ;
  - o une relation **syntaxique** d'inclusion d'un constituant dans le GV<sup>21</sup> ».

Le jury attendait donc que les candidats s'appuient sur la syntaxe pour définir le COD en le présentant comme un complément essentiel du verbe transitif direct. En effet, les grammaires soulignent les difficultés et contre exemples liés à une définition purement sémantique du complément d'objet, notamment parce que le verbe complété ne décrit pas toujours une action mais peut indiquer « un rapport de localisation (*Le belvédère domine la ville.* [...]), d'évaluation temporelle (*Il a passé deux semaines à la campagne.* [...]), de cause à conséquence (*son imprévoyance lui a valu / causé / occasionné bien des soucis.* [...])<sup>22</sup>... »

Une définition ne saurait être complète sans les **propriétés de la notion étudiée**. Les candidats pouvaient mettre en exergue :

- les **manipulations** possibles pour reconnaître le COD : pronominalisation, transformation à la voix passive, extraction (ou encadrement) par « *c'est ...que* » suivi du verbe complété, impossibilité de la suppression et de la mobilité dans le Groupe Verbal sans changement du sens du verbe, sauf permutation avec un autre complément dans quelques cas. Le jury a valorisé les candidats qui ont expliqué la nécessité de combiner ces manipulations : certaines correspondent à plusieurs fonctions comme la pronominalisation, l'impossibilité de déplacer ou de supprimer pour l'attribut du sujet ; la pronominalisation n'est pas possible dans certains cas particuliers comme les verbes de mesure.

<sup>18</sup> Cf. *Terminologie grammaticale*, Fabrice Poli et Philippe Monneret, juin 2020, p. 20, p. 84-85.

<sup>19</sup> Cf. *Grammaire Méthodique du français*, M. Riegel, J.-C. Pellat, René Rioul, PUF, 2016, p. 394.

<sup>20</sup> *Le GREVISSE de L'ENSEIGNANT*, J.-C. Pellat et Stéphanie Fonvielle, Magnard, 2016, p. 231.

<sup>21</sup> Cf. *Les notions grammaticales au collège et au lycée*, Dominique Maingueneau et Éric Pellet, Belin, 2005, p. 31

<sup>22</sup> Cf. *Grammaire Méthodique du français*, M. Riegel, J.-C. Pellat, René Rioul, PUF, 2016, p. 393-4.

- la **place** : le COD est généralement postposé au verbe mais les pronoms personnels conjoints, les pronoms relatifs, les pronoms interrogatifs ou exclamatifs, les pronoms adverbiaux (« en » / « y ») le précèdent obligatoirement ;
- la **nature** ou classe grammaticale : le COD peut être un GN ; un nom ; un pronom ; un verbe à l'infinitif ou un groupe infinitif ; une proposition subordonnée complétive, interrogative indirecte, relative substantive ; infinitive.

Le jury a valorisé les candidats qui ont proposé une définition et des propriétés précises ainsi qu'une présentation clairement structurée ; des candidats ont aussi enrichi leur présentation d'autres propriétés qui ont été relevées par le jury dont voici un exemple : « le COD peut se rapporter aux différents modes du verbe, dont l'infinitif ou et le participe ».

### 1.1.2. Relevé et classement des occurrences

Dans un second temps, le jury attend un **relevé** des occurrences juste, exhaustif et organisé selon une typologie claire. Il pouvait être organisé par nature de mot ou classe grammaticale, et présenté dans un tableau. Les occurrences attendues étaient les suivantes :

#### - GN ; nom propre ; nom commun :

- o l. 1 : « sa solitude », GN COD du V. « savourait » ;
- o l. 2-3 : « l'obligation de téléphoner pour dire qu'elle ne rentrait pas déjeuner », GN COD du V. « avait » ;
- o l. 4 : « sa promenade », GN COD du V. « poursuivre » ;
- o l. 9 : « une avenue », GN COD du V. « prendre » ;
- o l. 12 : « un dessin tout fait, connu, une fleur, un oiseau », GN COD du V. « suit ».

#### - pronom :

- o l. 2 : « la », pronom personnel COD du V. « retenir » ;
- o l. 5 « se faisait perçante » ; l. 7 « l'on s'amuse », l. 9-10 : « se trouver » et « s'enfoncer » : pour ces verbes à forme dite « pronominale », il convenait de distinguer les emplois du pronom réfléchi. En effet, s'il est un élément d'un verbe intrinsèquement pronominal ou pronominal autonome (dont le sens lexical ne peut être relié avec au moins une acception du verbe en construction non pronominale), le pronom n'a pas de fonction analysable : c'est ainsi qu'on peut analyser l'emploi du verbe « se trouver », ici au sens d'« être ».

Dans le cas des verbes en construction pronominale, le pronom réfléchi n'a de fonction syntaxique qu'en construction pronominale réfléchie où la présence du pronom réfléchi indique que le sujet du verbe occupe à la fois les rôles sémantiques d'origine et d'objet du procès. Le pronom est alors, s'il est l'équivalent d'un GN, en fonction de COD du verbe : c'est le cas de la construction « l'on s'amuse » (l. 10) ; la construction « elle se faisait perçante » peut s'y rattacher, dans la mesure où la pluie peut y être personnifiée. En revanche, si le verbe est en construction pronominale passive ou neutre, le pronom réfléchi demeure inanalysable : dans « où s'enfoncer l'avenue » (l. 10), « enfoncer » a bien le sens de « pénétrer profondément », mais si l'avenue peut être envisagée comme origine du procès (par personnification), elle ne se prend pas elle-même comme objet à faire pénétrer dans un monde donné. Le verbe « enfoncer » peut donc s'analyser ici en construction pronominale neutre, et le pronom « se » comme dépourvu de fonction syntaxique.

Prenant en compte la difficulté liée à ces analyses, le jury a fait le choix de valoriser les réponses manifestant une réflexion, voire une discussion pertinente, même si très peu de mentions aux pronoms COD de ces formes verbales ont été lues dans les copies.

#### - proposition subordonnée complétive, interrogative indirecte :

- o l. 3 : « qu'elle ne rentrait pas déjeuner », proposition subordonnée complétive, COD du V. « dire » ;

- l. 13 : « si ce serait le paradis rêveur de l'avenue de Friedland ou le grouillement voyou de l'avenue de Wagram ou cette campagne en dentelles de l'avenue du bois », proposition subordonnée interrogative indirecte, COD du V. « savoir ».

Outre les verbes pronominaux, les candidats ont mis en exergue quelques cas particuliers, valorisés par le jury dès lors que les observations étaient pertinentes :

- l. 3 : « elle ne rentrait pas déjeuner » : « déjeuner » est construit directement après le verbe et il n'est pas pronominalisable ; il ne peut donc pas être considéré comme COD ; cependant, ces emplois « ne s'apparentent ni pleinement à un emploi périphrastique, ni pleinement à un emploi nominal<sup>23</sup> » ; il s'agit d'un infinitif de progrédience (emploi fréquent après des verbes de mouvement comme « aller », « venir ») ; le verbe « rentrer » ne peut être considéré ici comme un semi-auxiliaire, car il a un sens plein ;
- l. 5-6 : « les grands magasins, les musées, les cafés, le métro », complément de « il y avait » ; l. 7 : des rues, des boulevards », complément de « il y a » : il s'agit de phrases à présentatif qui ont une structure particulière (cf. « c'est », « voici », « voilà ») ; les présentatifs servent à présenter un GN ou un constituant équivalent qui fonctionne comme leur complément<sup>24</sup>.

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

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 Térence. Le relevé n'a donc pas besoin d'être exhaustif, mais il était attendu qu'il fasse écho aux occurrences repérées dans le texte français et qu'il prépare, autant que faire se peut, la seconde partie consacrée à la didactique. Il est utile de rappeler ici que ce relevé doit être fait dans le texte latin, et non dans la traduction ; certains candidats ont du reste commis des erreurs en analysant des extraits de la traduction. Il n'y a pas de règle absolue dans la présentation de la comparaison des deux systèmes linguistiques qui peut se faire après le relevé des occurrences dans le texte français ou conjointement au fil de ce relevé. Ce qui doit guider le candidat, c'est l'exigence de clarté dans l'exposé de cette comparaison linguistique.

Comme pour les occurrences du texte littéraire français, un classement par nature ou classe grammaticale était pertinent :

- **Nom ou GN à l'accusatif :**
  - l. 8-9 : *At nomen nescio / Illius hominis, sed locum novi (ubi sit)* : « Je ne sais pas le nom de cette personne. Mais je ne sais l'endroit où il se trouve » ;
  - l. 10 : *Dic ergo locum* : « Alors dis l'endroit » ;
  - l. 11 : *Nostin porticum* : « Connais-tu ce portique... »
- **Pronom :**
  - l. 3 : *illum inveniam* : « je le trouverais » ; l. 5 : *quid ais ?* Qu'est-ce que tu dis ? ; l. 14 : *te praecipitato* : « lance-toi... »
- **Proposition subordonnée interrogative indirecte :**
  - l. 3 : *Ubi illum inveniam cogito* : « Je me demande où je pourrais le trouver ».
  - l. 4 : *Scio ubi sit* : « je sais où il est ».
- **Proposition infinitive :**
  - l. 22 : *Censen hominem me esse ?* : « Est-ce que tu ne penses pas que je suis un homme ? »

Les candidats pouvaient ensuite relever les points de convergence et les écarts entre le français et la langue latine :

- des **constructions verbales** comparables en latin et en français, langues dans lesquelles on observe des verbes transitifs directs, indirects, des verbes intransitifs ;

<sup>23</sup> Cf. *Le GREVISSE de L'ÉTUDIANT*, Cécile Narjoux, debœck supérieur, 2018, p. 377.

<sup>24</sup> Cf. *Le GREVISSE de L'ENSEIGNANT*, J.-C. Pellat et Stéphanie Fonvielle, Magnard, 2016, p. 272.

- **une fonction COD du verbe qui recoupe, en latin, l'emploi principal de l'accusatif** ; ce cas présente des désinences identiques dans les 5 déclinaisons, *-m* au singulier, *-s* au pluriel, (qui constitue en français la marque du pluriel des noms, indépendamment de toute fonction grammaticale) ; certains candidats ont souligné à juste titre le fait que l'accusatif en latin, employé avec ou sans préposition, perd parfois sa fonction COD pour exprimer le lieu où l'on va, la durée ou, sous l'influence du grec, le point de vue ou la partie sur laquelle s'exerce l'action (accusatif de relation, très présent dans la langue poétique) ;
- **la place du CO par rapport au verbe** : si elle est contrainte en français, du fait de l'organisation de la phrase à partir de la séquence canonique « Sujet-verbe-complément », elle est beaucoup plus libre en latin du fait du système casuel et du jeu des désinences ;
- **les pronoms personnels, relatifs, interrogatifs, exclamatifs** : ils se déclinent en latin et l'on observe des restes de ces déclinaisons en français (*je* : sujet / nominatif ; *me* : COD ou COI / accusatif ou datif ; *moi / à moi* : renforcement du sujet ou COI / vocatif ou datif ; *qui* : sujet / nominatif ; *que* : COD / accusatif ; *dont* : COI ou C' du Nom / datif ou génitif) ;
- **la proposition infinitive** : elle est beaucoup plus fréquente en latin qu'en français où elle n'apparaît qu'après les verbes de perception (« voir », « entendre », « sentir » ...) et le verbe « laisser » (« Je laisse les enfants jouer ; »). On remarque, dans la proposition infinitive du français, que le sujet de cette dernière est aussi COD du verbe principal (puisqu'il est pronominalisable en « Je les laisse jouer. »). Par extension, c'est toute la proposition infinitive qui est COD du verbe. Cela explique l'emploi de l'accusatif, en latin pour la fonction sujet de la proposition infinitive. Toutefois, en latin, la proposition infinitive n'entretient aucun rapport sémantique avec son équivalent français car une structure du type « Je l'entends chanter. » était rendue en latin par une proposition subordonnée participiale (« *Audio eum canentem.* »). L'équivalent fonctionnel de la subordonnée infinitive latine (« *Credo te esse beatum.* ») est en français la subordonnée complétive introduite par « que » (« Je crois que tu es heureux. »)<sup>25</sup>.
- **la proposition subordonnée interrogative indirecte** : elle se rencontre aussi bien en français qu'en latin. Mais en français, elle peut être employée comme sujet (« Pourquoi il avait agi ainsi demeurerait inexpliqué. ») aussi bien que comme COD (« J'ignore à qui appartient ce livre. »), alors qu'en latin elle est toujours employée en fonction COD et requiert, de ce fait, toujours le mode subjonctif.

Le jury a valorisé les commentaires pertinents sur ces points, par exemple, celui qu'une même marque casuelle en latin peut exprimer différentes fonctions. Le morphème, marque de l'accusatif, exprime le COD, mais également le sujet et l'attribut du sujet dans la proposition infinitive de la ligne 22 du texte de Térence (« *Censen hominem me esse ?* »).

Certaines copies ont mentionné l'emploi du double accusatif ou de l'accusatif d'objet interne, non observable dans le texte de Térence, mais marquant de manière pertinente cette différence et montrant que l'emploi du cas accusatif, majoritairement associé à la fonction COD, n'est pas obligatoirement déterminé par la transitivité ou non du verbe.

Plus simplement, certains candidats ont remarqué qu'en latin, on ne peut pas confondre le COD et l'attribut du sujet en latin grâce à la discrimination faite par le cas.

Le jury a apprécié les explicitations ou les réflexions sur une traduction un peu éloignée du texte latin : « La traduction littérale d'une proposition infinitive devrait être celle d'une proposition subordonnée complétive : N'estimes-tu pas que je suis un homme ? Toutefois on remarque que le traducteur a opté pour une traduction plus littéraire : me prendras-tu pour un homme ? »

Enfin, de nombreux candidats ont fait état de la tournure présentative impersonnelle « il y a » et de sa correspondance en latin du verbe « *esse* » à la 3<sup>e</sup> personne suivi d'un sujet sans attribut.

<sup>25</sup> Cf. *Terminologie grammaticale*, Fabrice Poli et Philippe Monneret, juin 2020, p. 62.

## 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
<ul style="list-style-type: none"><li>. un <b>titre de séquence rendant compte de l'unité du corpus</b> au regard du programme du niveau de classe donné ;</li><li>. une <b>justification précise de ce choix</b> en prenant appui sur une <b>identification des enjeux littéraires et de formation personnelle du corpus</b>, reposant sur une analyse précise des textes et des documents qui le composent ;</li><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>. un plan complet de séquence « modèle » ;</li><li>. des propositions d'objectifs irréalistes et non conformes aux attendus ;</li><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 ceux-ci afin de déterminer des objectifs d'apprentissages précis.</li></ul>

### 1.2.1. Titre et présentation générale de la 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 conseillé de le développer 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 qui serviront de support au travail didactique, en les appuyant sur l'objet d'étude choisi pour le niveau de classe donné.

Le jury a apprécié une analyse du corpus qui n'a pas juxtaposé les constats et qui a mis d'emblée en perspective la problématique de la séquence, dans une posture propédeutique qui est celle de tout futur enseignant. Une analyse en mouvement, articulée autour de questionnements pour marquer les différents temps de la réflexion dynamise le propos.

Cette courte analyse intègre le document iconographique, met en exergue une problématique de séquence et explique autant que possible le lien entre cette problématique et le point de langue étudié, ici le COD. L'explication de ce lien s'avère indispensable pour ne pas laisser croire que celui-ci serait factice dans cette épreuve et relèverait de la pure rhétorique de l'exercice L'explicitation de ce lien s'avère indispensable pour ne pas laisser croire que celui-ci serait factice dans cette épreuve et relèverait de la pure rhétorique de l'exercice Mais si le simple rappel de ce caractère permettait de justifier son étude, les textes où se croisaient descriptions (déambulations parisiennes de Bérénice, points de repère de l'itinéraire proposé par l'esclave Syrus), et expression de la pensée et des sentiments (en particulier dans le texte d'*Aurélien* où Bérénice goûte au plaisir de la liberté et s'étonne de la diversité des univers si différents qui se présentent à elle à chaque coin de rue), étaient particulièrement propres à présenter une grande variété des natures de mots et des structures grammaticales en fonction de COD.

Il faut également bien garder à l'esprit la corrélation qu'il y a entre le relevé des occurrences dans la première partie et la construction de la séance de langue en deuxième partie d'épreuve. Aussi,

commencer par la deuxième partie de l'épreuve est plus que discutable, la démarche propédeutique n'étant alors plus observable.

Pour cette session 2024, le corpus devait être rattaché à l'objet d'étude « La ville, lieu de tous les possibles ? » du programme de quatrième, 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. De trop nombreuses copies ont proposé un autre objet d'étude de 4<sup>ème</sup>, « Individu et société : confrontations de valeurs ? », « Informer, s'informer, déformer » ou « La fiction pour interroger le réel », montrant d'une part que l'analyse du corpus n'avait pas cerné les enjeux majeurs de ce dernier et proposant d'autre part, une construction assez artificielle de la séquence, de l'étude des textes et du document iconographique du corpus. Un candidat a réussi à mettre en perspective la séquence dans une progression annuelle en la prévoyant après celle consacrée à l'objet d'étude « Dire l'amour » et faisant le lien entre les deux séquences, grâce à une citation de l'incipit du roman d'Aragon : « La première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide ». Ce genre de remarque, pertinente, manifeste le souci du tissage et de l'étayage entre les différentes séquences d'une année de français et est propre à donner du sens aux apprentissages.

Au sein du corpus, une **thématique commune** devait donc être mise en avant par les candidats pour identifier correctement l'objet d'étude : il s'agissait ici de voir la ville comme lieu de déambulation et de dédale urbain. Le repérage de cette unité thématique indiquait d'emblée l'objet d'étude de 4<sup>e</sup>.

À l'issue de cette analyse du corpus, il est conseillé de proposer un **titre de séquence**. Les candidats ont fait souvent preuve d'un travail intelligent sur cet aspect de leur travail, essayant de trouver un titre qui dise bien l'angle d'attaque qu'ils avaient choisi, mais aussi de susciter l'intérêt d'éventuels élèves. Le jury a ainsi remarqué les titres « Dédale urbain : se perdre, se retrouver : flâner et errer dans la ville », « La ville : entre projection idéaliste et réaliste, un dédale des possibles », « La ville : un cheminement spatial ou intérieur ? » ou enfin « La ville, lieu de déambulation, objet d'émerveillement, sujet de littérature ». Certains candidats ont été sensibles à la vision de la ville à travers le prisme de l'art qui transforme une réalité urbaine.

### 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. Le jury a trouvé pertinentes toutes les copies qui faisaient référence, à bon escient, au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cependant, la récitation d'une série de compétences relevant du champ disciplinaire, générales et déconnectées du corpus, ne suffit pas à répondre aux attentes de l'épreuve, si ce qui est proposé n'est pas mis explicitement en rapport avec le socle et peut être utilisé avec n'importe quel autre corpus.

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. Certains candidats ont proposé des titres d'œuvres précis pour compléter le corpus, comme par exemple, la lecture de certains poèmes de la section « Tableaux parisiens » des *Fleurs du Mal* de Charles Baudelaire, pour « découvrir une autre manière de faire l'éloge de la ville, pour voir quelle est la puissance inspiratrice du milieu urbain ». Ces prolongements pertinents attestent de la culture littéraire du candidat et de sa capacité à puiser dans ses propres références pour élaborer un corpus en cohérence avec la problématique d'étude prédéterminée. Le tableau a souvent servi de support à l'expression écrite.

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 enseignant qui cherche à exploiter les documents du corpus pour développer progressivement chez les élèves des compétences identifiées. Ont été tout particulièrement appréciées les copies qui ont fait le lien entre les différentes compétences travaillées au sein de la séquence proposée (plutôt que de juxtaposer les activités, sans cohérence interne.) Il est important que le candidat montre au jury que le cours est construit *a minima*, avec des

intentions d'apprentissage explicites, organisées de manière cohérente et logique, pour répondre à la problématique initiale.

### 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>26</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>27</sup>. Ainsi, toutes copies articulant ces deux perspectives ont été particulièrement valorisées. Un candidat a montré que dans le texte d'Aragon, le narrateur met en scène l'activité du sujet, la soudaine liberté de Bérénice à Paris. « Le pouvoir créateur du sujet Bérénice, sa liberté intérieure, ses réflexions et ses divagations littéraires sont judicieusement éclairées par les COD qui traduisent son vagabondage et sa pérégrination libre dans le paysage parisien ». Ce candidat a donc proposé un objectif d'étude tout particulièrement intéressant, en montrant comment la description d'un paysage urbain, d'un point de vue interne, mettait en exergue le pouvoir du sujet et induisait l'emploi des COD.

Concernant les activités à proposer aux élèves, la plupart des candidats ont opté pour des activités d'écriture qui mettent en perspective les enjeux généraux de la séquence et la manipulation des COD. Le jury a apprécié les pistes de différenciation que certains candidats proposent dans le cadre du projet de séance de langue ainsi que la réécriture de certains exercices, afin qu'il y ait une plus grande cohérence avec leur projet de séquence et les objectifs d'apprentissage annoncés.

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.

Dans tous les cas, le jury attend que le candidat justifie ses choix.

## 2. Analyse de copies de candidats

### 2.1. Erreurs et maladresses

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

La fonction « COD » pouvait paraître, de prime abord, assez simple à identifier dans le texte d'Aragon. Beaucoup de candidats ont manqué de vigilance pour les cas plus complexes à identifier et la plupart des relevés se sont révélés non-exhaustifs, voire erronés : à titre d'exemple, « l'avenue suivante » (l. 11), sujet inversé du verbe « s'enfonce » a été identifié comme un COD.

Le jury a noté, à de nombreuses reprises, une confusion entre la proposition subordonnée relative et la proposition subordonnée conjonctive complétive, de même qu'un amalgame entre le pronom relatif, qui

<sup>26</sup> Note de service n° 2018-050 du 25-<https://eduscol.education.fr/3866/francais-cycle-4-2018> (NOR : MENE1809041N)

<sup>27</sup> *Eduscol*, « [Français au cycle 4 : étude de la langue](#) ».

peut avoir la fonction COD et la proposition subordonnée relative, qui elle, est à considérer comme une expansion du GN (à l'exception de la relative substantive).

Beaucoup de candidats ont proposé la seule question « *Quoi ?* » pour identifier un COD, sans indiquer que cette manipulation induisait une confusion possible avec l'identification de l'attribut du sujet, se révélant alors peu pertinente. Ainsi, certains candidats ont identifié l'attribut du sujet de la ligne 1 « maîtresse d'elle-même » comme un COD.

Certaines copies ont bien relevé comme COD la proposition interrogative indirecte totale « si ce serait le paradis rêveur... » (l. 13) mais l'ont analysée comme une proposition subordonnée circonstancielle de condition, du fait d'une analyse erronée de la conjonction « si ». Par ailleurs, un candidat a analysé comme complément d'objet « second » le deuxième COD de l'énumération de GN qui constituent autant de COD successifs du verbe « suivre » (l. 12).

Le relevé des occurrences de COD en latin a également donné lieu à quelques erreurs. Ainsi, le nominatif neutre de deuxième déclinaison « *cerebrum* » (l.7) a été analysé comme COD du verbe « *diminuetur* », alors que celui-ci est à la voix passive, ce qui exclut toute construction transitive ; l'accusatif « *hominem* » (l. 22) a été analysé comme COD du verbe d'opinion « *Censene* » (crase pour « *Censes-ne* »), alors qu'il est sujet de la proposition infinitive COD de ce verbe.

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

L'épreuve étant une épreuve de didactique appliquée, il convient 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 objectifs retenus pour la séquence doivent procéder d'un choix en lien étroit avec la thématique du corpus et non de la seule personnalité littéraire de l'auteur français figurant dans le corpus. Le fait que Louis Aragon ait pris part à la résistance et célébré dans un poème la mémoire du groupe Manouchian ne peut être une accroche pour l'étude du texte d'*Aurélien* dans lequel ne se rencontre aucune allusion à cette dimension de l'engagement de l'auteur ; il ne peut en aucun cas être le fil directeur de la séquence. Il aurait été plus pertinent, à cet égard, de mettre le texte proposé en rapport avec un poème tel que *La complainte de Robert le diable*, en hommage à Robert Desnos, poème qui évoque largement les lieux et paysages parisiens et permet de rester dans la poésie de la ville.

Les candidats peuvent utilement faire appel à leur connaissance des programmes des niveaux inférieurs pour calibrer plus justement ces objectifs. Encore faut-il décrire précisément les différences : il ne suffit pas d'annoncer : « les objectifs d'écriture s'enrichissent par rapport à la 5<sup>e</sup> dans une dynamique de prolongement des acquis », si l'on n'explicite pas en quoi consistent ces prolongements.

Pour la séance de langue, les candidats sont invités à relire attentivement leurs analyses grammaticales afin d'éviter par exemple les erreurs déjà signalées entre COD et attribut du sujet.

Enfin, rappelons qu'il ne s'agit en aucun cas de traiter les exercices proposés en annexes, mais que ceux-ci sont à discuter, critiquer, voire à reformuler ou encore à écarter afin d'en tirer le meilleur parti dans le cadre de la séance. Il convient ainsi de ne pas suivre nécessairement l'ordre dans lequel ces exercices sont donnés. L'exercice 5 de l'annexe 1, par exemple, n'a pas à être gardé « pour l'évaluation qui est la quatrième étape de l'apprentissage », alors qu'il ne porte que sur une seule catégorie possible du COD : les propositions subordonnées compléments du verbe, dont l'exercice propose des occurrences qui ne sont pas en fonction de COD. Cet exercice aurait en revanche été bienvenu pour consolider et mémoriser la distinction entre COD et compléments circonstanciels.

Il est certes pertinent d'observer que le premier exercice de l'annexe 1 « correspond à des révisions utiles aux élèves » ; il convient dès lors de signaler en quoi consistent ces révisions, l'exercice permettant de distinguer plusieurs catégories grammaticales en fonction de COD dont l'une, la proposition subordonnée (complétive ou interrogative indirecte), n'a pas vocation à être abordée avant la classe de 4<sup>e</sup>. Les candidats éviteront également d'amalgamer, sous prétexte d'une exploitation convergente, deux exercices qui ne mettent pas en jeu les mêmes structures grammaticales, à l'instar

d'une copie qui annonce : « nous nous concentrerons sur les propositions subordonnées complétives, plus complexes, avec les exercices 4 et 5 », alors que l'exercice 4 n'en présente aucune.

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

### **2.2.1. Première partie : relevé des occurrences et présentation des COD**

Le jury a valorisé les copies témoignant d'une connaissance solide de la langue française, à l'instar de celles qui proposaient des réflexions pertinentes et une connaissance érudite des cas particuliers de l'emploi du COD, ou des cas qui auraient pu s'apparenter à des COD mais n'en étaient pas, mentionnés *supra* (les verbes pronominaux, la tournure présentative « il y a »). Des manipulations pertinentes pour identifier la fonction étaient tout particulièrement attendues dans le cas du COD, comme la pronominalisation et l'extraction, trop peu souvent sollicitées.

### **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 par les objectifs globaux de séquence, référencés au programme de la classe de quatrième ; 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 2024, les meilleures copies ont mentionné des références à des ouvrages didactiques portant sur l'un des champs disciplinaires, comme ce candidat interrogeant la posture du « sujet lecteur », appuyant son propos sur *Lector Lectrix*<sup>28</sup> et montrant que la lecture est une compétence qui s'appuie sur des stratégies à développer, qu'elle repose sur une collaboration entre le lecteur et le texte, pour que le texte ne reste pas un « *flatus vocis* », un souffle de voix. Si ces références didactiques ne sont pas exigibles, elles manifestent une réflexion déjà bien engagée pour un futur professeur de lettres et sont valorisées.

Le lien entre la ville et l'étude du COD n'était pas explicite et évident à établir. Certains candidats ont proposé des hypothèses intéressantes, démontrant ainsi leur compréhension des enjeux de cette épreuve disciplinaire appliquée et la double perspective de l'étude de la langue. Le jury a donc pu lire que « la description nécessite des verbes de perception et des verbes d'action lorsqu'il s'agit de décrire une déambulation, des textes sont un bon moyen d'étudier les COD réclamés par l'utilisation de ces verbes » ou bien encore « Bérénice découvre ce lieu en provinciale, fascinée par la grande ville. On perçoit tout à travers son regard, ce qui justifie les accumulations de COD. C'est à travers un point de vue interne, en multipliant les sensations perçues en ville, l'accumulation de COD permettant de nous perdre dans l'immensité du lieu ». Ces explicitations montrent bien la réflexion préalable de tout futur professeur de lettres, dans la préparation de son cours, et le questionnement de la pertinence de tel ou tel support d'étude destiné aux élèves. L'articulation manifeste entre le travail conduit sur la maîtrise de la langue et les compétences de lecture et d'expression est donc bien une perspective essentielle dans cette épreuve.

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, mais aussi 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) : les futurs candidats

---

<sup>28</sup> *Lector & Lectrix*, - Collège, Charlotte Raguideau, Maïte Perez-Bacqué, Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Retz, 2023

pourront trouver là des outils pour proposer une exploitation pertinente des exercices du manuel ; proposer des consignes plus adaptées à l'objectif poursuivi est possible.

Le sujet 2024 proposait une production d'élève dans l'Annexe 2. On observe dans ce corpus des erreurs d'analyse fréquentes : des GN attribut du sujet (« une mer fermée »), complément circonstanciel (« cet été ») et deux sujets inversés (« ces histoires » ; « les cerfs ») sont soulignés alors que la consigne porte sur les COD. Cette proposition permet de faire le lien avec la première partie du sujet : en effet, c'est par les manipulations plus que par la réflexion sémantique que l'on peut permettre aux élèves de comprendre et de rectifier ces erreurs fécondes en termes de compréhension et de mémorisation, dès lors qu'elles sont exploitées de manière pertinente par l'enseignant. Pour les phrases 1, 3 et 4, une copie a proposé une réécriture du singulier au pluriel des GN soulignés, ou l'inverse pour rappeler que seul le sujet régit l'accord du verbe conjugué ; le candidat proposait également une réécriture en remplaçant « ses bandes dessinées » par « son livre » (phrase 1 de l'exercice 1 de l'Annexe 1).

### **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 de 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 10/20 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 » et dans les rapports de jury des années précédentes 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 éventuellement à quelques cas particuliers. Si un relevé sous forme tabulaire est tout à fait acceptable pour traiter 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 copies. L'orthographe et la syntaxe font l'objet d'une grande vigilance. De manière générale, il convient d'éviter les « etc. » et « points de suspension », qui remplacent un propos non explicite. Les mentions du type « je pense », ponctuant une affirmation préalable, marquent trop une incertitude qui peut être interprétée comme une maîtrise insuffisante des connaissances.

### **Conclusion**

Nous souhaitons rappeler l'importance de l'usage d'une langue correcte par les candidats. Certains termes sont malvenus, comme l'emploi trop souvent lu du mot « chose ». Le jury attend d'une copie

d'un futur professeur de lettres une gamme plus large et étoffée des vocables employés et une expression qui témoigne de la précision de la réflexion. De manière générale, les compositions se sont révélées assez courtes cette année : 8 pages en moyenne, pour une épreuve de 5 heures.

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 troisième 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, 2023 [disponible en ligne sur le site *Eduscol*]
- Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1<sup>ère</sup> 1994 et ses nombreuses rééditions.
- Jean-Christophe Pellat et Stéphanie Fonvielle, *Le GREVISSE de L'ENSEIGNANT*, Paris, Magnard, 2016
- Bénédicte Gaillard, Laurence Mokrani, Jean-Christophe Pellat, *Le GREVISSE du collègue*, Paris, Magnard, 2018.

# ÉPREUVE DE LEÇON

## DOMAINE : LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Myriam LOBRY et Aurélie PALUD

---

### **Introduction – Le sens de l'épreuve de leçon au CAPES : lire les œuvres pour les enseigner**

L'épreuve de leçon de l'oral du CAPES de lettres articule deux parties, deux préparations étroitement liées l'une à l'autre. En effet, le futur enseignant de français doit se montrer capable de lire et d'expliquer les textes littéraires mais aussi de mobiliser des connaissances et compétences didactiques lui permettant de contribuer à la formation littéraire, linguistique, culturelle et éthique de ses futurs élèves. C'est dire que ces deux dimensions doivent être abordées avec le même sérieux et la même exigence : elles correspondent d'ailleurs, dans l'ensemble de l'épreuve, à deux moments de même durée. C'est dire aussi à quel point il est important que les candidats puissent s'adosser à des appuis solides en littérature et en linguistique, mais également à des savoirs scientifiques nourris et des références précises en didactique du français. Dans le cadre de la leçon, les attentes ne portent pas sur des précisions matérielles et pratiques de la vie de la classe : ces aspects pédagogiques ou organisationnels seront plutôt évalués dans le cadre des différents stages en établissement.

Dès lors, l'épreuve de la leçon mobilise à la fois le lecteur sensible et l'expert de l'étude des textes littéraires nourri de connaissances artistiques et culturelles. La grande variété des problématiques littéraires exprimées par les candidats rend d'ailleurs parfaitement compte de cette approche subjective des textes, et souligne l'activité personnelle qui est ainsi en jeu, y compris dans le cadre d'une épreuve certificative. Ainsi, tout en respectant le cadre d'une communication nécessairement contrainte, le jury apprécie la capacité d'un candidat à tisser des liens entre l'extrait auquel il se confronte et ses lectures personnelles, ses pratiques culturelles, ou à rendre compte de ses hésitations, questionnements et émotions de lecteur, qui correspondent d'ailleurs, le plus souvent, au « jeu de la lecture » (Picard, 1986) prévu par l'auteur et qui participe au plaisir du texte (Barthes, 1973).

Il apparaît qu'un lecteur attentif à ses propres expériences de lecture pourra peut-être davantage faire en sorte que les élèves vivent également, à travers la classe de français, de véritables expériences, voire des événements de lecture (Louichon, 2009). Dès lors, la fréquentation des œuvres littéraires paraît constituer un préalable, qu'il s'agisse des textes classiques du patrimoine littéraire français ou d'œuvres ouvertes à d'autres cultures et contextes, littérature mondiale, littérature contemporaine, littérature francophone, littérature dessinée, multimodale...

Mais la préparation à l'épreuve de leçon est également fondée sur les connaissances issues de la didactique du français et sur les apports scientifiques que cette discipline a produits dans les différents domaines que sont la lecture/littérature, l'écriture, la langue et l'oral<sup>29</sup>. Ainsi, il paraît indispensable qu'un futur enseignant de littérature maîtrise des concepts tels que la compréhension, l'interprétation, l'appréciation, l'appropriation littéraire et la réception, ou encore la lecture littéraire. Ces connaissances conceptuelles constituent un socle permettant d'envisager les enjeux et les modalités de la formation des lecteurs du XXI<sup>e</sup> siècle : Comment, par exemple, réfléchir conjointement aux modalités selon lesquelles il conviendrait de gérer la négociation des interprétations si l'enseignant ne reconnaît pas en premier lieu qu'un texte littéraire est par essence polysémique et que le rôle du professeur, lecteur lettré, est d'accompagner les apprentis lecteurs dans la construction de leurs interprétations ? Comment accorder une place aux subjectivités lectorales dans les échanges, si l'on pense que l'enjeu de la lecture

---

<sup>29</sup> Dans ce cadre, nous ajoutons, à la fin de ce rapport, quelques références bibliographiques qui paraissent indispensables à la préparation de l'épreuve.

scolaire est en tout premier lieu de produire un écrit métatextuel normé et fidèle au discours critique institué<sup>30</sup> ?

De telles questions doivent orienter la préparation des candidats et leur permettre de mieux cerner l'importance d'une formation didactique articulée à leur formation littéraire. Dès lors, les propositions d'exploitation des corpus soumis à l'étude pourront gagner en robustesse et en pertinence, et s'écarter des écueils que les membres du jury ont parfois pu identifier : celui, d'une part, qui consiste à ignorer la nécessaire transposition didactique pour plaquer, telles quelles, dans sa proposition de séance, les analyses proposées dans l'explication de texte qui a précédé ; celui, d'autre part, qui consiste, dans son approche de la séance, à n'accorder aucune attention à la spécificité littéraire du corpus ni à la prise en compte de son public et de ses besoins ; celui enfin, de proposer une série de questions suivant la progression du texte, sans concevoir de dispositifs variés et engageant les élèves dans leur apprentissage. Ainsi, par contraste, nous invitons les candidats à envisager l'épreuve de leçon dans son unité, en se positionnant comme lecteur amateur et lettré mais aussi comme futur enseignant maîtrisant les étapes d'une transposition didactique adaptée à son public, prenant en compte dans ses propositions d'activités les spécificités des œuvres et des contrats de lecture qu'elles proposent, et capable de choisir des dispositifs didactiques adaptés et impliquant ses élèves dans leur lecture. C'est alors que ces candidats pourront favoriser, dans leurs futures classes, des pratiques littéraires soutenant la formation de lecteurs mais aussi d'individus ouverts à l'altérité et susceptibles de s'interroger sur le monde, ainsi que le propose Y. Citton : « Lorsqu'un ensemble d'individus différents, en provenance de milieux ou de cultures diverses, entreprennent d'interpréter un même texte, il s'ouvre un espace de parole et de débat unique en ceci que chacun peut être impliqué dans la façon dont on formulera les questions qui apparaissent comme importantes à son contact<sup>31</sup>. »

## I/ LES PRINCIPES COMMUNS À L'EXPLICATION ET À LA SÉANCE DIDACTIQUE

### A/ Une unité à dégager dès l'introduction

Afin d'inscrire l'explication et la séance didactique dans une épreuve unique et cohérente, le premier réflexe du candidat devrait consister à cerner assez rapidement l'unité du corpus en évaluant les convergences et les divergences (temporelles, thématiques, formelles, stylistiques) entre les deux documents. Si l'association des documents lui paraît surprenante, le candidat peut s'en étonner et tirer profit de cette apparente discontinuité : en effet, le jury apporte un grand soin à la composition du corpus, aux effets d'échos ou de décalage entre les deux documents, et le candidat doit s'efforcer de mettre au jour cette logique. Cette étape invite ensuite à cibler l'objet d'étude le plus adéquat. Quand certains corpus peuvent entrer en résonance avec deux entrées du programme, l'analyse fine des documents doit permettre de trancher.

Pour montrer qu'il a saisi la spécificité de l'épreuve, le candidat a donc tout intérêt à présenter le corpus et les lignes directrices du dossier dès l'introduction de son explication. Les meilleures prestations ont su rendre compte de cette unité, une unité qui ne doit cependant pas inciter à aplanir la singularité du deuxième texte ou à considérer le document iconographique comme la simple « illustration » d'un propos. Rappelons d'ailleurs qu'il est tout à fait possible de commencer par la partie « didactique » de l'épreuve.

Ainsi, le jury a pu proposer un corpus composé de deux scènes : *Le Malade imaginaire* (Acte II, scène 5) et *Cyrano de Bergerac* (acte III, scène 7). Si ce dossier conçu pour une classe de quatrième orientait de façon évidente vers l'objet d'étude « Dire l'amour », il invitait en particulier à s'interroger sur la déclaration amoureuse, sa mise en scène particulière en présence d'un rival (Diafoirus, Cyrano et Christian) ou d'un père hostile (Argan). Une excellente candidate a montré la tension qui existait dans

---

<sup>30</sup> Sylviane Ahr et Isabelle de Peretti (dir.), *Analyser les textes littéraires du collège au lycée, quelles pratiques pour quels enjeux*. Université Grenoble Alpes Éditions, 2023, p. 415.

<sup>31</sup> Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser*. Éditions Amsterdam, 2017, p. 217.

ce corpus entre la volonté de dire l'amour et la nécessité de le cacher, et a dégagé le rôle particulier d'un personnage metteur en scène. En comparant les deux extraits avec des scènes d'aveu tragiques, elle a pu mettre en lumière le comique de situation et, dans le cadre plus précis de l'explication de texte qu'elle devait mener, s'interroger sur le pouvoir de Cléante metteur en scène, qui énonce la vérité sous le couvert de la fiction, en renversant les rapports de force.

## **B/ Problématiser le corpus et l'explication de texte**

Comme le montre l'exemple précédent, le corpus exige des candidats, non pas un travail de comparaison *stricto sensu*, mais bien un travail de problématisation, c'est-à-dire de mise en tension du corpus afin de saisir ses points de convergence bien sûr, mais surtout ses lignes de force comme les signes de tension, de dissension voire de fractures, qu'elles soient esthétiques, artistiques, historiques, culturelles ou politiques.

Dégager la tension à l'œuvre dans le corpus est un appui pour problématiser l'explication de texte et mieux envisager sa spécificité. La confrontation avec le deuxième document facilite la situation du texte à expliquer et sa caractérisation générique, historique ou esthétique. Le corpus doit aider les candidats à prendre le recul nécessaire pour dégager les enjeux du texte, au-delà de l'analyse un peu myope des procédés, ligne par ligne. Ainsi, un sujet associait deux scènes de confession, l'aveu de M<sup>elle</sup> d'Aison au marquis des Arcis dans l'histoire de M<sup>me</sup> de la Pommeraye au sein de *Jacques le fataliste*, et un extrait d'une nouvelle de Maupassant intitulée « La Confession ». Entre les deux textes, la situation est renversée : chez Maupassant, c'est le mari qui avoue une faute à sa femme, laquelle ne peut retenir un accès de rire, parce qu'elle le trompe de son côté depuis longtemps. La scène comique chez Maupassant, résultat de la dégradation bourgeoise d'un topos romanesque placé sous le signe du pathétique depuis l'aveu de *La Princesse de Clèves*, mettait les candidats sur la piste de l'esthétique théâtrale à l'œuvre chez Diderot : M<sup>elle</sup> d'Aison joue à son mari une scène larmoyante qui aurait tout à fait sa place dans les drames bourgeois. Diderot dépeint cette scène à la manière d'un tableau de Greuze quand Maupassant en fait une farce où se révèle la corruption de la société du XIX<sup>e</sup> siècle. Il était alors possible de problématiser l'explication du texte de la manière suivante : comment Diderot peint-il cette scène de drame bourgeois comme un tableau larmoyant ? La problématique devient alors le fil directeur de l'étude des textes.

## **C/ Étudier, expliquer, interpréter les textes**

Si le temps imparti au format de l'épreuve ne permet pas de consacrer une attention aussi conséquente au deuxième document qu'au premier, il apparaît essentiel de ne pas s'en tenir à l'approche trop générale et convenue des différences et des similitudes. Les candidats ont tout intérêt à entrer dans le document complémentaire par une lecture de détail qui fera apparaître un contrepoint ou une similitude avec le texte principal. L'explication du premier document est simplement plus développée et précise. Dans son analyse, le candidat doit prendre en compte ce qui se joue dans le texte, ainsi que la façon dont il est écrit et construit, afin de mettre au jour des enjeux littéraires, historiques ou philosophiques. Sans jamais séparer le fond et la forme, l'explication devrait se donner pour objectif de répondre à trois questions : quoi ? comment ? pourquoi ? Si ce conseil, volontairement simplifié, peut aider les candidats à saisir les grands enjeux de l'épreuve, nous les invitons à relire les rapports des années précédentes pour des recommandations plus précises.

### **• La lecture, une première interprétation du texte**

L'explication du premier document demande une lecture à voix haute qui n'est pas attendue pour le second document. La lecture participant pleinement de l'interprétation, elle doit être soignée. Le jury est sensible aux mises en voix qui traduisent un engagement du candidat et une bonne compréhension des enjeux du passage. Une candidate a ainsi fait entendre les nuances d'un extrait du *Dictionnaire philosophique* de Voltaire par des intonations variées ; une autre a souligné la portée dramatique d'un extrait de *Jacques Le Fataliste* de Diderot par une mise en voix expressive. Gardons à l'esprit que le

professeur de Lettres est aussi un conteur qui, par sa lecture, peut séduire son auditoire, lui offrir un moment de plaisir et de partage. À travers une lecture bien réalisée, l'entrée dans un texte peut devenir un moment suspendu et donner à l'élève un modèle pour les mises en voix qu'il sera lui-même invité à réaliser. *A minima*, on demande aux candidats de respecter l'intégrité du texte en prononçant correctement tous les mots et en faisant les liaisons nécessaires. La poésie et le théâtre versifié doivent faire l'objet d'une attention particulière lorsque le vers exige le respect des « e » muets. Il serait utile que les candidats se familiarisent avec la « musique » de l'alexandrin afin de sentir que leur lecture sacrifie parfois une syllabe.

- **La problématique, fil directeur d'une explication qui s'intéresse au « fond » et à la « forme »**

Une fois la problématique énoncée, il faut se donner pour mission d'y apporter des éléments de réponse. La composition du texte, loin d'être mécanique et artificielle, apporte déjà des pistes dès lors qu'elle met en évidence sa progression et les micro-événements qui en modifient le cours (un changement d'énonciation, une accélération des répliques, un connecteur logique qui annonce une opposition...). On attend donc du candidat qu'il l'exploite véritablement et qu'il structure son analyse autour de ce qu'il estime être des temps forts et des pivots du texte. Rappelons que rien n'oblige à dégager trois mouvements : on peut tout à fait concevoir un texte organisé en deux parties. Soulignons également que les seuils du passage ne sont pas anodins : il peut alors être pertinent de s'interroger sur les premiers et les derniers mots du texte afin de percevoir des échos ou des évolutions.

L'explication visant à déplier le texte, elle ne saurait faire l'économie d'une explicitation du sens littéral. Or, certaines prestations révèlent une difficulté à rendre compte de ce qui se joue dans la scène, que le texte ait été mal compris ou que la réalité décrite soit source de gêne. Dans son parcours, l'étudiant en lettres a assurément fréquenté des œuvres évoquant la sexualité, qu'elle soit heureuse ou subie : érotisme chez Baudelaire, nuit de noces relevant du viol chez Maupassant... Le futur enseignant doit donc oser à son tour nommer ces faits. Certains candidats ont semblé frileux à l'idée de mentionner la sensualité qui affleure dans un extrait des *Chants de Maldoror* de Lautréamont. Pour d'autres raisons, la naissance du géant dans *Gargantua* de Rabelais a posé problème. Très concrètement, tandis que Gargamelle, au moment de l'accouchement, se vide par « le boyau culier » pour avoir mangé trop de tripes, une sage-femme confond l'enfant avec de la matière fécale. Par pudeur ou incompréhension, cette réalité scatologique a échappé aux candidats alors que l'épisode était à la fois porteur d'un comique grossier et d'une critique de cette « sage-femme » qui confond deux orifices distincts. Cette phase d'explicitation est donc cruciale.

Le jury a pu constater une tendance à la paraphrase, certains candidats se contentant de dégager quelques figures de style sans les analyser. Or, il convient de mener un double travail de repérage et d'interprétation, le tout en vue d'alimenter la problématique. Outre la maîtrise du vocabulaire de l'analyse littéraire, on attend une prise en compte du genre du texte. Trop de prestations traitent les textes poétiques comme s'ils étaient écrits en prose, négligeant alors la composition en strophes, la musicalité, les jeux de rimes et de sonorités, le travail sur le rythme et sur le langage. Dans les fables de La Fontaine, les discours rapportés ont rarement été pris en compte alors qu'il serait profitable de se demander qui prend la parole, et comment, au cœur du récit. Dans « L'Homme et la Couleuvre », pourquoi réserver le discours direct à l'homme et le discours indirect libre à l'arbre ? De même, l'hétérométrie a été passée sous silence. Pourtant, cette « *varietas* » est source de plaisir et la répartition des octosyllabes, décasyllabes et alexandrins peut faire sens. Les registres doivent également être identifiés avec précision et hors de tout préjugé sur un auteur. Ainsi, il n'est pas impossible que certains passages de Zola – notamment la description de l'alambic dans *L'Assommoir* – relèvent du registre fantastique.

L'explication doit permettre de cerner les enjeux narratifs du passage, son lien avec l'histoire littéraire ou avec un contexte historique particulier, voire une portée symbolique ou métalittéraire. Le jury a ainsi

invité les candidats à s'interroger sur la figure du lecteur qui est esquissée dans certains textes (notamment dans le chapitre VI de *Gargantua*, dans un extrait de *Vingt Mille lieues sous les mers* de Jules Verne ou dans l'article « Abbé » du *Dictionnaire philosophique* de Voltaire).

- **Une explication sensible aux liens entre « fond » et « forme » : analyse d'une proposition**

Analysant la préface de Victor Hugo au *Dernier jour d'un condamné* (1832), un candidat a été attentif aux liens entre la préface (discursive) et le récit (narratif), entre l'auteur et son personnage. Dans le passage à étudier [borné ainsi : de « *L'auteur a pris l'idée du Dernier Jour d'un Condamné, non dans un livre* » à « *l'investissait, l'obsédait, l'assiégeait* »], le candidat a été sensible au choix de la troisième personne. Alors qu'Hugo se met dans la peau et la tête du condamné à mort dans son récit, il parle de lui à la troisième personne dans la préface - une désignation qui a perturbé plus d'un candidat et a mené à des contresens. L'auteur se présente comme hanté par la guillotine et condamné à en parler : « *la douloureuse idée [...] le sommait lui, pauvre poète, de dire tout cela à la société, qui fait ses affaires pendant que cette chose monstrueuse s'accomplit, le pressait, le poussait, le secouait, lui arrachait ses vers de l'esprit, s'il était en train d'en faire, et les tuait à peine ébauchés, barrait tous ses travaux, se mettait en travers de tout, l'investissait, l'obsédait, l'assiégeait.* » Et le candidat de noter que Victor Hugo est « guillotiné par procuration ». De fait, la peine de mort angoisse à ce point l'auteur que les mots lui sont « arrachés de l'esprit » et qu'il en perd la tête, à l'image de son personnage obsédé par l'idée d'une mort certaine et promis à une décapitation imminente.

#### **D/ La didactique ou l'art de favoriser une rencontre entre les élèves et les textes littéraires**

L'explication de texte correspond en réalité au travail préliminaire que tout enseignant effectue lorsqu'il prépare une séance de cours. Ce travail répond à plusieurs objectifs : comprendre les subtilités et les enjeux du texte afin que la séance en classe donne aux élèves la possibilité d'y accéder ; anticiper les difficultés qu'il recèle. Cette épreuve orale constitue ainsi une invitation à interroger le geste didactique fondateur de l'enseignement des Lettres, celui de la transposition dans le cadre d'une séance en classe de contenus disciplinaires, au service de la construction des apprentissages des élèves, tant en termes de connaissances que de compétences.

- **Analyser les documents pour orienter son objectif didactique**

La lecture linéaire du texte et la compréhension du dossier doivent donner les clés de la séance didactique. Les compétences sélectionnées et les mises en œuvre proposées apparaîtront comme les plus adéquates pour permettre aux élèves d'accéder aux enjeux des documents. Ainsi, un corpus combinant Annie Ernaux (*Les Années*) et Jean Genet (*Journal du voleur*) présentait deux *ekphrasis* : des descriptions de photographies que le narrateur adulte commentait, jugeant à la fois l'adolescent de dix-sept ans qu'il était et relevant les indices d'un comportement et d'une appartenance sociale. Un travail d'écriture à partir d'une photographie pouvait constituer une activité d'appropriation pertinente dans le cadre d'une séquence en 3<sup>e</sup> sur « Se raconter, se représenter ». La préface du *Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo mise en lien avec le discours de Robert Badinter en faveur de l'abolition de la peine de mort pouvait donner lieu à un intéressant travail sur l'argumentation et les compétences orales, en proposant aux élèves de les découvrir par un travail de mise en voix, à même de faire ressentir leur construction marquée par l'art oratoire. La séance proposée peut également inclure un travail sur la langue. Cela implique que le candidat ait repéré le phénomène dans le texte et qu'il soit en mesure d'analyser quelques occurrences. Il serait bon que la notion grammaticale choisie soit éclairante pour l'appréhension du texte. Dans le cas d'un corpus constitué d'un extrait de *Vingt mille lieues sous les mers* (chapitre II) et de son adaptation en bande dessinée par Gary Gianni, il pouvait ainsi être intéressant de proposer comme séance didactique une séance de langue sur la négation : dans le texte de J. Verne, les multiples formes, syntaxiques et lexicales, traduisent au début de l'extrait l'énigme que

représente le sous-marin, l'impossibilité de dire ce qui constitue une forme de merveilleux scientifique en jouant avec les frontières de la raison et de l'imagination. L'analyse avec les élèves de cet usage de la négation – relayé par d'autres phénomènes (phrases interrogatives, modalisation) – participe d'un décryptage des stratégies d'auteur et permet de découvrir la fabrique du suspense et de cette « tension narrative » étudiée par Raphaël Baroni. Dans l'adaptation graphique, les négations disparaissent des commentaires du narrateur, mais on peut demander aux élèves comment le langage de l'image les traduit d'une manière différente.

- **Des activités adéquates pour parvenir à un objectif clair**

Une séance didactique se construit en articulant les compétences et les connaissances. Elle ne saurait se limiter à une succession d'activités sans objet. On ne peut pas non plus attendre que l'élève découvre tout par lui-même. L'enseignant doit l'accompagner, apporter du savoir et envisager une activité d'appropriation. Les séances didactiques les plus convaincantes sont celles qui proposent un cheminement logique permettant de guider les élèves vers une lecture et une compréhension affinées du corpus en se fondant sur une pédagogie du détour. Le document complémentaire doit en effet être appréhendé comme une porte d'entrée ou un sésame permettant de saisir une singularité littéraire, révélatrice de l'histoire d'un genre, d'un moment littéraire ou d'une notion. Pour le corpus sur *Vingt mille lieues sous les mers*, une candidate a par exemple proposé pour objectif de travailler sur le suspense dans les romans d'aventure en classe de 5<sup>e</sup>. Procédant par « productions intermédiaires » (Chabanne et Bucheton<sup>32</sup>), elle commencerait par présenter uniquement la première vignette aux élèves et les inviterait à écrire en quelques lignes la suite qu'ils imaginent, avant de confronter leurs écrits au texte de Jules Verne amputé de la fin. Conformément aux propositions de François Le Goff et Marie-José Fourtanier dans leur ouvrage *Les formes plurielles des écritures de la réception*<sup>33</sup>, il peut être profitable de passer par l'écriture pour mieux lire. Le dévoilement des derniers paragraphes permet alors d'analyser la manière dont le narrateur retient les informations pour mieux éveiller, par une succession de questions, la curiosité du lecteur. Le retour final à la planche complète de la bande dessinée mettrait en regard les moyens visuels d'écrire la surprise et d'entretenir le suspense. Le travail de la compétence d'écriture, en production comme en réception, est donc profondément lié à la notion centrale que le professeur veut travailler dans la séance.

En somme, le jury apprécie que la proposition didactique soit adaptée au niveau imposé sans réduire pour autant la prise en compte de la littérarité du texte et les ambitions de formation du lecteur. Dans le cadre de sa formation, le futur enseignant consultera avec profit des ouvrages de didactique. Bien que le jury n'attende pas nécessairement la mention de théoriciens, le candidat pourra s'appuyer sur leurs analyses pour construire sa séance et justifier ses choix didactiques. Nous attirons également l'attention des futurs enseignants sur le sens qu'ils donnent au travail en classe de français. Face au dossier proposé, il n'est pas inutile de s'interroger sur les enjeux littéraires et citoyens de la séance : quels faits peuvent être enseignés à partir de ce corpus ? Quelles valeurs sont promues ou mises en débat ? À quelles stratégies d'écriture ou effets rhétoriques peut-on sensibiliser les élèves ? Quel lecteur ou scripteur souhaite-t-on former ? Comment favorise-t-on son engagement et un rapport positif à la littérature ? Sans se réduire à une dimension pragmatique, le cours de français peut donner aux élèves les moyens de s'affirmer à l'écrit et à l'oral, d'exprimer des sentiments, de mieux connaître le passé, de mieux comprendre le présent, d'écouter la parole de l'autre et d'en saisir les nuances, de décrypter des discours, d'acquérir les moyens de partager ses idées avec nuance. Il s'agit avant tout de comprendre comment le corpus proposé peut contribuer à ces enjeux de formation personnelle et citoyenne.

---

<sup>32</sup> Chabanne Jean-Charles et Bucheton Dominique, « Les écrits intermédiaires ». *La Lettre de la DFLM*, n°26, 2010, pp. 23-27. <https://doi.org/10.3406/airdf.2000.1424>

<sup>33</sup> Fourtanier Marie-José et Le Goff François, *Les formes plurielles des écritures de la réception* (2 volumes), Presses Universitaires de Namur, 2017.

## II/ LES ÉCUEILS MAJEURS ET QUELQUES CONSEILS POUR LES ÉVITER

### **A/ Accorder de l'importance au deuxième document afin de comprendre la composition du corpus**

Alors qu'il faudrait prendre réellement en compte le deuxième document, celui-ci se voit souvent sacrifié. Au mieux, le candidat fait émerger quelques points communs et différences avec le premier document. L'écueil majeur consiste d'ailleurs à éviter l'exploitation du texte avec les élèves, au profit d'un autre corpus que le candidat se contente souvent de mentionner sans lui donner consistance.

Le traitement des documents iconographiques est généralement malmené, faute de temps ou d'une maîtrise suffisante du vocabulaire de l'image. Sans être un expert de l'image, le candidat au CAPES/CAFEP de Lettres modernes devrait être en mesure de parler de la composition d'un tableau et d'employer le terme « phylactère » pour désigner précisément une bulle de bande dessinée. Il paraît également réducteur de qualifier l'image de « simple illustration » d'un texte, tant une gravure ou un tableau constituent une œuvre à part entière. Il convient ainsi de distinguer clairement l'œuvre visuelle créée de manière totalement indépendante du texte à expliquer, de l'œuvre créée en référence au texte à commenter. Dans ce dernier cas, précisons que le terme d'illustration ne peut suffire à embrasser la pluralité des stratégies éditoriales sous-jacentes (livre illustré, album, BD...) et la singularité des processus d'adaptation, de transposition, d'invention mis en œuvre par les artistes graphiques.

La différence entre les deux supports, les techniques et les effets mérite d'être soulignée dans l'analyse, même quand l'image semble apparemment très proche du texte. C'était par exemple le cas dans un corpus autour de la naissance de Gargantua : la gravure de Gustave Doré répond à une commande de Hetzel pour illustrer le roman de Rabelais. Néanmoins, trois siècles après Rabelais, en plein essor de l'édition illustrée, Doré propose en fait sa lecture du texte de Rabelais. La reprise des codes des natiuités de la Renaissance, la présence en arrière-plan de vieillards comme un écho des Rois mages et la posture d'adoration des sages-femmes sont autant de signes qui insistent sur l'implicite religieux du texte rabelaisien et la naissance d'un dieu de l'humanisme. On peut attendre du candidat :

- qu'il maîtrise l'art de décrire précisément la composition de l'espace de l'image (différents plans, lignes de force, choix de figurations, jeux de proportion et de symétrie, contrastes, scénographie...), les effets visuels saillants (jeux de lumière, décentrement...), les éventuelles références internes à des codes iconographiques bien connus de l'histoire des arts (Natiuités), les principaux effets esthétiques recherchés (visages grotesques, costumes pseudo médiévaux à vocation parodique, figuration d'une cellule familiale familière au public bourgeois du XIXe s., en décalage avec le modèle princier convoqué par Rabelais) ;
- qu'il s'interroge sur l'interprétation du texte de Rabelais que révèle une proposition graphique forcément sélective et orientée, ici un comique plein de bonhomie, réconciliateur, acceptable par tous, loin des allusions satiriques éparées concernant des polémiques devenues d'un autre âge – sur les tâtonnements de sages-femmes sans connaissances anatomiques, sur la diffusion de légendes hagiographiques auprès d'une population crédule (*La Légende dorée*), sur les tout-puissants Sorbonnages aux interprétations définitives en terme de croyances religieuses autorisées.

### **B/ Éviter de réduire artificiellement le texte à des éléments extérieurs**

- **Le risque de plaquer des connaissances sur l'auteur ou sur les mouvements littéraires**

La prise en compte du contexte historique et culturel des textes paraît nécessaire pour éviter les anachronismes et certains contresens. Pour autant, le candidat ne doit pas plaquer ce qu'il sait ou pense savoir d'un auteur et du mouvement auquel on l'a affilié. Tout extrait de Voltaire n'est pas systématiquement ou entièrement ironique. Si l'on sait que les poèmes de Ponge dans *Le Parti pris des choses* ont souvent une dimension métapoétique, encore faut-il le prouver et analyser les indices dont le texte est porteur. Enfin, il est préférable de sélectionner les connaissances utiles pour éclairer le

texte : beaucoup de candidats ont rappelé les mauvais rapports légendaires entre Molière et les médecins pour introduire la scène 5 de l'acte II du *Malade imaginaire* alors qu'il aurait été plus utile de présenter le genre de la comédie-ballet, s'agissant d'un extrait qui mettait en scène l'opéra improvisé entre Cléante et Angélique et qui reprenait tous les codes des pastorales.

- **Les activités « clé en main » qui réduisent le corpus à un prétexte**

Comme le jury lui demandait pourquoi elle souhaitait que le bilan intermédiaire du cours soit tapé à l'ordinateur par les élèves, une candidate a reconnu qu'elle ne savait pas mais qu'on lui avait dit qu'il fallait nécessairement intégrer du numérique à sa séance. Cette anecdote rend compte de dérives plus générales. Des candidats semblent en effet persuadés que le jury attend certaines activités, les plus récurrentes étant le « remue-méninges » ou la « carte mentale ». En réalité, il est seulement attendu que les objectifs de la séance soient clairs, que les activités soient adaptées et progressives sans relever d'une démultiplication de micro-activités qui ne laisseraient jamais aux élèves le temps de penser ou de créer.

Fréquemment, les candidats envisagent une lecture professorale qui amènerait à poser aux élèves cette question : « que ressentez-vous ? ». Qu'attendre d'une telle question ? Et si les élèves étaient tentés de répondre « rien » ou « de l'ennui » ? Un candidat interrogé sur *Britannicus* avait par exemple formulé une problématique pertinente pour son explication de texte : « comment ce passage met-il en scène la fabrique du tyran ? ». Mais l'oubliant complètement pour élaborer sa séance didactique, il a réduit l'étude du texte à une série de questions qui donnaient lieu à des remarques isolées sur la versification, sans mettre véritablement en activité les élèves. Compte tenu du rôle de Burrhus et de Narcisse dans la fabrique du tyran, il aurait été plus pertinent de centrer la séance sur la figure du conseiller et son rôle dans la prise de décision. Afin de favoriser la réflexion, les tâtonnements et l'argumentation, on pouvait envisager une question unique mais ouverte : « Narcisse, confident ou intrigant ? »

Dans la même veine, des candidats demanderaient aux élèves de résumer le texte en un seul mot. Mais lorsque le mot qu'ils envisageraient leur est demandé, ils n'y parviennent, manifestant que cette activité est complexe ou qu'elle ne rend pas justice à la richesse du texte. D'ailleurs, quel bénéfice les élèves peuvent-ils tirer d'une séance qui s'achèverait sur cette activité réduisant le texte à un mot unique ? Dans ce cas précis, il aurait sans doute été plus intéressant de demander aux élèves d'appréhender la composition du texte, de donner des titres aux différentes parties et de justifier ces intitulés. Mais si un dispositif didactique est pertinent, c'est toujours en relation à la fois avec un objectif d'apprentissage et avec une spécificité du texte.

### **C/ Utiliser habilement les documents mis à disposition pendant la préparation**

Le candidat se voit toujours confier l'œuvre intégrale dont est tiré le passage. Aussi peut-il avoir accès à certains dossiers dans des éditions scolaires, à des préfaces et des notes de bas de page. Comment en tirer profit ? Le jury a constaté quelques dérives, à commencer par la récitation en introduction de pans entiers d'un dossier pédagogique. Or, cela est préjudiciable si les informations, n'ayant fait l'objet d'aucun tri, n'éclairent nullement le sens du passage à étudier. Pis encore, des candidats ont analysé le texte à partir d'une information fournie par l'édition. Or, ce qui vaut à l'échelle d'une œuvre entière ne vaut pas nécessairement pour toutes les pages de l'œuvre, d'où des contresens. Nous invitons donc les candidats à ne pas perdre trop de temps à lire cet appareil critique afin de se focaliser sur la singularité du texte fourni et d'accorder un temps suffisant au second versant de l'épreuve.

De nombreux candidats ont renoncé à lire les pages qui précèdent et suivent l'extrait à étudier. Or, cette inscription dans l'économie de l'œuvre est nécessaire si l'on veut saisir les enjeux des bornes du texte, les prémices de la situation et ses conséquences. Les meilleurs candidats ont pris soin de lire quelques extraits de l'œuvre et de souligner les résonances entre le passage donné et d'autres épisodes. En outre, il peut être utile de (re)lire le début et la fin de l'œuvre afin d'en maîtriser les contours. La

consultation de l'ouvrage *Vingt mille lieues sous les mers* a été très utile à une candidate puisqu'elle a repéré les illustrations commandées par Hetzel pour la publication et a proposé une étude transversale du roman à partir de ces gravures, dont l'une était d'ailleurs reprise dans une vignette de l'adaptation BD. D'où l'idée de proposer aux élèves de créer d'autres planches de bande dessinée complètes autour des passages illustrés afin de comprendre et de s'approprier l'œuvre.

Autre point à souligner : beaucoup de candidats se privent de l'appui des notes de bas de page. Ainsi, l'édition de *Gargantua* indiquait que la naissance par l'oreille faisait écho à des rumeurs sur la naissance du Christ. Il était possible de tirer profit de cette référence biblique à ce type de légendes populaires ou d'écrits apocryphes moqués des humanistes chrétiens qui s'en tiennent, pour leur part, à la seule référence biblique, pour analyser l'inversion du haut et du bas, la cohabitation du spirituel et du scatologique, donc le carnavalesque à l'œuvre dans cette toute première description littéraire d'un accouchement, dont la fantaisie n'exclut ni l'évocation du corps en travail de la parturiente, ni les références osées à la Nativité, ni la parodie du discours médical savant.

À rebours, il convient de ne pas s'enfermer dans une analyse univoque qui serait suggérée par une note de bas de page. Le candidat doit rester capable d'envisager d'autres pistes.

Rappelons également que l'on trouve dans la salle de préparation des dictionnaires des noms propres et des dictionnaires lexicaux. Le jury attend des candidats qu'ils y recourent et qu'ils se présentent sans avoir de doute sur le sens de certains mots. Simple précaution ou nécessaire vérification, la consultation des usuels peut aider à mettre le doigt sur une éventuelle polysémie ou sur une étymologie stimulante - comme c'est le cas pour le verbe « étonner » lié au tonnerre, l'adjectif « superbe » qui peut aussi indiquer l'arrogance ou le terme « formidable » du latin *formido* « redouter, craindre ».

### III/ L'ENTRETIEN

#### A/ Un savoir-être

- **La confiance pour s'aventurer dans de nouvelles pistes**

Dans l'entretien, les questions visent le plus souvent à approfondir des intuitions judicieuses. Il faut pourtant parfois revenir sur des contresens ou des lectures trop lacunaires. Inutile de ponctuer les prises de parole d'une formule telle que « comme je l'ai déjà dit » : elle laisse entendre que le jury ne vous aurait pas écouté(e) et elle n'apporte rien à l'analyse. Il est préférable d'accepter pleinement l'échange avec le jury. Nous invitons les candidats, malgré l'anxiété et la fatigue qui peuvent s'emparer d'eux après la première phase, à ne pas se décourager. Même si les questions du jury suggèrent des lacunes voire des erreurs de lecture, chaque candidat doit trouver l'énergie de dialoguer avec le jury et garder à l'esprit que cette deuxième partie ne peut que lui permettre de gagner des points supplémentaires.

- **Une attention à la précision lexicale et à la syntaxe**

Cette année, le jury a perçu quelques tics de langage fréquents : « *on est sur un texte* », « *on part sur une activité* », « *ok* », « *carrément* », « *de base* ». Or, la chose n'est pas anodine : non seulement le candidat doit prouver au jury qu'il maîtrise la langue mais son langage constituera un modèle rhétorique pour ses futurs élèves. Sans jargonner, l'enseignant de lettres stimule ses élèves par une syntaxe correcte et un vocabulaire précis qui donneront aux élèves des clés pour mieux nommer le monde et des armes pour mieux penser et argumenter. L'épreuve d'entretien a d'ailleurs révélé la nécessité d'une petite mise au point : que le candidat au CAPES/CAFEP ne sous-estime pas le plaisir que certains mots rares peuvent susciter chez les élèves et qu'il considère que cet accès à une langue soutenue et sophistiquée vaut aussi pour les classes de REP +.

## **B/ Les questions du jury**

### **• Un retour sur des analyses et des repérages de procédés stylistiques**

Les questions peuvent porter sur des analyses à approfondir mais également sur des procédés mal identifiés. Il conviendrait d'avoir une solide maîtrise de certaines notions trop souvent confondues : merveilleux / fantastique ; hypotypose / ekphrasis ; satirique / polémique ; grotesque / burlesque ; convaincre/ persuader.

### **• Des points de langue**

Le jury peut également interroger le candidat sur des points de langue. Cette année, l'identification de temps et de modes a posé de nombreux problèmes. Nous conseillons aux candidats de bien réviser l'indicatif et le subjonctif. Les confusions ont été fréquentes entre « il eut » (passé simple) et « il eût » (subjonctif imparfait). L'identification de la nature du morphème « que » (question posée dans les épreuves écrites) doit être consolidée.

### **• Des références culturelles, religieuses ou mythologiques indispensables**

L'entretien a également été l'occasion de faire émerger le soubassement intertextuel ou culturel de certains textes. Afin de saisir la profondeur et la saveur des textes littéraires, le futur professeur de Lettres devrait pouvoir mobiliser un certain bagage culturel. Voici la liste non exhaustive des références utiles :

- L'Ancien Testament : la Genèse, la Chute, le Déluge, la Tour de Babel, Abel et Caïn
- Le Nouveau Testament : la Nativité, la Cène, Marie-Madeleine, Saint Thomas
- Des références mythologiques : la naissance d'Athéna, les travaux d'Hercule, Vénus, Prométhée, Médée, Œdipe, Persée et Méduse, Apollon/Phébus, Dionysos/Bacchus
- *L'Iliade* et *L'Odyssee* : Ulysse et la « mêtis » (ruse), Pâris et l'enlèvement d'Hélène, Achille et Hector, Priam, Pénélope, Télémaque, le Cyclope, Circé, Calypso

Nous conseillons également aux futurs enseignants de se renseigner sur l'histoire de la peine de mort, combat mené activement par des auteurs comme Voltaire, Hugo et Camus avant que son abolition ne soit prononcée en France en 1981. Par ailleurs, étant donné les commémorations récentes et le rôle politique éminent joué par l'avocat et ministre de la justice R. Badinter sous la première présidence de F. Mitterrand, on pouvait s'attendre à ce que le nom de l'auteur du grand discours parlementaire de 1981 sur l'abolition de la peine de mort (dont un extrait a été donné comme document complémentaire) soit connu de tous – ce qui n'a pas toujours été le cas. De fait, ce bagage culturel et la connaissance du rôle joué par Badinter (qui s'est également battu contre le négationnisme) semblent nécessaires pour aborder certains textes littéraires et pour assurer au mieux le rôle de fonctionnaire de l'État agissant de façon éthique et responsable.

### **• Un regard critique sur le projet didactique**

Le jury a souvent invité le candidat à expliciter ou à reconsidérer le lien entre la problématique de séance et les activités proposées. Il faut en effet se donner un objectif clair et construire une séance d'une durée raisonnable afin d'y parvenir. Parfois, le jury a pu guider le candidat vers de nouvelles pistes plus évidentes, plus stimulantes, plus fécondes. Si de nombreux candidats optent pour le travail de la compétence « lecture », il est également possible de travailler la langue, l'écriture, l'oral, voire de proposer une évaluation.

Comme beaucoup de candidats proposent d'enrichir le corpus (ce qui n'est pas forcément attendu), le jury leur a fréquemment demandé de reconsidérer leurs idées après avoir mieux identifié les enjeux du corpus initial, afin de resserrer l'unité thématique, générique ou culturelle du corpus imaginé au départ.

Il convient d'être précis sur ce que l'on entend par « débat interprétatif », l'exercice consistant à mettre en débat les interprétations suscitées par un texte littéraire. Cette activité implique de définir une question stimulante qui ouvre à l'interprétation. Par exemple, l'extrait de *Jacques le Fataliste* sur les larmes de Mademoiselle d'Aisonon face à son mari le marquis des Arcis soulevait la question suivante : « la jeune femme est-elle sincère ? ». Les larmes, l'humilité et les promesses le suggèrent tandis que les effets rhétoriques et la mise en scène rappelant les tableaux de Greuze permettent d'en douter. Les cheveux en désordre et le lexique religieux sont autant d'indices ambigus qui conduisent aux enjeux profonds du texte de Diderot : est-il possible de juger ?

Certains candidats interrogés sur les niveaux 3<sup>e</sup> ou 2<sup>de</sup> ont pensé à inscrire l'activité dans une préparation aux examens. La maîtrise des épreuves du DNB et des EAF (voies générale et technologique) est indispensable.

## **Conclusion**

Le jury a eu le plaisir d'entendre cette année d'excellents candidats, auxquels il a emprunté les exemples qui illustrent ce rapport. Les membres du jury tiennent à féliciter tous ceux qui ont su transmettre leur plaisir de la fréquentation des textes littéraires comme leur goût pour l'enseignement des lettres, et se représenter au mieux leurs futurs élèves en élaborant des séances d'enseignement riches et stimulantes, capables de les « élever » véritablement. Nous engageons tous les candidats admis à poursuivre leurs lectures, en littérature et en didactique, et espérons que les conseils prodigués dans ce rapport seront utiles à ceux qui passeront le concours dans les années à venir.

## **Suggestions bibliographiques pour l'explication de texte et l'analyse du corpus**

### **Approches générales**

Grévisse de *l'étudiant – littérature*, O. Bertrand, P.-L. Fort, N. Froloff, V. Houdard-Merot, D. Massonnaud, D. Zemmour, De Boeck, 2022.

*Lexique des termes littéraires*, sous la direction de Michel Jarrety, Le Livre de poche, n°4664

Bergez D. *Précis de littérature française*, Armand Colin, 2023

Loehr J., *Les grandes notions littéraires*, collection U21, 2010.

Vassevière J. Toursel N., *Littérature : 150 textes théoriques et critiques*, Armand Colin, 4<sup>ème</sup> édition revue et augmentée, 2015.

### **Sur les genres**

Aquien M., *La versification appliquée aux textes littéraires*, Armand Colin, 2010.

Baroni R., *La tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*, 2007.

Joubert J.-L., *La poésie*, 5<sup>e</sup> édition, Armand Colin, 2023.

Jouve V., *La Poétique du roman*, Armand Colin, 2010.

Larthomas P., *Le Langage dramatique*, PUF, 2012.

Macé M., *Le Temps de l'essai*, Belin, 2006.

Naugrette C., *L'esthétique théâtrale*, Armand Colin 2010.

Pavel T., *La Pensée du roman*, Gallimard, NRF essais, 2003.

Pavis P., *Dictionnaire du théâtre*, Armand Colin, 1996.

Piégay-Gros N., *Le Roman*, GF corpus, 2005.

Rabaté D., *Figures du sujet lyrique*, PUF, 2001.

Raimond M., *Le roman*, 3<sup>e</sup> édition, Armand Colin, 2015.

Sandras M., *Lire le poème en prose*, Dunod, 1995.

## **Suggestions bibliographiques en didactique du français**

### ***Approche générale de la didactique du français***

Simard C., Dufays J.-L., Dolz J., et Garcia-Debanc C., *Didactique du français langue première*. De Boeck, 2019.

### ***Dans le domaine de la lecture et de la littérature***

Bishop M.-F., *Former à la compréhension*. Conférence Ifé centre Alain-Savary. 2018.

<https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/de-la-recherche-lire-ecrire-aux-ressources-pour-la-formation/former-a-la-comprehension>

Brillant-Rannou N., Le Goff F., Fourtanier M.-J. et Massol J.-F., *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion, 2020.

Brunel M. et Hébert S., *Lire les œuvres littéraires au collège*. L'Harmattan, 2022

Brunel M. et Hébert S., *Lire les œuvres littéraires au lycée*. L'Harmattan, 2024.

Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., *Pour une lecture littéraire*. De Boeck, 2015.

Masson J.-F. et Rannou N., *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : variété des dispositifs, diversité des élèves*. Presses Universitaires de Grenoble, 2017.

Vibert A., *Faire place au sujet lecteur en classe : renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée*. 2013.

<https://eduscol.education.fr/document/5687/download>

### ***Dans le domaine de l'écriture***

Bucheton D., *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz, 2014.

Le Goff B. et Larrivé V., *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Université Grenoble Alpes Éditions, 2018.

### ***Dans le domaine de la langue***

Calaque E. et David J., *Didactique du lexique, contextes, démarches, supports*. De Boeck, 2014.

Chiss J.-L. et David J., *Didactique du français, enjeux disciplinaires et étude de la langue*. A. Colin, 2018.

David J. et Taous T., *Le Français aujourd'hui n°225, Enseigner une grammaire critique*. A. Colin, 2024.

Lavieu-Gwozde B. et Pagnier T., *Le Français aujourd'hui n°223, Nouvelles pratiques en orthographe*. A. Colin, 2023.

### ***Dans le domaine de l'oral***

De Pietro, J.-F., Fisher C., Gagnon, R., *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Presses Universitaires de Namur, 2017.

Plane, S., *L'oral, un objet multidimensionnel*. Conférence du 19 mai 2019, institut français de l'éducation, Centre Alain Savary, 2019. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/education-au-plurilinguisme/oral/conference-sylvie-plane>

# ÉPREUVE DE LEÇON

## DOMAINE : CINÉMA

Rapport présenté par Gabriel BORTZMEYER et Céline ESCOLAN

---

Le jury tient d'abord à saluer la qualité d'ensemble des prestations de cette session 2024, qui témoigne d'une préparation avisée et d'une maîtrise des principaux aspects de l'épreuve. Il reste que certains malentendus persistent et que plusieurs attendus ne sont pas systématiquement compris ou pris en compte. Nos remarques visent donc à clarifier les enjeux de cet exercice, en particulier pour ce qui regarde le lien entre le texte et l'extrait filmique. On ne saurait réussir l'épreuve sans éclaircir le sens de ce jumelage, or il s'est trouvé que, souvent, le rapport envisagé par les candidates et candidats simplifiait à l'excès la tension entre les documents. Nos retours sur les prestations, nécessairement critiques, ne doivent toutefois pas occulter le plaisir que le jury a eu à entendre bon nombre d'entre elles. Les meilleures notes attribuées témoignent de prestations inventives capables de mobiliser les outils de l'analyse littéraire et cinématographique et d'appeler en renfort une culture personnelle à même d'enrichir les lectures et les propositions didactiques. On ne saurait trop y insister : l'épreuve se prépare par des exercices répétés, mais aussi et surtout par la fréquentation régulière des œuvres du patrimoine que nos futurs collègues seront amenés à faire découvrir en classe. Il est donc évident que, d'un candidat se présentant à une épreuve littéraire avec ascendant cinématographique, on attend une connaissance des grandes scissions de l'histoire du septième art comme du vocabulaire qui lui est spécifique. Ce bagage culturel et notionnel a pu parfois sembler manquer, ce pourquoi ce rapport, après être revenu sur l'esprit et les attendus de l'épreuve et avoir évoqué quelques écueils puis des pistes de réussites, se conclut sur un exemple de traitement de corpus et sur une brève bibliographie. Nous espérons que ces éléments pourront guider les futurs candidates et candidats dans leurs préparations.

### **I. Une épreuve en deux temps mais un seul mouvement**

Il est désormais acquis que la première partie de l'épreuve de leçon associée au domaine cinéma se déroule en deux temps : le premier, de quinze à vingt minutes, consiste en une analyse linéaire d'un extrait littéraire de quinze lignes ; le second, dans la continuité du premier, déploie en vingt à vingt-cinq minutes des propositions didactiques construites à partir de la lecture du texte et intégrant un matériau cinématographique d'une durée d'approximativement trois minutes. Si chacune et chacun est invité à marquer une pause entre ces deux moments, toutes et tous doivent garder à l'esprit l'unité de l'épreuve. Aussi est-il préconisé de raccorder les deux temps par une élucidation du lien entre les documents : après l'explication de texte, avant le détail de la séance, la candidate ou le candidat peut consacrer quelques minutes à des remarques sur ce rapport, qui n'est jamais de simple redoublement.

À ce propos, il importe de souligner que l'extrait de film n'appelle aucune analyse autonome ou séparée : plutôt que de se livrer à une explication suivant immédiatement celle du texte, et détachant le film des enjeux didactiques, il apparaît plus pertinent d'intégrer les remarques analytiques dans l'exposé de la séance, afin de montrer au jury quelle exploitation didactique la candidate ou le candidat entend faire de l'extrait.

Résumons à des fins de clarté : une explication linéaire précédée d'une lecture qui, rappelons-le, est déjà un acte interprétatif ; en guise de sas interstitiel, des remarques sur le sens de l'association des deux extraits ; enfin, une proposition de séance comprenant l'analyse de l'extrait filmique ou du moins de ses aspects les plus saillants.

On pourra à ce propos revenir avec utilité sur le rapport de la session 2022 qui décrit avec précision les étapes et attendus de l'épreuve.

Le jury s'efforce de proposer des sujets couvrant l'ensemble des classes, à l'exception de celle de première. Seul le niveau est indiqué, mais non l'entrée du programme qu'il revient aux candidates et

candidats d'élucider. Cela n'a guère posé de problème dans la grande majorité des cas, parce que les programmes apparaissaient connus et maîtrisés. Il faut à ce propos rappeler que ces entrées n'ont rien de rigide et que certains sujets peuvent s'intégrer dans plusieurs d'entre elles. Il peut donc être à l'occasion pertinent de discuter de cette pluralité éventuelle.

À titre indicatif, voici les sujets proposés cette année à la perspicacité des candidates et candidats :

- Pour une classe de sixième : Maryse Condé, *Moi, Tituba sorcière... Noire de Salem* (1986) / Hayao Miyazaki, *Kiki la petite sorcière* (1989).
- Pour une classe de cinquième : Patrick Chamoiseau, *Une enfance créole*, t. 1, *Antan d'enfance* (1990) / Steven Spielberg, *The Fabelmans* (2022).
- Pour une classe de quatrième : Guy de Maupassant, *Le Horla* (1887) / Georges Cukor, *Hantise* (1944).
- Pour une classe de troisième : Jean Giraudoux, *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* (1935) / Charlie Chaplin, *Le Dictateur* (1940).
- Pour une classe de seconde : Pierre Corneille, *Médée* (1634) / Quentin Tarantino, *Kill Bill, volume 2* (2004).

Au sein de ces différents corpus, les échos entre texte et extrait cinématographique peuvent être multiples, ce pourquoi il est conseillé de ne pas s'arrêter au premier thème commun repéré. *Moi, Tituba sorcière... Noire de Salem* et *Kiki la petite sorcière* portent à l'évidence sur la figure de la sorcière. Mais, plus précisément, les deux extraits tournaient autour de la question de la transmission entre femmes et, à travers cela, des problématiques d'initiation : Tituba se choisit une héritière qu'elle fera dépositaire de son savoir, et la mère de Kiki la prépare à son épreuve initiatique censée parachever sa formation en sorcellerie. Les liens peuvent résider dans des motifs apparemment mineurs. Le dialogue entre Hector et Ulysse dans *La guerre de Troie n'aura pas lieu* tournait autour du poids métaphorique de chacun (peser un peuple, peser une terre, en vue de la guerre). Or, la célèbre scène du ballon dans *Le Dictateur* pose très littéralement la question du poids du monde, au moyen de ce globe que Chaplin fait si adroitement rebondir sur son corps. Cette légèreté pouvait être mise en rapport avec le terme paradoxal du dialogue faisant de l'air hélium ce qui pèse le plus dans ce concours de poids. Autre parallélisme partiel : les extraits de Chamoiseau et de Spielberg portaient pareillement sur le souvenir de séances de cinéma, à ceci près que l'écrivain décrit une scène itérative et le cinéaste une unique scène primitive ; comparer les deux demandait néanmoins d'interroger les figures parentales, qui encadrent l'enfant spielbergien tandis que la mère de Chamoiseau déserte les salles pour confier ses enfants aux films, si bien que le récit initiatique n'a plus le même sens. L'angoisse et le vacillement de la conscience dans *Le Horla* et *Hantise* ont à chaque fois pour ressort une indécision à l'endroit de phénomènes marqués du sceau de l'étrangeté, faisant sentir une présence impalpable. Encore fallait-il bien noter la différence des effets – strictement sonores dans le cas du film – et la différence dans les cadres de référence génériques, la littérature fantastique dans un cas et l'esthétique gothique dans l'autre.

Il apparaît ainsi clairement que les extraits se rapportent toujours l'un à l'autre sans jamais s'aligner totalement. Le commentaire de ces rapprochements et écarts doit servir de préambule à la proposition de séance. Il ne doit donc pas encore comprendre le détail de l'analyse filmique, laquelle s'intègre aux activités et exercices envisagés : si le texte demande une analyse à part entière, l'extrait filmique ne doit être commenté qu'en vue de l'exploitation didactique projetée, à partir de la problématique de la séance.

Précisons qu'il est inutile et même malvenu de projeter l'intégralité de l'extrait filmique en une seule fois. Si la lecture du texte présente déjà, dans ses accents, l'esquisse d'une analyse, on ne saurait en dire autant d'une projection demandant de simplement enclencher la lecture d'un fichier informatique (pour rappel, les candidates et candidats disposent dans leur salle de passage d'un ordinateur sur lequel est installé le logiciel VLC, avec lequel il est bon de se familiariser en amont). En revanche, il est très fortement recommandé de faire visionner au jury de brefs moments de l'extrait dans le cours de l'exposé : montrer un plan, faire entendre un son, s'arrêter sur une image ou mettre en valeur un raccord

donne une plus grande force de conviction à un propos qui autrement risquerait de perdre de vue les détails, lesquels forment la matière première de toute véritable analyse.

Les meilleures prestations ont su s'appuyer avec justesse sur une analyse précise des extraits, les enjeux des choix des couleurs (*Kiki la petite sorcière*), le rôle de la musique qui inscrit les images dans des genres cinématographiques (*Kill Bill*). Ces éléments d'analyse intelligemment exploités dans les propositions didactiques ont parfois permis de proposer des exercices stimulants, sortant de la simple déclinaison de séances génériques. Des candidats ont ainsi, par exemple, suggéré la pratique d'écrits d'appropriation : un exercice d'écriture pour le sujet sur les sorcières : « Écrire la lettre que Kiki a promis d'envoyer à sa mère une fois installée. » ou sur *Hantise* : « À partir de plusieurs arrêts sur image autour du visage de Bergman, imaginer le monologue intérieur du personnage. » Ces exercices permettent de relier les extraits filmiques aux écritures à la première personne des textes des corpus afférents, favorisant compréhension et comparaison. Le jury a aussi apprécié une intéressante proposition d'activité toujours autour de *Hantise* dans laquelle il s'agissait de faire travailler les élèves en groupes sur les mécanismes de la peur, thème central du corpus proposé, pour montrer *in fine* que la peur ressentie est fonction de la mise en scène et non du récit.

Ces exemples montrent que l'exercice peut être bien maîtrisé, en dépit de difficultés que peuvent rencontrer certains candidats, faute peut-être d'avoir bien appréhendé les objectifs de cette forme spécifique de leçon.

## II. Quelques écueils à éviter lors de l'exposé

Les explications linéaires proposées témoignent parfois d'une méconnaissance des genres littéraires, de leur histoire, et des enjeux de leur écriture. Par exemple le monologue de *Médée* de Corneille a pu surprendre par son dialogisme, qu'il aurait fallu articuler aux procédés usuels du monologue dans le théâtre classique. Analyser l'extrait de l'œuvre de Corneille demandait plusieurs choses : d'avoir à l'esprit le fait qu'il s'agit d'une réécriture de Sénèque ; d'être au fait des catégories dramatiques du théâtre classique, et du terme funeste de toute tragédie ; d'être familier des stances cornéliennes et de leur fonction dans les pièces ; de savoir lire des dièses (trop souvent négligées), et de maîtriser les notions de prosodie et les principales figures de style.

Dans le même ordre d'idées, aucun candidat n'a pris en compte la forme spécifique du texte de Maryse Condé, autobiographie fictive d'une femme noire sorcière dont l'existence est attestée, dans le contexte connu des procès de Salem. Ce parti pris invitait sans nul doute à interroger le traitement du merveilleux dans le cadre du roman postcolonial, et les liens du texte avec le réalisme magique dans le contexte caribéen, sans que ce dernier mouvement soit nécessairement nominativement évoqué par la candidate ou le candidat. Le texte du corpus dans lequel Tituba faisait l'éloge d'une tradition orale dissidente face à la civilisation occidentale « du Livre et de la Haine », et évoquait ses interventions après sa mort, s'y référait clairement.

Pour l'analyse du texte comme pour celle de l'extrait filmique, on ne peut qu'insister sur le lien dynamique entre l'identification de figures et celle des effets de sens : là aussi, le jury a entendu trop d'explications virant soit à la paraphrase, soit au strict glossaire des figures de style. L'analyse naît d'articulations variées, et avant tout entre des procédés et leurs effets. Perdre de vue l'unité de la forme et du sens revient à trahir l'essence du langage littéraire.

Une attention insuffisante au texte et à son contexte a pu induire faux-sens et contre-sens variés. Notons ainsi la perplexité de certains candidats face à la langue matinée de créole de Patrick Chamoiseau. Le corpus offrait un contraste saisissant entre l'aspect très animé des séances de cinéma où la mère refuse de se rendre, mais qui l'incite à vérifier au retour qu'aucun des garçons n'a perdu les boutons de sa chemise et la calme sortie en famille du film de Spielberg. Peu l'ont compris. Et des expressions telles que « se glisser sous les sièges, lorsqu'un colt en gros plan assassinait la salle » se sont révélées être des énigmes pour bon nombre de candidats. Précisons que si les candidates et candidats n'ont sous la main que l'extrait filmique et non le film en son entier, ils disposent en revanche de l'intégralité de l'ouvrage dont est extrait le texte. Le consulter n'est pas inutile, que ce soit pour le cadrage précis de l'extrait ou pour le terme du récit ou de la pièce. Lire les dernières pages de *La guerre de Troie n'aura*

*pas lieu* ou de *Médée* aurait ainsi pu éviter à certaines et certains des contre-sens regrettables sur les enjeux des extraits proposés à l'étude.

Les extraits filmiques ont trop souvent souffert d'être considérés comme de simples prolongements illustratifs des textes, alors qu'ils peuvent proposer une forme de cadrage ou de déplacement invitant à de nouvelles perspectives. L'association proposée entre les deux documents est l'un des aspects majeurs de l'épreuve, ce pourquoi nous préconisons d'accorder un temps de l'exposé à la clarification du rapport en jeu, en le situant entre l'analyse du texte et la proposition de séance. Nous disions plus haut que lien n'est que rarement de simple redoublement, même dans le cas où il s'agirait d'une adaptation. Que les documents soient jumelés selon un principe de cohérence ne signifie pas nécessairement que leurs significations convergent pleinement ou que leurs registres soient analogues. Postuler un rapport de stricte identité thématique ou narrative risque d'une part d'occulter les singularités expressives de chaque art, d'autre part de manquer le décalage qu'apporte le plus souvent l'extrait filmique. Il faut donc se garder de trop analyser chaque document à travers le filtre de l'autre. Un candidat a ainsi voulu lire l'extrait de *La guerre de Troie n'aura pas lieu* à la lumière du *Dictateur* de Chaplin, y voyant de ce fait une scène également comique au mépris de la dimension tragique de la pièce (et de celle virtuellement présente dans le film de Chaplin). Un autre, connaissant le *Horla* mais non *Hantise*, s'est trop avancé en postulant que le personnage d'Ingrid Bergman était sous le coup d'hallucinations semblables à celle du narrateur chez Maupassant – sur-lecture qui aurait pu être évitée en se montrant plus attentif au chapeau introductif présentant l'extrait de film en même temps que son équipe technique, et qui figure en troisième page du sujet papier.

Plus globalement, les séances didactiques présentées par les candidats ont eu tendance à être génériques et interchangeable sans prendre en compte les enjeux spécifiques des textes et œuvres associées. Les propositions autour d'activités de lecture sont largement majoritaires. Rappelons que les différents domaines des lettres (oral, écriture, lecture, langue) peuvent constituer autant d'entrées de travail et de dominantes de séquence.

Si un certain nombre de candidats s'efforce d'intégrer les compétences orales dans les séances, et cela conformément aux programmes qui y incitent fortement, ce travail ne peut se limiter à des exercices systématiques de lectures expressives sans aucune analyse de l'intérêt éventuel de cette pratique par rapport à l'écriture du texte support. Si proposer des débats peut à l'occasion être pertinent, on ne saurait assez mettre en garde contre l'abus d'une telle pratique, qui doit en outre veiller à ne pas déborder sur des terrains périlleux : sur *Médée/Kill Bill*, une candidate a ainsi proposé de soumettre à la classe la question « Est-ce bien de tuer par amour ? ».

Le travail de groupe, souvent évoqué, doit quant à lui être justifié par la volonté de mobiliser l'intelligence collective à un moment précis avec un objectif d'apprentissage défini. On a ainsi pu relever de curieuses propositions de fracturation de l'extrait filmique : faire travailler un groupe sur le son, un autre sur l'image, un autre sur le montage, etc. ; ou un sur les trente premières secondes, un autre sur celles d'après, etc. Ces exercices nuisent clairement à l'appropriation globale d'un très court extrait.

En résumé, l'explication des objectifs et finalités des activités proposées et la justification de leur ordre ont trop souvent manqué. Il est important de clarifier ce que l'on veut que les élèves fassent et avec quel objectif en termes d'apprentissage. Il ne faut par ailleurs pas rompre avec le réalisme pédagogique, en particulier au niveau de la durée de la séance : un cours d'une ou deux heures ne peut comprendre cinq ou six activités demandant chacune beaucoup de temps pour être menées à bien.

Enfin, en ce qui concerne la gestion globale du temps de l'exposé, si la plupart des analyses de texte ont respecté le temps imparti, trop de propositions de séances didactiques se terminent au bout de dix ou quinze minutes, non sans laisser le jury sur sa faim. Dans le cas où une candidate ou un candidat arriverait au bout de sa prestation au terme de trente minutes, par exemple, il ne lui est pas interdit de revenir sur certains points énoncés auparavant afin de les développer. Mieux vaut revenir sur un détail survolé ou préciser une consigne didactique que d'abrégier son exposé, d'autant plus qu'il y aura tout loisir de s'accorder un répit pendant le bref temps de délibération que le jury s'octroie entre l'exposé et l'entretien afin d'établir une note plancher.

### III. Enjeux de l'entretien et conseils pour la préparation de l'épreuve

- **L'entretien : un échange ouvert**

L'entretien de vingt minutes prenant la suite de la cette première partie d'épreuve vise à préciser ou amender les propositions de la candidate ou du candidat. Insistons sur le fait que le jury ne tend pas de pièges et que, simplement curieux, il ne cherche qu'à actualiser les réserves virtuelles de l'exposé. Aussi est-il malheureux de voir des candidates et candidats adopter d'emblée une posture défensive ou à l'inverse excessivement autocritique.

Le dialogue sur le texte vise à revenir sur des faux-sens et éventuels contre-sens ou à préciser les significations de certains termes ou tournures. C'est aussi l'occasion pour la candidate ou le candidat de proposer une analyse d'éléments importants, mais négligés au cours de l'exposé.

Le dialogue sur la séance didactique peut servir à reformuler des consignes, à interroger la cohérence et la pertinence de certains exercices et activités ou à inviter à davantage de réalisme pédagogique dans les propositions. Dans tous les cas, les questions ambitionnent d'être simples et admettent généralement des réponses elles-mêmes simples, ce qu'il nous a paru nécessaire de rappeler tant, parfois, les candidates et candidats semblaient chercher la complexité là où nous ne voulions que revenir sur des évidences mal comprises ou perçues.

D'autres questions, enfin, prennent la forme d'un élargissement sondant la culture littéraire et cinématographique de la candidate ou du candidat, mais toujours en lien avec le sujet.

L'exposé comme l'entretien sont, soulignons-le, des performances orales dans lesquelles la fonction phatique du langage est essentielle. Une ou un futur enseignant doit se montrer capable d'interaction, d'ajustement et surtout de correction, dans la posture comme dans la langue.

La qualité de l'expression reste un facteur non négligeable de l'évaluation. Par ailleurs, qu'il s'agisse d'une épreuve didactique ne demande pas, au contraire de ce qui a pu être vu, que l'on s'adresse au jury comme s'il constituait un parterre de collégiens, avec force répétitions et simplifications excessives : il ne faut surtout pas confondre le fait de proposer des pistes et activités et le fait de les mettre en place le temps de l'oral.

- **Quelques pistes de réflexion et de travail**

Si beaucoup des sujets de cette année proposaient des extraits de films hollywoodiens, nous devons rappeler que le jury est autrement susceptible de composer les couplages avec des films venant de toutes les époques et toutes les aires géographiques. Cela implique certes que les films ne soient pas nécessairement connus des candidates et candidats, et le jury en est bien conscient ; en revanche, il est en droit d'attendre qu'elles et ils réinscrivent l'extrait dans une cartographie culturelle plus large permettant de mieux en saisir les enjeux. Préparer cette épreuve exige de se familiariser avec les grands courants et les grands genres de l'histoire du septième art. Ainsi, il était difficile d'analyser *Hantise* sans maîtriser les cadres propres au mélodrame, et savoir de quelle postérité a joui l'expressionnisme allemand permettait de mieux saisir le travail de la scène avec les lumières et les ombres. D'une autre façon, l'extrait proposé de *Kill Bill, volume 2* gagnait à être mis en perspective à travers ses emprunts manifestes au western et au film de sabre. Comprendre Charlie Chaplin sans mobiliser la catégorie de burlesque était quelque peu délicat. Quant à l'extrait du film autobiographique qu'est *The Fabelmans*, il prenait un autre relief dès lors qu'on l'articulait à la filmographie antérieure de Steven Spielberg, dans laquelle la figure de l'enfant émerveillé tient une place centrale et qui est connue pour avoir renouvelé les usages des effets spéciaux – le fait que l'enfant apparaisse ici fasciné par le grand spectacle d'un accident de train permettait de relier ce récit rétrospectif d'une scène primitive à un cinéma spielbergien ayant voulu renouer avec l'innocence du regard et la spectacularité du cinéma classique.

Dans la liste des attendus raisonnables figure aussi la maîtrise du vocabulaire technique et esthétique propre au cinéma. Savoir identifier un mouvement de caméra ou un type de raccord, être capable de préciser les échelles de plan ou de singulariser les différents types de son ne devrait pas poser problème, d'autant plus que ce lexique reste assez maigre au regard de celui dont dispose l'analyse

littéraire (puisque nous en sommes au vocabulaire, profitons-en pour mettre en garde contre la catégorie souvent mal employée de « plan-séquence », qui désigne une forme de continuité somme toute assez rare dans l'histoire du cinéma : tout plan long n'est pas un plan-séquence, loin de là). Attention toutefois à ne pas croire que ce repérage constitue le seul horizon de l'explication : sérier les différents types de cadrage observables est une condition nécessaire mais non suffisante ; il s'agit simplement d'outils permettant de mettre au jour les dynamiques sémantiques d'un extrait. Le jury a trop souvent entendu des listes fastidieuses de procédés qui, en plus de saucissonner excessivement l'extrait, perdaient de vue les enjeux dramatiques. Toute analyse doit être fondée sur un double va-et-vient : entre l'échelle du détail et celle de l'extrait en son entier, et entre les effets de mise en scène et la production du sens. Cette dernière association permet d'éviter ces deux écueils de l'analyse que sont le formalisme vide et la paraphrase de l'action incapable d'en saisir les ressorts figuratifs. Le travail pédagogique, en lettres et en art, consiste après tout à sensibiliser les élèves à l'impact des choix formels sur le ressenti et sur la dramaturgie. Il est donc logique que cette épreuve de leçon vérifie la capacité des candidates et candidats à tresser de tels liens.

#### IV. Un exemple de séance

Maryse Condé, *Moi, Tituba sorcière... Noire de Salem* (1986) / Hayao Miyazaki, *Kiki la petite sorcière* (1989).

Le corpus propose un extrait de l'épilogue du roman de Maryse Condé qui évoque, après le décès de Tituba, sa postérité ainsi que sa quête d'une héritière. Au-delà de la figure de la sorcière, le texte aborde donc le thème de la mémoire et de la transmission. L'extrait du film de Miyazaki traite aussi cette question autour de trois générations de femmes représentées dans leur maison le jour du départ de la jeune Kiki pour sa formation.

Cette séance prévue pour une classe de 6<sup>e</sup> s'inscrit donc dans l'entrée « Le monstre aux limites de l'humain », et invite à « s'interroger sur les limites de l'humain que le monstre permet de figurer et d'explorer. » Le lien avec le thème du déplacement et du départ – le roman de Maryse Condé, même si ce n'est pas patent dans l'extrait proposé, a des accents picaresques, le film de Miyazaki relate aussi un voyage initiatique – peut permettre de relier ce corpus à la thématique de l'aventure et d'en faire une forme de transition pour une séquence sur le récit d'aventure qui demandera alors d'aborder des classiques du genre.

L'enjeu de la partie didactique de l'exposé est, en effet, de présenter une proposition de séance qui doit néanmoins brièvement être replacée dans le contexte plus large de la programmation générale et de la séquence, notamment pour montrer la cohérence des propositions détaillées qui vont être réalisées par les candidats.

La figure de la sorcière est ainsi susceptible, dans le cadre d'une séquence de début d'année de sixième en lien avec le travail de CM2 sur les contes, de faire l'objet d'une approche plus traditionnelle pour commencer à travers la lecture de tels récits. On peut notamment penser à un conte des frères Grimm comme *Hansel et Gretel*, qui présente une sorcière anthropophage, ou à *La petite sirène* d'Andersen, pour une sorcière qui manipule déjà des potions, mais dans un but néfaste. Ces lectures favorisent la construction de la notion de merveilleux comme genre où le surnaturel est admis comme tel par les personnages et caractérisé par la magie et la féerie, tout en permettant progressivement de définir ce qu'est la sorcière des contes de fées : une femme dangereuse et méchante, âgée et laide, vivant à l'écart du monde.

Le corpus proposé pour la séance va transformer ces premiers éléments d'analyse. Le point de vue subjectif du personnage qu'il introduit via le prisme de l'autobiographie permet une ouverture qui témoigne de l'évolution contemporaine de cette figure de la sorcière, de sa requalification progressive à laquelle les séries télévisées (*Ma sorcière bien aimée*) ou l'écoféminisme (des écrits de Starhawk à, aujourd'hui, ceux de Mona Chollet) ne sont pas étrangers, et qui trouve son achèvement dans la figure de Kiki, héroïne généreuse et bienveillante aux antipodes des sorcières de ce Walt Disney pour lequel Miyazaki n'a qu'aversion. On pouvait ainsi remarquer que l'histoire antérieure du cinéma ne comprend

pas de cas similaires : dans *Häxan, la sorcellerie à travers les âges* (Benjamin Christensen, 1922), *Blanche-Neige et les sept nains* (Walt Disney, 1937) ou *Dies Irae* (Carl T. Dreyer, 1943), pour ne citer que des cas célèbres, la sorcière apparaît comme avatar du mal, du meurtre, de la possession ou de l'infertilité. Kiki, gamine curieuse n'ensorcelant personne, en est bien loin.

La proposition de séance va donc permettre d'aborder le renouvellement de la figure de la sorcière et la proximité qui s'introduit dans le traitement du personnage, abordée différemment, mais notable dans les deux œuvres. On pourra ainsi envisager comme problématique globale de séquence « Qu'est-ce qui définit une sorcière ? », « la sorcière est-elle un monstre ? »...

Il est malaisé de classer l'œuvre de Maryse Condé (autobiographie fictive d'une sorcière qui a existé mais sur laquelle on dispose peu d'informations à l'époque des procès de Salem) dans les genres et registres canoniques de la littérature. Le roman se rattache au réalisme magique – parfois appelé réalisme merveilleux en référence à sa théorisation par Alejo Carpentier –, forme littéraire qui a émergé en Amérique Latine au début du siècle. Il en emprunte les codes d'écriture et les enjeux idéologiques postcoloniaux. Un évident féminisme qui est peut-être aussi l'une des marques de la figure de la sorcière s'y exprime. L'extrait proposé à l'étude témoigne de ces éléments.

L'opposition à la civilisation occidentale et aux religions qui y sont associées est inscrite dans l'extrait dès la première phrase : elle permet un éloge des littératures orales, dans lesquelles « la Haine » liée au « Livre » s'oppose aux « cœurs ».

Le premier paragraphe évoque des activités de l'esclavage dans un monde réaliste et violent, marqué par la contrainte (« (...) elles étaient forcées (...) »), qui trouve son acmé dans la relation d'un accouchement difficile dans le second paragraphe du texte. L'univers décrit est purement féminin, les figures masculines ne faisant l'objet que d'un traitement secondaire. Elles sont d'ailleurs globalement caractérisées dans l'œuvre de Condé par une certaine lâcheté, à l'image du compagnon de l'accouchée qui noie sa peur dans le rhum.

Ces enjeux idéologiques de l'écriture de Condé doivent faire partie des éléments d'analyse proposés par le candidat lors de la lecture linéaire.

La séance s'attachera davantage, dans le cadre d'une classe de sixième, aux figures des sorcières, leurs caractéristiques et attributs, et au mélange entre éléments merveilleux et inscription dans une forme de réalité qui caractérise les deux œuvres, mais qui est sans doute plus marquée chez Condé.

La comparaison des deux extraits permet ainsi de faire émerger quelques points communs :

- La transmission entre femmes qui se choisissent est présente chez Condé tout comme chez Miyazaki. Le second paragraphe du texte évoque la naissance de l'élue dans une scène réaliste dans laquelle la figure masculine semble dépassée, à l'instar de la figure du père chez Miyazaki dont les projets de camping s'écroulent en même temps que la pile de bagages sur sa voiture. Les univers de la sorcellerie sont des univers féminins. Et des univers de femmes fortes : l'élue semble aussi volontaire et décidée à sa naissance « (...) une petite fille aux yeux curieux, à la bouche résolue. » que la petite Kiki est déterminée.
- L'image de la guérisseuse s'impose avec Tituba et trouve un écho dans les potions de la mère chez Miyazaki. Il était important de relever, dans le cadre d'une séquence sur le monstre qui inclut la sorcière comme telle, que dans chaque cas la sorcière apparaît comme une figure du soin veillant sur la communauté à laquelle elle appartient, renversant ainsi l'anathème traditionnel jeté sur cette catégorie d'êtres. Une candidate a à bon escient cité *La Sorcière* de Michelet comme ancêtre de ce renversement axiologique. En effet, comme le note l'historien dès le début de son travail : « L'unique médecin du peuple, pendant mille ans, fut la Sorcière ».

Mais la comparaison entre les deux œuvres du corpus s'arrête là. Quel rapport entre le monde coloré et fleuri de Miyazaki et le réalisme de la naissance de la future sorcière ? Quel rapport avec l'univers colonial évoqué par Maryse Condé et la paisible famille japonaise dans sa jolie maison ?

Relever les directions communes n'interdit pas, au contraire, de signaler des différences, en notant par exemple tout ce que le texte de Maryse Condé comporte de violence implicite ou explicite face à une tonalité plus innocente et enjouée dans le film de Hayao Miyazaki. Il était également possible de relever les différences entre les formes de sorcellerie en jeu, liées, dans le cas de *Moi, Tituba sorcière*, à des

pratiques médiumniques, et dans celui de Kiki la petite sorcière à des préparations à base de plantes, marquant à nouveau ainsi des pas de côté par rapport à l'imaginaire magique traditionnel.

Ce sont ces tensions que le corpus nous invite à décliner lors de la séance.

Cette séance peut donc s'intégrer à une séquence construite autour d'une double dominante : écriture et lecture d'images.

Lors des premières séances, la figure de la sorcière traditionnelle sera progressivement construite autour de lectures, d'analyses d'illustrations et d'exercices d'écriture à la première personne, écrits d'appropriation relevant du cadre du journal du personnage, permettant aux élèves de mieux comprendre les textes, et de mieux appréhender les enjeux de l'écriture autobiographique dans le cadre de l'œuvre de Maryse Condé.

La séance proposera alors par exemple, après une recherche sur Salem, pour contextualiser le titre et prolonger la construction culturelle de l'univers abordé, un travail sur la transformation du personnage de la sorcière.

La lecture du texte de Condé permettra de montrer qu'à travers son récit, nous avons accès aux pensées d'une sorcière, et à ses actes : elle s'humanise, vient en aide aux gens, exprime de la compassion (« sa pauvre âme épuisée ») et se démarque ainsi très clairement des sorcières des contes.

L'extrait ne soulève pas d'importantes difficultés de compréhension. Il demande néanmoins quelques points préalables de contextualisation sur la période évoquée et sur le merveilleux.

Le travail des esclaves dans les plantations doit ainsi être évoqué « sur la plantation Willoughby » pour clarifier les termes évoquant les tâches spécifiques liées à la culture de la canne, les « amarreuses », ou à la tenue du linge, « les lavandières ». Il est aussi important que les élèves comprennent que Tituba est morte lorsqu'elle fait ce récit (« comme je suis morte ») et qu'elle relève d'un autre monde, celui des « invisibles ». Elle continue néanmoins à se déplacer « J'ai (...) cherché. J'ai épié (...). J'ai regardé (...). » et à avoir une présence physique « J'ai comparé, soupesé, tâté (...) ». Ces derniers éléments relèvent du merveilleux spécifique du récit.

Ce premier travail sera prolongé par la projection de l'extrait filmique accompagné de la question suivante : « En quoi Kiki est-elle une petite fille comme les autres ? »

Cette même problématique permettra d'observer en quoi Miyazaki développe une « contre-sorcière » ou un contre-modèle de la sorcière, sans magie ni nécromancie, définie surtout, comme chez Michelet, par une connaissance approfondie des plantes et de leurs vertus, notamment thérapeutiques (la scène montre une vieille dame venant quérir de quoi guérir de ses rhumatismes).

La suite de la séance pourra s'intéresser à la comparaison des deux figures, puis il s'agira de répondre à la question-synthèse de ce premier travail : « Qu'ont en commun Tituba et Kiki qui permet de les définir toutes deux comme sorcières ? »

La séance reviendra ensuite dans un second temps sur la question du merveilleux défini en première partie de séquence à partir de l'étude des contes.

On s'interrogera sur la manière dont le choix des couleurs chez Miyazaki – l'omniprésence du vert – illustre cette conception de la sorcière comme connaissanceuse du végétal, et l'on se demandera quelles couleurs choisir si l'on doit représenter l'univers de Tituba et pourquoi.

Cet exercice permettra aussi de rendre sensible la différence entre le merveilleux teinté de réalisme, cette magie du quotidien qui fait de Kiki une adolescente presque comme les autres, et l'univers du réalisme magique de Condé, sans toutefois évoquer ce dernier mouvement, la séance étant destinée à des élèves de sixième.

Pour conclure la séance, un dernier moment permettra de faire le point sur la comparaison de ces personnages de sorcières proposés dans notre corpus avec les sorcières traditionnelles des contes étudiés, et de répondre ainsi à la problématique choisie.

## Conseils bibliographiques

Les ouvrages pédagogiques de la collection « Cinéma » d'Armand Colin sont d'une lecture profitable. On recommandera en particulier *L'Analyse des films* de Jacques Aumont et Michel Marie, *Esthétique du film* de Jacques Aumont, Alain Bergala, Michel Marie et Marc Vernet et *L'Audio-vision* de Michel Chion. Les écrits de ce dernier sur le son ont été décisifs dans l'histoire de la discipline et gagnent à être lus (par exemple, *La Voix au cinéma*, édition Cahiers du cinéma, ou *Le Son* chez Armand Colin). En guise de guides analytiques, on peut également se reporter au livre de Francis Vanoye et Anne Goliot-Lété, *Précis d'analyse filmique* (Armand Colin), et aux deux ouvrages de Laurent Jullier, *L'Analyse de séquence* (Armand Colin) et *Analyser un film. De l'émotion à l'interprétation* (Flammarion). Consulter des ouvrages d'histoire du cinéma permettra de se familiariser avec les grands courants et éventuellement de trouver des exemples de films à voir pour se préparer à l'épreuve. Citons-en trois : *Le Cinéma en perspective : une histoire* de Jean-Louis Leutrat (Armand Colin), *Brève histoire du cinéma* de Martin Barnier et Laurent Jullier (Points) et *Histoire vagabonde du cinéma* de Vincent Amiel et José Moure.

En ligne, on peut se reporter au « Précis d'analyse filmique » de Gabriel Bortzmeyer sur le site de la revue *Débordements* : <https://debordements.fr/precis-d-analyse-filmique/>

Lire régulièrement des revues de cinéma, imprimées (*Cahiers du cinéma*, *Positif*, etc.) ou en ligne (*Critikat*, *Débordements*, etc.) devrait également faire partie de la préparation des candidates et candidats.

# ÉPREUVE DE LEÇON

## DOMAINE : THÉÂTRE

Rapport présenté par Odile AUBERT, Thibaut JULIAN et Anne-Marie PESLHERBE-LIGNEAU.

---

Pour cette troisième session du concours dans son format actuel, les attentes de l'épreuve de leçon sont connues et les candidates et candidats y ont été dans l'ensemble bien préparés. Rares sont les exposés qui ne maîtrisent pas les codes, au-delà du déséquilibre dans la gestion du temps entre les différentes parties de l'épreuve. Cette année encore, les membres de la commission Théâtre ont pu apprécier des prestations de qualité – plusieurs ayant obtenu la note maximale –, faisant preuve d'une grande finesse et d'une maturité réflexive, signes prometteurs pour la pratique d'un enseignement ajusté et cohérent, attentif à la progression du savoir des élèves selon les niveaux, et manifestant une assise théorique et littéraire solide tant au service de l'analyse du texte que de l'exploitation de la captation proposée en classe. Mais plusieurs rappels et points de vigilance méritent d'être signalés. Sans se substituer aux précédents rapports de 2022 et 2023, qui ont posé les fondations et doivent être consultés pour étayer la réflexion des candidats et candidates<sup>34</sup>, celui-ci entend préciser des éléments parfois négligés et insister sur l'articulation plus explicite des deux documents constituant le corpus. Il s'agit d'amorcer, dès le seuil de l'épreuve, une problématisation didactique mettant en regard le texte proposé et la captation d'un extrait de spectacle, soit deux documents qui seront croisés dans le deuxième temps de l'exposé consacré à la présentation d'une séance d'enseignement pour une classe de français en collège ou lycée.

### La « poétique » de la leçon en option Théâtre

Comme dans les autres domaines du CAPES de Lettres, la leçon pour le domaine Théâtre est composée de deux temps légèrement asymétriques : si l'explication d'une quinzaine de lignes (d'un texte qui, rappelons-le, peut ressortir à tout genre littéraire sans exclusive) doit être calibrée pour durer, lecture comprise, entre 15 et 20 minutes, la proposition didactique en revanche doit se déployer entre 20 et 25 minutes. Ce découpage est de rigueur : le premier moment ne doit pas être hypertrophié ni le second amputé par une longue description paraphrastique de la captation, même si un travail d'analyse minutieux est supposé mené par les candidates et candidats durant le temps de préparation pour nourrir leurs analyses et propositions didactiques. Le jury, cela va de soi, *connaît* le contenu des documents qu'il choisit pour le concours, et ne s'attend pas à ce que lui soient détaillés signe après signe les éléments de la mise en scène tels qu'ils pourraient l'être aux élèves dans le cadre d'un exercice en classe. C'est donc l'exposé d'une posture réflexive et critique qui est attendu : celle-ci suppose d'être étayée à la fois par des savoirs disciplinaires et par une ouverture culturelle solide. Bien souvent, les prestations qui égrènent des remarques sur le jeu, l'espace scénique, le décor... sans les relier à une intention problématique surplombante révèlent surtout un manque de maîtrise des codes du théâtre et de l'art de la mise en scène.

Pour autant, si la présentation détaillée de la captation ne doit pas à elle seule constituer un temps isolé de l'exposé, il ne s'agit pas non plus de la traiter comme superfétatoire ou ornementale. Le jury déplore que trop de prestations ne fassent que peu de cas concrètement du second document. De même qu'une explication de texte de qualité se réfère au dit texte en le citant, en le « travaillant », une bonne proposition didactique gagne à isoler certains détails de la captation en les diffusant, par micro-extraits choisis avec précision – ce qui suppose de bien noter au préalable le minutage du ou des passage(s) sélectionné(s) –, pour justifier ou corroborer l'intention analytique du projet conçu comme un temps de

---

<sup>34</sup> Voir les rapports présentés par Marie-Laure BASUYAUX et Matthieu PROTIN (session 2022) et par Florence FILIPPI et Ludovic FORT (session 2023).

travail mené par ou avec les élèves. C'est ainsi par cet art de la mesure, du juste milieu entre le *trop* et le *trop peu* que doit se révéler l'habileté du candidat ou de la candidate, qui dispose à tout moment d'un ordinateur avec la captation disponible. Le jury apprécie en effet que les projets pédagogiques soient éclairés par des exemples précis, soulignant des choix judicieux et témoignant d'une finesse d'analyse justifiée par une intention didactique patente. En aucun cas la captation ne peut être appréhendée comme une simple « illustration » plus ou moins « fidèle » du texte : une telle approche revient à nier la qualité d'œuvre autonome de la proposition dramaturgique, voire le principe même de liberté créatrice, fût-ce dans la réécriture, le pastiche ou la parodie d'un hypotexte.

Ces deux temps formels de l'exposé sont donc à articuler dès l'introduction. Malgré sa forme duelle, la leçon doit présenter une unité organique : c'est précisément toute la fonction de la « problématique » qui doit croiser deux documents, un texte et une captation, qui tantôt se recoupent par superposition (dans le cas d'une adaptation d'un extrait de texte dramatique), parfois sont en léger décalage (un sujet proposait par exemple un passage de *Lorenzaccio* de Musset couplé à la captation d'une autre scène du même drame dans la mise en scène de Franco Zeffirelli), parfois en contrepoint dont l'exploitation est facilitée dans les cas de disjonction franche entre le texte et l'extrait de spectacle (par exemple un passage des *Mémoires d'outre-tombe* de Chateaubriand à confronter à un extrait de *1789* d'Ariane Mnouchkine, voir *infra*). Il serait bon que ce choix d'appariement soit interrogé dès l'introduction de la leçon : cette partie introductive n'étant pas réservée à la seule présentation du texte et de son auteur ou autrice, mais bien au couplage des composantes du corpus. Les questions suivantes peuvent fonder la réflexion première à la lecture du sujet : quelle(s) relation(s) peut-on établir entre ces deux documents ? Et surtout, quel(s) usage(s), quel(s) intérêt(s) pédagogique(s) peut-on tirer de leur association en cours de français, pour une classe du niveau imposé par le libellé ?

Telles sont les perspectives que les candidats et candidates doivent explorer en lien avec les programmes disciplinaires du second degré : elles peuvent leur permettre de concevoir la cohésion de l'épreuve, de témoigner d'un intérêt sensible et « incarné » pour l'art théâtral, voire de manifester leur capacité à faire dialoguer des œuvres et des esthétiques que plusieurs siècles séparent parfois. Les meilleurs exposés sont en effet ceux qui ont su maintenir une ligne d'analyse cohérente et transversale entre le texte et la captation, tout en donnant du relief à cette épaisseur culturelle. Ainsi, une candidate a proposé d'analyser l'incipit de *Cendrillon* de Perrault à partir de l'objet du miroir, ce qui a permis d'aborder le texte selon trois axes : thématique (ce qu'il dit de la beauté), moral (les apparences trompeuses), stylistique (comment les trois sœurs sont décrites en miroir : deux affreuses, l'autre sublime). Ce choix judicieux pouvait ensuite être mis en regard avec l'extrait de l'adaptation de ce conte par Joël Pommerat en 2011, où Sandra, « la très jeune fille », s'humilie devant la belle-mère, le père et les deux sœurs dans une surenchère masochiste, en rappelant le souvenir obsessionnel de sa défunte mère et refusant de suivre les gestes que son père lui adresse dans le dos de sa nouvelle femme pour qu'elle cesse d'aggraver son cas. Au contraire, Sandra répète, comme en miroir, les corvées de plus en plus avilissantes que la belle-mère lui réserve (y compris celle d'évacuer « les oiseaux morts qui s'écrasent contre les vitres dans le jardin et qui s'entassent par terre<sup>35</sup> »). Le dispositif scénique tout comme les plans énonciatif et métaphorique donnaient ainsi matière à prolonger l'axe retenu pour l'explication de texte, tout en permettant d'interroger les enjeux de l'actualisation d'un conte à travers les siècles et la transmodalisation générique du récit vers le théâtre. Une autre candidate a tiré profit d'une analyse fine du jeu de Scapin, interprété par Benjamin Lavernhe dans la mise en scène de Denis Podalydès, pour souligner l'ambiguïté du double discours dans la célèbre « scène du sac » (III, 2), proposée en classe de Sixième par l'entrée thématique « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques ». La présence d'un tiers muet (outre Géronte censé être dans le sac) sur la scène de la Comédie-Française a permis à la candidate d'introduire la notion de mise en abyme : elle a pu ainsi mieux faire entendre les différentes strates du texte et montrer comment Scapin porte deux masques à tour de rôle, celui du spadassin et celui du serviteur, en apparence zélé mais fourbe et vengeur en réalité, au point que ce jeu de masques le révèle dans sa complexité au spectateur – le théâtre étant le

---

<sup>35</sup> Joël Pommerat, *Cendrillon*, Actes Sud, « Babel », 2013, p. 36.

lieu où l'on dévoile les artifices « aux personnes qui ont des yeux pour découvrir dans la lecture tout le jeu du théâtre<sup>36</sup> », comme l'écrivait Molière lui-même.

## Des périls de l'exposé

Les deux étapes de l'exposé peuvent présenter quelques écueils : les identifier permettra à des candidates et candidats de se préparer au mieux à l'exercice et d'étoffer leur bagage littéraire et culturel, voire de combler des lacunes. L'explication et le projet didactique ne sont pas dissociés ici puisque les deux parties de la leçon se répondent (les fragilités méthodologiques ou disciplinaires relevées ci-dessous prouvent leur corrélation en écho d'un bout à l'autre de l'épreuve).

### 1-L'imprécision

Les fautes de langue sont tout aussi flagrantes et réhébitoriques qu'à l'écrit dès lors qu'une reformulation n'est pas proposée pour rectifier l'erreur qui pourrait passer pour un lapsus ou une maladresse à l'oral, *a fortiori* lorsqu'elle est réitérée. De nombreuses fautes de syntaxe, en particulier avec des relatives (« \*ce qu'il a besoin ») ou des participes passés non accordés sont à déplorer. Il ne s'agit pas ici de dresser un catalogue des barbarismes, mais de souligner à quel point, la plupart du temps, ces impropriétés lexicales ou notionnelles accentuent et révèlent des contresens d'interprétation. Ainsi, tel candidat évoquant le « \*sanguinarisme exacerbé » de Matamore dans *L'illusion comique* de Corneille, qui en ferait un personnage « tragique » ; tel autre ciblant la dénonciation par Figaro de « l'\*oppression », en tirant son discours (dont le texte porte explicitement sur la censure et la défense de la liberté d'expression) vers une « dénonciation de la faim » pour les ventre-creux – interprétation induite par un ajout dans la mise en scène de Jean-Pierre Vincent, emprunté au manuscrit original<sup>37</sup>, ajout certes perçu par le candidat, mais qui a malheureusement entraîné une déviation de l'axe problématique de l'explication du texte de référence par un effet de suraccentuation du propos de la mise en scène, sans que cet écart ne soit problématisé (alors que cela aurait pu susciter des pistes didactiques fécondes à exploiter durant l'exposé de la séance) : en l'occurrence, le glissement du propos du candidat traduisait une approche trop psychologisante de la lecture que l'on retrouvait dans la question d'argumentation proposée pour l'évaluation de fin de séquence en classe de Troisième : « Pourquoi est-il important que tous puissent manger à leur faim ? » *Exit* de cette réflexion la fonction du valet frondeur et la spécificité du théâtre, qui auraient permis de situer le débat sur des enjeux propres à la parole tribunicienne destinée au public de théâtre, voire à sa puissance de transgression et de scandale (« le théâtre est un géant qui blesse à mort tout ce qu'il frappe<sup>38</sup> », déclarait Beaumarchais). Il est pourtant possible de remédier à ces imprécisions, y compris durant l'épreuve. Les candidats et candidates doivent davantage tirer profit des éléments mis à leur disposition en salle de préparation, à commencer par l'œuvre intégrale dans l'édition qui leur est fournie – dont des éléments du paratexte, du cotexte ou des notes permettent d'éviter des contresens massifs –, mais aussi des usuels, en particulier les dictionnaires. L'intention du jury n'est jamais de piéger, mais de mesurer le discernement et la capacité à s'interroger sur ses propres connaissances : certaines vérifications non effectuées ont produit des contresens, à l'instar des expressions utilisées par Figaro dans son monologue du *Mariage* (V, 3) comme « gens en crédit » (qui ne renvoie pas aux financiers, le mot « crédit » ayant plusieurs

<sup>36</sup> Molière, « Au lecteur », *L'Amour médecin*, Paris, 1665. Sur ce sujet de la double lecture du théâtre, voir par exemple Jean de Guardia et Marie Parmentier, « Les yeux du théâtre : pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *Poétique*, n°158, 2009/2, p. 131-147. En ligne : <https://doi.org/10.3917/poeti.158.0131>

<sup>37</sup> L'ajout en question provient des manuscrits de la pièce conservés à la Bibliothèque nationale et à la Comédie-Française, mais ce passage ne figure pas dans le texte des éditions qui ont suivi la première représentation et ont depuis été reproduites. Il est fourni parmi les Variantes dans la collection de la Pléiade et s'insère entre « ...et me voilà derechef sans emploi. » et « Le désespoir m'allait saisir ». Le voici : « Combien de fois alors je me suis promené le cure-dents à la bouche et les joues gonflées, comme un gourmand qui souffle la surabondance, avec mon estomac brûlant et mon pauvre ventre exténué. Les gens qui dînent tous les jours ne savent guère ce que coûte au triste affamé l'honneur de paraître, en se promenant, avoir dîné tout comme un autre. » (Beaumarchais, *Œuvres*, éd. P. Larthomas, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1988, p. 1418.)

<sup>38</sup> « Préface » du *Mariage de Figaro*, *ibid.*, p. 357.

acceptions) ou « banquier de pharaon » (faisant référence à un jeu de cartes prisé dans les salons du XVIII<sup>e</sup> siècle, et non aux souverains de l'Égypte antique... dont on voit mal ce qu'ils viendraient faire dans le texte), ou encore, sous la plume de Chateaubriand, l'allusion étymologique au « triomphe » des généraux et empereurs romains ainsi que l'expression « Les passants se découvraient avec le respect de la peur », dont la référence au couvre-chef n'est plus aujourd'hui évidente. Toutefois ces écueils pouvaient être évités en prenant soin d'utiliser les bons outils, voire en faisant preuve de bon sens, lors de la reprise avec le jury.

Le vocabulaire technique de l'analyse littéraire et dramaturgique et les connaissances génériques doivent aussi être mieux maîtrisés. Nous regrettons par exemple que certains candidats ne sachent pas définir avec précision les termes de « metteur en scène » ou « scénographie » et appellent les costumes des « habits » ; ni la présence d'une apostrophe aux « dieux » ni l'allusion à la mort ne suffisent à conférer au texte une tonalité « tragique » dans une farce comme *Les Fourberies de Scapin* ; *L'illusion comique* n'est pas une « tragi-comédie » comme la première version du *Cid*, qui justifierait de longs développements sur le « tragique » de l'extrait : un candidat a en effet problématisé son étude en se demandant « comment cette pièce prend ses distances avec la grande tragédie classique », quoiqu'elle fût écrite près de trente ans avant ce qu'on retient comme les grandes décennies de la « tragédie classique »... Quant au drame romantique, il ne saurait être réduit à « une pièce qui n'aurait pas une fin joyeuse ». Autant d'imprécisions alarmantes chez de futurs professeurs de Lettres<sup>39</sup>. De même, l'analyse grammaticale doit être enrichie et précisée. Toute question n'est pas « rhétorique » (loin s'en faut dans un dialogue théâtral !), les temps et modes ne sont pas toujours bien identifiés : « il est assommé » n'est pas du passé composé ; les valeurs contrefactuelles du subjonctif imparfait et plus-que-parfait dans l'écriture des mémoires ont rarement été perçues et commentées, faute d'avoir au préalable bien identifié ces formes verbales, etc.

La précision détermine la finesse et la justesse de l'interprétation. Ainsi la première tâche des candidates et candidats aspirant à enseigner le français doit être de consolider leur lexique en diachronie et synchronie, notamment par l'attention à la polysémie, et de proscrire les approximations hâtives aussi faciles qu'incorrectes. Seules les lectures de fond et la fréquentation de spectacles peuvent prémunir des raccourcis culturels hasardeux et des flottements. Proposer de diffuser aux élèves, en fin de séquence sur le drame romantique, « un visionnage du *Roi et le Bouffon* d'Anne Ubersfeld » est une aberration puisqu'il s'agit d'un livre issu d'une thèse... Mieux vaut savoir de quoi on parle et s'en tenir à ce qu'on sait. Cela vaut aussi bien pour les mouvements culturels que pour l'histoire du théâtre et de la mise en scène, parfois méconnus voire ignorés – ce qui est préjudiciable, tout particulièrement en « Théâtre ». Il serait en effet bienvenu que chaque candidate ou candidat qui choisit ce domaine ait au préalable constitué sa « petite galerie dramatique », en étant au fait des grandes théories du théâtre depuis Aristote et des principaux metteurs en scène ayant marqué jusqu'à nos jours l'histoire du dernier demi-siècle en France, voire en Europe.

## 2-L'incohérence

- La disjonction de l'explication et de la proposition didactique est à proscrire.
- Une problématisation insuffisante ou insuffisamment explicite, ou annoncée mais non explorée peut également compromettre la cohérence du propos. Quelques problématiques étaient prometteuses (par exemple sur *Lorenzaccio* : comment le texte se construit-il de manière rhétorique – exorde, narration invective, confirmation, péroraison ?) mais la suite de l'analyse est souvent paraphrastique ou frôle l'approche psychologique, ce qui empêche d'entrer dans la spécificité du texte et ses qualités dramaturgiques. D'autres problématiques étaient trop larges ou plaquaient sur le texte des contenus de manuels qui n'étaient guère pertinents pour saisir la spécificité du passage (par exemple : « comment cet extrait de *Lorenzaccio* donne-t-il à voir un héros romantique ? »)

---

<sup>39</sup> Parmi les outils aisément disponibles et abordables, signalons le petit dictionnaire *Les termes clés de l'analyse du théâtre* d'Anne Ubersfeld, Paris, Le Seuil, 1996.

- Des flottements sur les programmes ou sur le contexte d'enseignement, notamment celui du cycle 4. Lors d'une leçon sur un extrait de *Lorenzaccio*, plusieurs candidats ont proposé d'exploiter la violence en suggérant une mise en jeu... or cela peut se révéler peu adapté, voire dangereux pour des élèves en classe.

### 3-L'in vraisemblance

- Une lecture trop peu expressive souligne d'emblée une méconnaissance de l'intérêt pédagogique de cette entrée dans un texte auprès des élèves, ce qui a été toutefois assez rare chez les candidats cette année. L'inverse est en réalité plus fréquent : le jury a su apprécier des lectures investies et audacieuses dans leur « performance », mais dont l'explication qui suivait peinait à tirer profit, aplatissant ou survolant la richesse sémantique et ludique de certains passages. Il faudrait que la lecture révèle les intentions analytiques et que l'analyse soit en retour fondée sur de solides compétences grammaticales, stylistiques et didactiques.
- Le prisme déformant des affects dans le cadre d'une lecture psychologisante et morale peut conduire au hors sujet, par exemple Scapin serait tragique car la scène est jugée d'une « violence inouïe ».
- Il faut veiller à proscrire des modalités ou rituels pédagogiques peu probants : on a souvent retrouvé, dans les séances proposées, une utilisation de la captation sans le son ou sans l'image, sans que cette approche émiettée et décomposée du travail sur la réception soit justifiée ou interrogée par les candidats.
- La notion de « Note d'intention » n'est parfois pas toujours comprise, associée abusivement à la mise en jeu par les élèves. Un candidat évoque le projet d'une Note d'intention « pour faire appel à leur créativité, leur sensibilité, créer un imaginaire et pourquoi pas le représenter aux yeux de tous ». Or toute note d'intention repose sur une analyse dramaturgique préalable. Sa rédaction serait donc d'autant plus pertinente qu'elle se donne comme l'aboutissement d'une séquence d'apprentissage.
- Certains titres de séquences ou séances sont creux ou s'apparentent à des slogans malvenus (par exemple « *Homo erectus, habilis, sapiens* » dans le cadre d'un exposé sur *Lorenzaccio*). Il est ainsi plus pertinent de décrire rapidement un projet de lecture solide plutôt que de formuler à tout prix un titre qui devra, tout percutant qu'il soit, être explicité.

### **Des vertus de l'entretien**

Au moment des questions durant les vingt dernières minutes de l'épreuve, les meilleurs candidats et candidates étaient ceux et celles qui jouaient le jeu de la discussion et de l'échange, étant capables de revenir sur ce qu'ils ou elles avaient dit à partir des remarques du jury. Il est bon de rappeler que lors de l'entretien, comme lors de l'explication, une posture digne d'un enseignant est attendue : un niveau de langue correct, une attitude d'écoute, un débit posé, sont les prérequis nécessaires à tout dialogue pédagogique et *a fortiori* à un entretien réussi. Ainsi, certains candidats prennent-ils fort justement le temps de relire avec attention les passages du texte sur lesquels le jury les invite à revenir, souvent pour préciser ou approfondir un propos. La prise de conscience, pendant l'entretien, d'un éventuel contresens n'est pas réhibitoire si l'on parvient à revenir sur son interprétation initiale et à proposer une signification plus adaptée. Dans cette même intention, le jury veille à équilibrer les temps consacrés respectivement à l'explication du texte et au projet didactique. Lorsque, comme cela arrive malencontreusement, la partie consacrée à la présentation de ce projet n'a pas permis au candidat ou à la candidate d'entrer en réflexion sur l'extrait de la mise en scène proposé, le jury peut l'inviter à revenir plus longuement sur des moments de la captation et attirer son attention sur certains éléments scénographiques passés sous silence pendant l'exposé. Plus globalement, si sur de nombreux points des éléments de réponse précis sont attendus par le jury, faire état de son propre questionnement en entrant en dialogue aussi bien avec lui qu'avec soi-même n'est, en aucun cas, interdit : c'est là au contraire l'illustration de la capacité à exercer un véritable esprit critique et à engager une réflexion

pédagogique en devenir constant. On attend en effet de futurs enseignants qu'ils soient en mesure de questionner régulièrement leurs pratiques pédagogiques afin d'en consolider l'efficacité auprès des élèves.

## Un exemple de sujet : la prise de la Bastille vue par Chateaubriand et le Théâtre du Soleil

L'un des sujets de leçon soumis cette année aux candidates et aux candidats du domaine « Théâtre » proposait une analyse comparée d'un extrait des *Mémoires d'outre-tombe* de Chateaubriand, palimpseste temporel composé entre 1809 et 1841 et publié à titre posthume en 1849, portant sur le souvenir du 14 juillet 1789 dont l'auteur fut témoin à Paris, et un extrait de captation du spectacle *1789, la révolution doit s'arrêter à la perfection du bonheur*, création collective du Théâtre du Soleil, enregistré en juin 1973 à la Cartoucherie de Vincennes. Le sujet est conçu pour une exploitation en classe de Cinquième. À partir de ces deux supports spécifiques, il offre la possibilité d'une confrontation stimulante entre deux œuvres d'époques et de genres différents. Le candidat ou la candidate est donc invité(e) d'emblée à comprendre l'intérêt d'une telle association et à l'explicitier dans le cadre de son exposé. Malgré (ou grâce à ?) son caractère disparate, susceptible de désarçonner, le corpus recelait une profonde cohérence et a donné lieu à d'excellentes prestations – trois ayant été gratifiées de la note 20/20.

### Problématisation

De toute évidence, la confrontation des deux extraits faisait ressortir une esthétique du contraste et du contrepoint que l'on pouvait décliner à la fois sur les plans politique et esthétique, *via* l'énonciation et la stylistique de la prose, et les choix de mise en scène. Un étayage linguistique pertinent consistait à montrer que les pronoms indéfinis employés par Chateaubriand traduisent la distance et le rejet (« on se livrait à des orgies », « on promenait dans des fiacres », « on envoya [des clefs de la Bastille] à tous les niais d'importance... »), tandis que leur usage est inclusif dans le dispositif d'Ariane Mnouchkine (« Le 14 juillet, le peuple de Paris a pris la Bastille » devenant en écho « on a pris la Bastille ! »). D'un côté donc, Chateaubriand, auteur royaliste, revisite sous la Restauration, à partir de 1821, le souvenir d'une Révolution qu'il a d'abord accueillie avec une certaine curiosité libérale, avant d'en être horrifié au seuil de la Terreur et d'émigrer en Angleterre, meurtri par la mort de membres de sa famille : telle est la séquence de sa vie qui clôt la Première partie des *Mémoires d'outre-tombe*, dont l'extrait choisi se trouve au chapitre 8 du livre V. La description que l'auteur offre de la prise de la Bastille est teintée par le souvenir amer de ce qui suivra : l'extrait, qui s'ouvre par une notation lapidaire comme dans un simple journal : « Le 14 juillet, prise de la Bastille. », évolue peu à peu de l'objectivité apparente à la dénonciation de la débauche des « orgies [...] des prostituées et des *sans-culottes* » et du caractère dérisoire de la scène dont le mémorialiste se dit, par deux reprises, « spectateur », dans une posture distante de retrait. Or ce « spectateur » est aussi, en tant qu'écrivain renommé, un *acteur* de l'histoire au sens du récit et de la fixation d'une mémoire collective : cette dualité énonciative entre « je narré » et « je narrant », propre à la littérature autobiographique et aux mémoires, méritait une attention particulière et appelait des remarques fines. La tonalité dominante est burlesque, le mot « héros » devient antiphrastique : il s'agit de présenter la face sombre d'un mythe que l'auteur tâche de démystifier après coup en laissant transparaître son ressentiment et son ironie face aux « *vainqueurs de la Bastille*, ivrognes heureux, déclarés conquérants au cabaret ». La référence au carnaval voire aux bacchanales a été avancée par plusieurs candidates ou candidats pour souligner l'intention satirique d'un récit détournant les codes du registre épique. L'explication de texte gagnait alors à relever les éléments d'ironie et la posture énonciative distante du locuteur-témoin. Un axe de lecture possible fut formulé ainsi : « comment représenter par antiphrase l'héroïsme de la Révolution à travers le récit rétrospectif d'un *je* qui protège et trahit ses valeurs d'Ancien Régime ? » ; une autre problématique a été proposée en ces termes : « dans quelle mesure l'ironie du narrateur transforme-t-elle une scène de liesse populaire en massacre ? ». Cette prise de la Bastille, du reste, est expédiée en un bref paragraphe

autonome d'une dizaine de lignes, stylistiquement encadré par le thème du spectacle qui le désacralise à dessein, ce que renforce le retour du « je » en fin de paragraphe dans une tournure hypothétique contrefactuelle accusant implicitement les « héros » d'être des imposteurs et des nantis (« Que de fois j'ai manqué ma fortune ! Si, moi, spectateur, je me fusse inscrit sur les registres des vainqueurs, j'aurais une pension aujourd'hui. »)

Nous sommes aux antipodes de la vision du Théâtre du Soleil, qui offre une célébration glorieuse et épique, festive et enjouée de la Révolution dans le sillage de Mai 68. Ariane Mnouchkine a développé son intention dramaturgique dans un entretien :

« Nous voulions réhabiliter le peuple, montrer qu'il pouvait être, lui aussi, lui avant tout, le fameux « moteur de l'Histoire ». Ainsi, 1789 c'était la Révolution vue et faite par le peuple. L'espace était un véritable champ de foire, où les bateleurs contaient les principaux événements. [...] Pour 1789, nous avons en tête un mélange des tréteaux de la foire Saint-Germain et d'un mystère médiéval. La Révolution française, c'est aussi la fin d'un moyen âge<sup>40</sup>. »

L'extrait de la captation présente deux temps : un premier moment donne à voir le dispositif choral et *crescendo* des « preneurs de la Bastille », disséminés sur des tréteaux dans divers points de la salle au milieu des spectateurs debout, rapportant comme autant d'acteurs directs de l'événement le rôle historique qu'ils ont eu et faisant éclater leur joie libératrice pour qu'elle envahisse le public, faisant de ce dernier un nouvel acteur de ce processus vivant dans la transmission d'un récit ou d'un enseignement. Suit un second temps de fête populaire avec des éléments circassiens (acrobates, jongleurs...) et des allégories du Peuple qui haranguent le public dans une atmosphère sonore saturée de musique. Plusieurs candidates ou candidats ont à juste titre pensé à relier cette esthétique au théâtre « épique » brechtien et à souligner le rôle du chœur dans ce dispositif. D'autres pistes pouvaient également être convoquées, comme la longue histoire d'un théâtre (national) populaire, ou celle de l'émancipation des spectateurs telle que la formule J. Rancière<sup>41</sup>.

### Construction de la séance

Dans l'optique d'une séance avec des élèves de Cinquième, ce corpus s'inscrit parfaitement dans le cadre de l'entrée du programme « Agir sur le monde : Héros/héroïnes et héroïsmes ». Bien que le choix de la période historique de la Révolution corresponde au programme d'histoire de la classe de Quatrième (alors que celle de Cinquième se concentre davantage sur l'époque médiévale, et qu'il soit par conséquent peu pertinent de proposer un travail en interdisciplinarité avec le ou la collègue d'histoire sur ce sujet), rien n'interdit de l'aborder ponctuellement dès l'année de Cinquième dans le cadre d'un groupement de textes et d'images fixes ou animées, comme le prévoient les programmes de français préconisant « des extraits d'œuvres épiques, de l'Antiquité au XXI<sup>e</sup> siècle. On peut aussi exploiter des extraits de bandes dessinées ainsi que des films ou extraits de films mettant en scène des figures de héros / d'héroïnes. » Aussi, une réflexion sur la représentation du héros porteur de valeurs, que ce dernier soit incarné par la singularité d'un personnage de l'Antiquité, celle d'un chevalier de la Table Ronde ou, ici et enfin, par un personnage collectif, pouvait-elle trouver un aboutissement à la fin d'une séquence pour mettre en perspective, comme l'indiquent les programmes<sup>42</sup>, « la dimension collective de ces valeurs », pour « s'interroger sur la diversité des figures de héros ou d'héroïnes » et pour questionner « leur caractère d'exemplarité » en confrontant les regards portés par un narrateur, qu'il soit mémorialiste, spectateur, acteur ou metteur en scène. On ne saurait en effet trop recommander aux candidats et candidates de s'appuyer sur l'entrée du programme, ici « Héros, héroïnes, héroïsmes », pour appréhender le corpus dans le cadre institutionnel d'un apprentissage et pour formuler précisément une problématique à la portée des élèves. Une bonne appropriation des *Enjeux littéraires et de formation personnelle* que ces entrées thématiques recouvrent est en effet une aide précieuse à la problématisation de la leçon et à la formulation d'objectifs pertinents.

<sup>40</sup> Ariane Mnouchkine, *L'Art du présent. Entretien avec Fabienne Pascaud* [2005], Actes Sud, « Babel », 2016, p. 163-165.

<sup>41</sup> Voir Oliver Bara (dir.), *Théâtre et Peuple. De Louis-Sébastien Mercier à Firmin Gémier*, Paris, Classiques Garnier, « Rencontres », 2017 ; Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique, 2008.

<sup>42</sup> <https://eduscol.education.fr/document/621/download>

Dans ce panorama qui pourrait faire ressortir la dichotomie entre *foule* (morcelée, sans principe structurant donc *a priori* anti-héroïque) et *peuple* (comme héros politique collectif), la confrontation entre la voix railleuse et critique de Chateaubriand et la vision épique d'Ariane Mnouchkine permettrait aussi de réfléchir à la multiplicité des points de vue et au pluralisme qui fonde notre citoyenneté, ici saisie par le tableau d'un de ses événements fondateurs. L'étude des deux documents donne matière à se pencher sur les questions proprement littéraires du programme, tout en s'intéressant à leurs enjeux de formation personnelle et civique. Les compétences mobilisées relèvent à la fois des Domaines 1 (*Les langages pour penser et communiquer*), 2 (*Les méthodes et outils pour apprendre*), 3 (*La formation de la personne et du citoyen*) et 5 (*Les représentations du monde et l'activité humaine*).

Il est cependant inutile d'énumérer la liste, souvent longue, des compétences des différents domaines que l'on mobilise au cours d'une séquence qui a, quoi qu'il en soit, vocation à toutes et tous les mettre en œuvre. Aussi serait-il plus pertinent de cibler une ou deux compétences dominantes à enseigner explicitement au cours de la séquence et plus spécifiquement au cours d'une séance didactique. Ainsi, compte tenu du corpus, des candidats ont priorisé un apprentissage explicite de la production orale, permettant de rendre compte d'une interprétation mettant au jour, par contraste, ironie distanciée et enthousiasme collectif ; d'autres, l'apprentissage de l'écriture d'une Note d'intention qui rende compte de l'analyse de la captation, étayée de la comparaison avec le texte de Chateaubriand. Ce projet d'apprentissage final permet quant à lui d'organiser au mieux les activités de la séquence mais aussi de la séance présentée.

### Proposition 1

Avec un tel corpus, compte tenu de la difficulté de la langue de Chateaubriand pour des élèves de 5<sup>e</sup>, une séance de 2 h est envisageable pour déployer à la fois une composante de lecture et un travail d'analyse progressif de la captation en plusieurs temps. Le texte de Chateaubriand aura été distribué aux élèves au cours précédent, avec pour consigne d'effectuer quelques recherches sur l'auteur à la maison pour le contextualiser. On supposera que dans une séance préalable, d'autres représentations héroïques du peuple auront été vues (par exemple Gavroche sur les barricades dans *Les Misérables*, ou encore le tableau de Delacroix *La Liberté guidant le peuple*). Cette séance pourrait s'intituler, comme le proposait une candidate, « Raconter un mouvement héroïque fondateur : à qui la parole ? ». L'énoncé du titre, s'il est important, n'affranchit pas le candidat de l'explicitation du questionnement qu'il recouvre, que nous avons développé précédemment. Il l'oblige surtout à formuler clairement, à l'issue de la séance et notamment à l'occasion de l'évocation de l'activité finale, les attendus en termes d'interprétation littéraire, dramaturgique ou scénographique. Les différentes activités évoquées par les candidates et présentées ci-après permettent, quant à elles, d'approfondir l'exercice de comparaison entre le texte et la captation et d'opérer une analyse plus précise de celle-ci.

#### **Activité 1 : Lecture du texte à voix haute par le professeur.**

L'objectif est de faire ressortir l'ironie, dont l'appréhension est difficile en 5<sup>e</sup>. Avant la lecture, une question préalable assez générale aura permis de guider leur attention : « Quelle image de la Révolution se dégage de ce texte ? » Face à de probables hésitations dans les prises de parole, le professeur adoptera une posture d'étayage et attirera l'attention des élèves sur les groupes nominaux qui expriment un jugement et un point de vue critique du mémorialiste. Il est attendu par exemple que les élèves relèvent « des béats sans cœur », « ivrognes », « prostituées ».

#### **Activité 2 : Explication linéaire de l'extrait.**

Les trois mouvements du texte peuvent être répartis à trois groupes d'élèves distincts. Chaque groupe se verra attribuer plusieurs questions relatives à des points sémantiques et linguistiques, à traiter sur le cahier d'exercices. Pour le premier mouvement présentant le cadre spatio-temporel et la description factuelle des premiers assauts de la foule, l'attention portera sur la manifestation du regret dans la condition « *si l'on eût tenu les portes fermées, jamais le peuple ne fût entré dans la forteresse* », sur l'identification du présent de narration (« *De Launay (...) est assommé...* ») et sur la position critique du locuteur face à ce « spectacle ». Le deuxième groupe, focalisé sur le centre de l'extrait qui opère un

élargissement vers les réactions festives du peuple, aura pour mission d'identifier les référents du pronom indéfini « on » et de relever les GN désignant la foule. Le 3<sup>e</sup> groupe, concentré sur la fin du texte, aura pour consigne de reformuler la dernière phrase exclamative et d'expliquer le sens du regret. Une mise en commun des travaux, notée au tableau puis recopiée dans les cahiers, fera ressortir les marques de l'ironie.

### **Activité 3 : Visionnages de la captation et analyse progressive**

- Une première projection intégrale non dirigée devrait susciter un effet de surprise chez les élèves, pour faire ressortir le contraste avec le texte précédemment étudié. Cet étonnement fécond fera naître quelques premières impressions formulées à l'oral, et permettra l'identification de la forme spectaculaire, voire l'effet d'improvisation collectif.
- La captation sera rediffusée, après avoir demandé aux élèves quels sont, selon eux, les postes d'analyse les plus pertinents pour ce spectacle. L'objectif est d'attirer leur attention sur une forme de théâtre non texto-centrée, une esthétique de la fête avec des éléments du cirque aisément reconnaissables. Il est attendu que les élèves évoquent l'éclairage variable, le tempo, la musique et les costumes (qui pourront être rapprochés des « sans culottes » du texte), voire le cri des protagonistes et plus largement l'énergie du corps dynamique dans la mise en scène – que l'on pourra relier au texte de Chateaubriand. Ce temps se prêterait à une définition de « scénographie » (analyse morphologique et lexicale).
- Un 3<sup>e</sup> et dernier visionnage ciblerait alors la scénographie pour écrire l'espace. La question directrice posée serait « De quelle façon les événements révolutionnaires sont-ils racontés ? » Il s'agit d'observer la limite entre spectateurs et comédiens et de faire ressortir la création d'un espace (mis en) commun.

**Plusieurs formes d'activité finale ou d'évaluation** peuvent permettre l'appropriation de la séance par les élèves. Il s'agira d'en choisir une parmi les quelques propositions suivantes, non exhaustives, qui se réfèrent à la question posée : « Raconter un événement historique fondateur : à qui la parole ? » en s'attachant à la compétence précise sélectionnée par le projet de séquence ou de séance.

- Une séquence consacrée à l'apprentissage de l'oral permettrait aux élèves de prendre la parole pendant cinq minutes en continu, après avoir préparé ce court exposé en groupe. Il s'agirait de répondre à la question-titre dans l'objectif d'identifier les deux points de vue proposés par chacun des documents et en citant quelques-uns des éléments du texte et de la mise en scène précédemment évoqués à l'appui.
- Une séquence consacrée à l'apprentissage d'*écrits variés* et notamment de l'écrit de travail permettrait aux élèves de formaliser un schéma reprenant les éléments d'analyse de la mise en scène, afin de servir d'écrit préparatoire à une brève Note d'intention.
- Une séquence qui reviendrait sur l'écriture épique travaillée à l'occasion des séances précédentes, pendant et après l'analyse des différents visionnages et en reprenant le ou les épisodes racontés dans la mise en scène d'Ariane Mnouchkine, permettrait de rédiger, en plusieurs étapes, un récit épique qui héroïserait la foule.

#### Proposition 2

Une autre approche, centrée sur la dimension spectaculaire et la « tentation épique » du récit testimonial a été proposée : elle fonde la construction d'une séance d'une heure sur l'exploitation première de la captation. Les caractéristiques de la figure littéraire du héros auront été abordées en amont en réactivant les acquis du programme de 6<sup>ème</sup> (*Le monstre, aux limites de l'humain· Récits d'aventure*) permettant également d'évoquer le registre épique. Les connaissances génériques nécessaires à l'analyse d'une représentation théâtrale auront été rappelées dans la séquence précédente. Une contextualisation rapide de la création du Théâtre du soleil et des événements historiques permettra d'éclairer la représentation du « peuple, personnage sans voix » auquel la parole est rendue selon la

problématique de séance « comment donner la parole au peuple ? », la séquence interrogeant plusieurs interprétations de la représentation héroïque, cette séance ayant valeur conclusive.

**Activité 1 :** La captation est visionnée dans son intégralité : les élèves sont invités à se demander « où est le peuple ? » en repérant les interventions des comédiens et les réactions des spectateurs. Un échange oral suit immédiatement la projection afin de caractériser la représentation des personnages emblématiques du mouvement révolutionnaire : une carte mentale élaborée collectivement permet de retenir les différents adjectifs et autres caractérisants employés par les élèves dans leurs repérages.

**Activité 2 :** Le texte de Chateaubriand, distribué aux élèves et projeté au TNI, fait alors l'objet d'une lecture magistrale : le travail collectif sur la caractérisation est de nouveau mis en place sous forme d'un recensement tabulaire. C'est également l'occasion d'insister sur les indices de subjectivité et d'introduire la question du statut du narrateur testimonial. La carte mentale et le tableau analytique seront ensuite transmis aux élèves pour trace de leurs travaux.

**Activité 3 :** Il s'agit dans cette 3<sup>e</sup> étape de confronter la captation et le texte en répertoriant les procédés dramaturgiques et scénographiques, le travail d'analyse étant réparti entre deux groupes : le premier s'attachera à dégager la dimension « illustrative » de la première partie de la captation et ses références explicites aux événements rapportés dans le texte (répliques, costumes), le second étudiera l'accentuation du caractère spectaculaire dans la seconde partie (lumière, sons, musique, pratiques circassiennes...) La restitution de ces recherches fera l'objet de prestations orales synthétiques.

#### **Prolongements potentiels en lecture cursive :**

Le professeur pourra envisager de prolonger le questionnement du statut héroïque du peuple révolutionnaire et de sa représentation en proposant des extraits de textes ancrés dans le contexte historique : la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, la *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* d'Olympe de Gouges, *Le Mariage de Figaro* et/ou un extrait de *Ça ira, fin de Louis* de Joël Pommerat qui permettrait de revenir sur le théâtre contemporain.

#### **Tâche finale envisagée**

Un travail de rédaction est proposé en séance d'écriture conclusive : il s'agit de réunir dans un « journal collectif de la prise de la Bastille » un ensemble de courts récits construits selon le point de vue du peuple. Les élèves pourraient utiliser le texte et la captation comme matériau référentiel. La narration à la première personne, l'emploi des caractérisants ainsi que d'indices de subjectivité seraient attendus en écho au travail mené sur le texte, la dimension spectaculaire relevant de l'usage du registre épique. La rédaction pourrait faire l'objet d'un travail soit individuel soit en binôme, la production restant limitée à une dizaine de lignes.

#### **ANNEXE : Liste des sujets donnés**

1. **Texte à expliquer :** Corneille, *L'illusion comique* (1635), Acte II, scènes 1 et 2

**Document associé :** extrait de captation, *L'illusion comique* de Corneille, mise en scène d'Éric Vignier, 2015

2. **Texte à expliquer :** Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro* (1784), Acte V, scène 3 (extrait)

**Document associé :** extrait de captation, monologue de Figaro, *Le Mariage de Figaro* Acte V, scène 3, extrait de la mise en scène de Jean-Pierre Vincent, Théâtre national de Chaillot, 1987

3. **Texte à expliquer :** Chateaubriand, *Mémoires d'outre-tombe* (1849), 1<sup>e</sup> partie, livre V, chap. 8

**Document associé :** extrait de captation de *1789, la révolution doit s'arrêter à la perfection du bonheur*, création collective du Théâtre du soleil, 1973

4. **Texte à expliquer :** Molière, *Les Fourberies de Scapin* (1671), Acte III, scène 2

**Document associé** : extrait de captation, *Les Fourberies de Scapin*, Acte III, scène 2, mise en scène de Denis Podalydès, Comédie française, 2017

5. **Texte à expliquer** : Musset, *Lorenzaccio* (1834/1896), acte III, scène 3

**Document associé** : extrait de captation, *Lorenzaccio*, Acte IV, scène 11, mise en scène de Franco Zeffirelli, 1977

6. **Texte à expliquer** : Charles Perrault, *Cendrillon* (1697), incipit

**Document associé** : extrait de captation de *Cendrillon*, Acte I, scène 10, texte et mise en scène de Joël Pommerat, Théâtre national de Bruxelles, 2012

## ÉPREUVE DE LEÇON

### DOMAINE : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Rapport présenté par Daniel GUILLAUME et Marie-Véronique HÉMARD

---

#### Préambule

Il convient de rappeler que l'épreuve de la leçon, de coefficient 5, est d'une durée d'une heure (avec trois heures de préparation). Durant 40 minutes, le candidat présente son exposé puis est invité à quitter la salle un moment. Le jury délibère alors pour attribuer une note plancher à la prestation du candidat, note qui pourra être relevée à l'issue d'un entretien de 20 minutes environ. Dans son exposé, le candidat est invité à présenter durant 15-20 minutes une explication de texte, puis, en 20-25 minutes, à proposer l'élaboration didactique d'une séance à partir de l'ensemble du corpus et du niveau de classe précisé dans le sujet.

Il s'agit bien d'une seule épreuve, qui permet d'évaluer dans sa première partie la maîtrise des savoirs disciplinaires à un niveau d'exigence universitaire, et dans sa seconde, la capacité à mobiliser ceux-ci dans une perspective didactique. La leçon doit donc être appréhendée dans son ensemble, comme un tout.

C'est pourquoi nous incitons les candidats, en début d'épreuve, au moment de la présentation de la leçon, à commencer par mettre en perspective le corpus et sa composition. Ainsi, pendant la préparation, le document associé doit-il lui aussi faire l'objet d'une étude attentive, afin de permettre des mises en relation fructueuses avec le premier texte. En effet, les dossiers soumis à l'analyse ont été composés de façon à ce que les candidates et candidats ne rencontrent pas de difficultés pour établir et qualifier les rapports en jeu entre les deux documents. Une introduction proposant une problématique d'ensemble, rattachée d'emblée à un objet d'étude et un niveau de classe, orientant l'explication du premier texte comme la partie didactique, pourra donc être privilégiée, sans revêtir bien sûr de caractère obligatoire. Elle favorisera un axe de lecture et une entrée dans la séance par le sens dans la séance. Il convient à cet égard de ne pas se limiter à une approche générique ou thématique. Indiquer que le corpus est constitué de deux poèmes n'en dégage pas vraiment la cohérence. En revanche, s'interroger sur le choix de mettre en regard une lettre du XVIII<sup>ème</sup> siècle (Mme de Sévigné) et un texte de théâtre du XX<sup>ème</sup> (Yasmina Reza) se révélera beaucoup plus pertinent : c'est réfléchir à la notion de décalage, de contrepoint, tout en analysant la mise en évidence par l'écriture des faux-semblants sociaux et sa portée. Des rapprochements existentiels ou philosophiques, plus à la portée des élèves, peuvent et doivent amorcer des mises en perspective littéraires. Par exemple, pour Du Bellay et Musset, un candidat a proposé : "Voyager nous permet-il de mieux apprécier notre foyer ?" ou "Partir pour mieux revenir, ce que l'ailleurs peut apporter". Cela ne peut suffire en soi, dans le cadre d'une leçon, mais conduira pertinemment à envisager le statut de Rome et de la France pour un poète de la Pléiade, d'une part, et la rêverie sur le voyage, autrement déceptive, qu'exprime un romantique, d'autre part. Les candidats ont omis des rapprochements qu'autorisait très simplement la situation des passages dans les œuvres proposées, et dès lors les problématiques littéraires qui en découlent. Pour Koltès et Shakespeare, il était certes judicieux d'envisager, comme certains l'ont fait, "l'évocation spectrale du personnage", "la tension entre le doute et la certitude" ou encore "la capacité du théâtre à dire la réalité et à nous en faire douter". Mais on ne doit pas omettre qu'il s'agit de deux scènes d'exposition, avec tout ce que cela implique en termes de fonctionnement théâtral.

## 1. L'explication linéaire : quelques remarques

Des candidats ont réussi à présenter des explications linéaires, riches, de qualité, mettant en relief des enjeux littéraires pertinents et intéressants. Ils ont su faire preuve de sensibilité dans leurs analyses, partageant leur goût pour la littérature, leur plaisir du texte. D'autres se sont hélas présentés sans véritablement maîtriser l'exercice. Trop d'entre eux ont négligé la compréhension littérale autant que les moyens propres de l'écriture, les effets artistiques, les émotions, les réflexions, portés par le texte. Une candidate a ainsi expliqué le poème de Victor Hugo sans une seule référence à la versification. Un autre l'a neutralisé, asséché, le réduisant à une liste de procédés, sans analyse ni interprétation.

En outre, beaucoup d'explications n'ont pas été nourries par la culture attendue d'un professeur de Lettres, qui permet de mobiliser la connaissance de la littérature dans son histoire et dans les formes qu'elle se choisit pour nous faire voir le monde : le mouvement des Lumières, pour Voltaire, le contexte du classicisme pour Mme de Sévigné, le mouvement romantique pour Victor Hugo, n'ont parfois pas même été évoqués pendant l'explication.

- **L'introduction**

L'introduction inscrit la lecture du texte dans une perspective plus large, d'histoire ou de théorie littéraire. Mais la contextualisation doit se mettre au service de la problématique. Il faut éviter les contextualisations artificielles, auxquelles recourir quel que soit le texte proposé. Telle candidate a lié Victor Hugo au Romantisme, sans donner plus de précision. De même pour la lettre de Mme de Sévigné, un candidat a évoqué la forme épistolaire dans son introduction, mais sans réfléchir à la spécificité du texte, à la question du destinataire, à la stratégie rhétorique. Le jury n'a pas non plus saisi pourquoi un candidat fondait son introduction à l'extrait de *Candide* sur la notion de libertinage. Trop de candidats tendent encore à s'appuyer sur les préfaces de certaines éditions, sans hiérarchiser les informations ni les lier aux enjeux de la lecture, comme pour pallier des ignorances qui n'en apparaissent que mieux : lors de son explication portant sur le poème de Victor Hugo, une candidate a fait une très longue introduction sur *Les Contemplations*, sans éclairer ni le texte ni la problématique choisie, privant en vain d'un temps précieux la suite de l'épreuve. De même l'appartenance de Joachim Du Bellay à la Pléiade fut-elle mentionnée, sans que son rapport à Rome et à l'Antiquité ne se trouve questionné au fil de l'explication.

Il s'agit ensuite de situer brièvement le texte à étudier. Pour *Candide*, un candidat a fort pertinemment souligné que l'épisode de l'Eldorado se situait au milieu des aventures de Candide et de ses compagnons, proposant comme un répit après toute une série de déconvenues, de misères. Cette information est essentielle, car un tel fait de structure met particulièrement en valeur le caractère merveilleux, utopique de l'extrait, après la présentation d'un monde empli de malheurs, d'horreurs et de tragédie.

- **La problématique et l'étude de la composition du texte**

Tous les éléments évoqués précédemment ont une influence sur l'élaboration de la problématique : elle peut se présenter sous la forme d'une question ou d'une affirmation, mais doit demeurer claire et concise afin de permettre un parcours réflexif construit, efficace. Par exemple, toujours pour le passage de Candide en Eldorado, une problématisation centrée sur la dimension merveilleuse de la découverte ne pouvait suffire. Il fallait interroger aussi la dimension utopique et, de ce fait, réflexive : se demander ce que le miroir tendu de l'utopie pouvait renvoyer au lecteur concernant sa propre société, ses propres conceptions. Une interrogation sur l'autorité pouvant valoir également pour l'extrait du *Petit Prince*, et dès lors pour la séance envisagée dans le cadre de la leçon.

La problématique trouve pleinement son sens à travers la composition du texte. Il convient de donner une description synthétique de son mouvement : trop souvent, les candidats ont évoqué un simple « découpage » du texte, niant ainsi son rythme, sa musique, sa progressivité, le présentant comme une suite de morceaux séparés, sans lien véritable. Il ne s'agit pas non plus de vouloir toujours trouver trois

parties : par exemple, pour l'extrait de la pièce de Koltès, la scène d'exposition s'organise autour de la conversation de deux gardiens et va permettre progressivement la mise en valeur de l'arrivée à la fois étrange et exceptionnelle du personnage éponyme.

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

C'est une partie de l'épreuve trop souvent négligée par les candidats, alors même qu'ils font souvent de la lecture expressive un objectif de la séance proposée, voyant bien que cela donne à entendre les rythmes et les sonorités du texte, proposant une interprétation sensible de ses significations et effets, manifestation incarnée de la compréhension, souvent mieux aboutie, chez les élèves, que l'explicitation, nécessairement plus abstraite, d'une analyse. Ainsi une candidate a-t-elle particulièrement soigné la lecture d'une lettre de Mme de Sévigné, mettant en évidence les ruptures, les particularités formelles de la lettre, qui construit de fait une saynète et emprunte à la fable. Il s'agit bien d'amener les élèves à devenir progressivement des lecteurs experts. Comment espérer les faire progresser si l'on délivre soi-même une lecture morne voire fautive ?

Pour de futurs professeurs, certains prérequis doivent en effet être rappelés. On déplore ainsi le manque de justesse général dans la lecture des vers, qu'il s'agisse de prendre en compte pertinemment les « e » dans les mètres classiques, ou bien, pour ces derniers, de rendre sensible la césure lorsqu'ils en comportent (alexandrins, décasyllabes), voire les enjambements, rejets et contre-rejets. Tout cela se prépare, et peut en outre fonder une analyse stylistique pertinente. On remarque, par ailleurs, que les liaisons sont de plus en plus fautives. En outre, les candidats n'ont pas toujours pris en compte le texte dans son intégralité : la datation finale, dans le cas du poème de Victor Hugo, a été omise. Or la datation de l'écriture est très importante dans *Les Contemplations* : le poète qualifie son recueil de « Mémoires d'une âme », donnant à voir vingt-six années de sa vie. L'importance du discours didascalique dans l'extrait de Koltès n'a pas été prise en compte. Le rapport 2022 rappelle que « *seules les didascalies indiquant exclusivement le tour de parole ne sont pas à lire, pour éviter de porter atteinte au rythme des dialogues et de rendre imperceptible leur manière d'enchaîner (ou non) les répliques.* »

- **L'analyse du texte**

Pour être linéaire, l'explication n'en demeure pas moins construite, s'appuyant sur la structure du texte, dont chaque temps précise le traitement de la problématique annoncée, des synthèses et transitions assurant la clarté et la fluidité du développement. Trop de candidats peinent encore dans un bout-à-bout de remarques décousues : certains ont même semblé perdus dans leurs notes et ne retrouvaient parfois pas eux-mêmes le cours de leur exposé.

Trop souvent, les explications des candidats ont manqué de précision et d'exactitude. Par exemple, les questions d'énonciation ont paru extrêmement mal traitées, voire totalement négligées, alors qu'elles se révèlent souvent productives pour entrer dans les textes. L'analyse des temps verbaux fut peu entreprise dans l'explication (alors qu'elle est souvent demandée aux élèves). Symétriquement, l'explication put se trouver réduite à l'étiquetage de procédés dont la portée interprétative, dans le cadre de la problématique, apparaissait mal. Les difficultés à tirer parti des figures de style relevées, n'ont alors pas permis, par la suite, d'utiliser ces éléments formels au sein de la séance didactique. Par exemple, dans le poème de Victor Hugo, une candidate relève plusieurs allitérations dont elle ne fait rien. Chez Madame de Sévigné, une autre relie de manière peu convaincante des assonances à un effet d'ironie.

On peut aussi souligner les difficultés particulières à prendre en main le texte poétique dans ses spécificités. Beaucoup de candidats manquent manifestement d'outils. La musicalité est rarement exploitée au-delà du relevé de quelques allitérations. Dans le texte de Du Bellay, peu ont vu que l'étirement du temps venait se nicher à la fois dans les répétitions de mots et de sons et dans les homophonies. De même, la structure particulière du vers, le travail sur les rythmes, sont peu exploités au-delà du constat de quelques enjambements. Là encore, il y avait matière chez Du Bellay à enrichir l'analyse de sa représentation du temps.

- **La conclusion**

Elle doit répondre aux interrogations de la problématique et traiter les enjeux essentiels du texte qu'elle a soulevés. Elle condense l'impression laissée par le candidat concernant ce premier temps de la leçon. Évitant tout flottement, elle doit par transition amener la présentation de la séance qui constitue la seconde partie de l'épreuve.

## **2. Proposition de séance didactique**

- **Attendus généraux**

L'inscription dans le programme a été globalement réussie maîtrisée. Les candidats ont aussi bien pris en compte dans le cadre de leur séance le DNB ou l'EAF. Quelques erreurs ont pu nuire à la parfaite pertinence de la séance, par des confusions concernant le corpus indiqué dans les programmes. Ainsi, une candidate a déclaré avoir hésité pour le corpus Sévigné / Reza (en Troisième) entre « Dénoncer les travers de la société » et « Agir dans la cité : individu et pouvoir ». Cette deuxième entrée ne pouvait correspondre au corpus proposé : on l'étudie prioritairement « en lien avec la programmation annuelle en histoire (étude du XXe siècle, thème 1 « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales ») », à travers « une œuvre ou une 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). » Les candidats ont aussi fait des références correctes au CECRL et aux niveaux de langue A2 et B1. Le jury a également valorisé la bonne connaissance du parcours des EANA et des dispositifs les concernant, ainsi que l'emploi de termes pertinents à ce propos, lorsque ces savoirs apparaissaient naturellement dans le développement didactique. Pourtant, il y a encore quelques leçons où sont évoqués les élèves "normaux", distingués des allophones. On préférera de même « langues premières » ou « langues d'origine » à langue « maternelle », les relations entre langues apprises et contextes familiaux étant complexes, pour des élèves, par ailleurs, souvent polyglottes avant d'arriver en France.

Dans le développement de la séance, le jury apprécie de pouvoir en saisir aisément l'organisation, grâce à l'annonce puis au rappel, simples et clairs, de ses étapes par le candidat. Ce dernier évitera donc de se livrer à la juxtaposition fastidieuse de micro-activités non hiérarchisées, sans lien logique évident.

En termes d'objectifs, on ne saurait donc trop recommander de centrer nettement la séance sur une compétence majeure — en lieu et place de listes pléthoriques qui semblent ambitionner une forme d'exhaustivité mais risquent d'apparaître abstraites, passe-partout. La présentation rapide d'une séquence conçue dans sa globalité permet de contextualiser la séance abordée dans son détail, autour des deux textes du corpus. Ainsi l'étude du sonnet fameux « Heureux qui comme Ulysse... » d'une part, et par exemple de « L'invitation au voyage » de Baudelaire peut-elle judicieusement compléter celle des poèmes de Du Bellay et Musset proposés cette année. De même, comme le jury l'a entendu, les extraits de Madame de Sévigné et Yasmina Réza trouvaient-ils leur place dans un ensemble où pouvait figurer tel passage du *Misanthrope* ou des *Lettres persanes*. Dans l'un et l'autre cas, fixer comme objectif majeur de la séquence une production écrite, ou orale (lecture expressive, jeu), donne également tout son sens à la séance présentée, qui participe à cet apprentissage.

Au sein de celle-ci, plusieurs candidats se sont focalisés sur un seul des deux textes, le premier étant renvoyé de fait à une « séance précédente », ou le second ne faisant pas véritablement l'objet d'une lecture. Demander aux élèves d'imaginer les réponses de Hugo aux questions posées par Supervielle apparaît d'autant plus difficile qu'aucun travail de compréhension, pour le poème de ce dernier, n'est prévu dans la séance. Un autre biais consiste en l'élaboration d'un tableau systématique des ressemblances et différences, sans véritable enjeu pédagogiques et qui aboutit à un relevé formel peu pertinent en termes de sens, et rébarbatif pour les élèves, allophones ou non. On rappelle en l'occasion que la pratique de tels tableaux peut poser des difficultés particulières à des apprenants issus d'autres cultures scolaires que la nôtre, et que pour tous, il ne favorise guère l'écriture. On suggérera l'intérêt de

faire réfléchir de façon plus ouverte, en les accompagnant, les élèves eux-mêmes sur la cohérence du corpus.

- **L'étude de la langue**

Les candidats peinent à donner une juste place à l'étude de la langue. Pour certains, cela peut s'expliquer par des fragilités voire des lacunes graves (ainsi des confusions ont-elles été constatées entre classes et fonctions, l'adjectif et l'expansion du nom étant mis sur le même plan), ou de sérieuses limites dans l'abord de la langue, que marque notamment l'incapacité à manipuler les énoncés pour réfléchir, avec ses élèves, grâce aux « gestes du grammairien » (supprimer, déplacer, remplacer...). Même les plus aguerris n'en font qu'exceptionnellement la dominante de la séance, laquelle gagne alors à se centrer sur un seul fait de langue. Encore ce dernier doit-il avoir une place significative dans le corpus proposé : la phrase interrogative joue un rôle majeur dans « Interrogations » de Supervielle, intéressant (pour le sens) dans le poème de Musset « Heureux le voyageur... », mais non dans les textes de Hugo et Du Bellay qui leur furent respectivement associés, où c'est plutôt le déploiement de phrases complexes par subordination qui peut offrir un support de travail.

On apprécie alors, particulièrement pour les élèves allophones, mais non sans fruit pour les autres, que des compétences langagières, notamment en production, soient associées à l'étude, qui les étaye avantageusement. Comprendre mais aussi formuler soi-même des questions avec inversion (pour un sujet pronominal, voire nominal), en relation avec la tournure « est-ce que » et la question des registres, propose une appropriation pertinente de ces structures linguistiques, notamment pour des allophones de niveau A2. Repérer et générer soi-même des phrases complexes à partir de la locution conjonctive « si... que » (Du Bellay), imiter l'amplification anaphorique hugolienne en usant du pronom relatif « où » peut être à la portée de collégiens, enrichissant leur langue tout en faisant éprouver les ressorts d'un certain lyrisme. Des allophones de niveau B2, dont un certain nombre connaissent la poésie d'autres langues, accompagneront ici leurs camarades francophones dans ce travail syntaxique.

- **En amont de la séance**

L'amont du cours a bien été pris en compte. Les candidats manifestèrent en particulier la volonté de préparer la lecture des allophones, afin de leur rendre la séance accessible. Ainsi, la version audio fut presque systématiquement proposée, avant la lecture magistrale en classe. Assurément, cela ne suffit pas. Un candidat a donc élaboré un dispositif intéressant pour parvenir à une lecture expressive de l'extrait de *Art* par les élèves. Il leur montre une captation de la scène étudiée. Il étudie avec eux les marques de sens et de rythme que propose la ponctuation. Chacun peut ensuite se préparer chez soi, à travers des brouillons oraux, dont l'enregistrement peut être montré aux parents afin de valoriser le travail et les progrès. Enfin, la lecture est évaluée à l'aide de deux grilles différentes, où la prononciation n'est pas pénalisée pour les élèves allophones de niveau A2. La compétence de lecture oralisée est ainsi travaillée par étape, et le professeur offre un modèle, mais pas unique. Il guide sans s'imposer dans l'élaboration par chacun de sa propre production.

En amont du cours, la construction de la compréhension peut se fonder aussi sur un emploi judicieux du dictionnaire bilingue — dont l'autorisation aux examens pour les élèves allophones est connue, mais dont l'usage demeure peu réfléchi. Or il est nécessaire de le déterminer précisément, pour éviter des effets de dépendance, et de renforcer les représentations erronées de la lecture comme simple maîtrise d'une somme de mots, et non stratégie étayée du sens. Chercher celui de quelques mots clés, pas davantage, apparaît pertinent à cet égard. Pour Du Bellay, par exemple, le professeur peut proposer « séjour », « morne », « pesant », « ennuis » d'une part, « désir » et « nature », « naturel » d'autre part, ce qui structure la lecture entre Rome et la France, une perception cosmique portant le sens de l'élégie. Pour Koltès, de même, l'univers carcéral suggère un rapport au réel et à ses contraintes : « type », « meurtre », « prison » / « idée », « univers », « évasion ».

Par ailleurs, permettant la réflexion sur le texte sans que celle-ci soit bloquée par la langue, induisant la reconnaissance et le transfert vers le français de compétences de lecture et d'une culture déjà

construites chez certains, l'idée d'une découverte préalable du texte en langue d'origine a tout son intérêt, mais doit elle-même être pensée et guidée. Elle ne peut se voir invoquée comme adjuvant systématique et simple, même dans quelques grandes langues de scolarisation, comme l'anglais (à distinguer des langues parlées dans les familles), tant l'accès aux traductions n'a rien d'évident (le recours au smartphone faisant à cet égard risquer des surprises, accrues pour un texte littéraire). Elle sera plus aisée pour des textes classiques, mais en disposer dans quelques langues peut relever d'une politique d'établissement. Une telle lecture, enfin, ne dispense pas de questions préparatoires, à l'occasion, ou des recherches lexicales évoquées.

- **La compréhension**

On reste étonné, sur un plan didactique général, du fait que la compréhension soit parfois aussi peu prise en compte dans le déroulement de la séance proposée. Cela peut commencer par l'appareillage du texte lui-même, notamment pour les élèves allophones. Si le recours à l'illustration est très généralement et justement évoqué, ses limites sont évidentes, pour le détail du texte, et par les représentations propres que toute image engendre, qui ne peuvent se substituer à celles de l'écrit. Le jury entendit moins mentionner le surlignage de mots-clés ou de passages essentiels, voire la mise à disposition de versions abrégées ou aménagées, en plus du texte original, partagé par toute la classe : le CECRL indiquant la lecture de « textes courts » pour le niveau A2, tel candidat choisit ainsi les strophes un et quatre du texte de Musset pour travailler l'expression des sentiments. De telles démarches facilitent l'accès de tous à l'essentiel du texte et à ses enjeux. Pour des temps et selon des protocoles bien déterminés (nous insistons sur ce point), disposer d'un dictionnaire, d'une traduction ou s'aider de son smartphone facilitera l'entrée dans l'œuvre.

Mais l'échange interprétatif oral avec la classe entière, étayé par la problématique de séance voire de séquence, demeure l'essentiel. Or il est peu évoqué. Dans un groupe inclusif, partant d'une compréhension globale pour aller vers celle du détail, il serait apprécié qu'un tel processus s'appuie d'abord sur ce que peuvent saisir les élèves allophones. Ils reconnaissent des mots, en réception orale ou écrite, et conduisent à poser fermement des éléments du sens littéral qui peuvent relever du FLE (sans que des surprises fécondes, en termes de malentendus culturels ou au contraire d'aperçus pertinents, soient à exclure). Par exemple, à propos de l'extrait des *Contemplations*, la dimension métapoétique demeure sans doute un écueil pour les élèves allophones mais ils peuvent entrer dans le texte par le lexique des sensations, celui de la nature et même percevoir la construction du sens en relevant les animaux présents et la façon dont ils se complètent ou s'opposent dans l'évocation de la nature que propose le poète. Un tel moment n'a en tout cas rien d'inutile pour les élèves francophones, dont les difficultés de compréhension ne sont pas toujours perçues. Ils pourront ensuite explorer, avec le professeur mais en recourant à des mots de leur âge, plus proches des allophones, explorer des pistes de sens moins évidentes, pour des raisons linguistiques notamment : à propos de Voltaire, une candidate a pertinemment listé à cet égard, outre certaines difficultés lexicales, l'utilisation du subjonctif et de tournures propres à l'époque mais aussi l'ironie, l'implicite, la connaissance de la monarchie absolue.

- **La différenciation**

Dans le déroulement de la séance, presque tous les candidats ont prévu des temps de différenciation. La mise à l'écart des élèves allophones, confinés dans des activités simplistes, est devenue l'exception, ainsi chez cette candidate qui conçoit systématiquement des activités de dessin pour les élèves de niveau A2, sans jamais leur proposer autre chose. La diversité des pistes participe en général pleinement d'un processus d'apprentissage commun. Un candidat donne par exemple des exercices de compréhension différenciés sur le poème de Du Bellay : les élèves francophones définissent ou mobilisent du lexique, tandis que les élèves allophones devaient relier les quatre strophes du poème à quatre paragraphes qui les résument. Traitant le corpus composé d'un extrait de *Candide* et du *Petit*

*prince*, lors d'un écrit de travail sur la figure du roi, une autre a proposé comme consigne aux francophones : "Notez votre opinion sur le roi en 5-10 lignes", mais un QCM aux allophones.

Le plus souvent, ce sont toutefois des tâches d'écriture finales qui se voient différenciées, notamment par le tressage avec des pratiques orales. Ainsi une candidate a-t-elle imaginé, à partir des poèmes de Du Bellay et Musset, de faire écrire les élèves pour exprimer des émotions et des sentiments. Ils devaient relater un voyage imaginaire pour exprimer la joie ou la tristesse, au choix. Les francophones rédigeaient 15-20 lignes. Les allophones de niveau B1 devaient adresser une lettre de 10 lignes à un ami, à l'aide d'un canevas. Ils avaient aussi accès à leur carnet de vocabulaire. Les élèves de niveau A2 écrivaient un dialogue. Dans un second temps, ils corrigeaient leurs fautes et ajoutaient des expansions du nom à ce premier jet, selon le point de langue étudié pendant la séance. Ils interprétaient ensuite leur saynète devant la classe. Un autre candidat a proposé de faire ajouter des didascalies à l'extrait de Koltès, avant que les élèves jouent la scène et mettent ainsi en relation cet exercice avec la pratique de l'oral en interaction définie par le CECRL.

Afin de permettre vraiment, pour tous les élèves, le réinvestissement des compétences construites par la séance, qu'il s'agisse de ressources linguistiques ou de la compréhension littéraire, et d'éviter ainsi — ce que le jury a encore constaté trop souvent — un écrit final hors sol, on ne peut que recommander d'en passer par une écriture d'appropriation liée à l'étude des textes. Plus à la portée des élèves, notamment allophones, elle permet de les conduire pas à pas vers la tâche finale. Sans préciser la diversité des étayages, une candidate, de manière très pertinente, a ainsi prévu de faire produire un premier écrit, au brouillon, pour aborder *Roberto Zucco* : « Vous êtes gardien de prison, comment réagissez-vous si un détenu s'évade ? » Il s'agira ensuite de comparer les propositions au texte de Koltès, pour mieux le comprendre et l'interpréter — renversant le traditionnel "lire pour mieux écrire" en "écrire pour mieux lire". Un tel processus, progressif et différencié, permettra de ne pas laisser de côté tout enjeu littéraire pour les EANA, comme lorsqu'un candidat envisage, là où il propose aux autres élèves de composer un poème, que les allophones écrivent, prosaïquement, une lettre à un ami.

- **Le travail en groupe**

La différenciation envisagée passe souvent par la constitution de groupes, sans que les modalités de leur fonctionnement soient véritablement conçues. Des moments transitoires par groupes homogènes peuvent avoir leur sens, des allophones de niveau A2 travaillant par exemple, sur un support adapté, la compréhension littérale d'un texte. Dans des groupes hétérogènes, ils peuvent brouillonner à l'oral des propositions dont un ou plusieurs élèves francophones, en fonction de tuteur, chercheront la meilleure formulation écrite, qui sera celle du groupe — à moins que des francophones étayent la recherche écrite d'allophones. Celle-ci sera soutenu, le cas échéant, par des ressources lexicales mais aussi syntaxiques (modèles, amorces de phrases, patrons syntaxiques propres au type d'écrit concerné) préparées par le professeur et / ou constituées par l'élève au fil du temps. C'est ici l'occasion de rappeler que les phases d'écriture dans les langues premières (mots traduits, prises de notes, commentaires pour soi, recherche expressive ou réflexive), si elles créent de la confiance, facilitent l'appropriation d'un cours et la mobilisation cognitive, doivent elle aussi être encadrées : par des consignes précises en amont, à partir du travail en français, puis par la recherche de protocoles de transposition, plutôt que de traduction, dans la langue cible, de façon à bien permettre la montée qualitative de cette dernière (passage par l'oral en français, ou échange avec un élève bilingue plus avancé ; repérage par l'élève, dans sa production en langue première, des points attendus en français). Sans alourdir excessivement sa pratique, ni viser une maîtrise complète d'un tel travail, chaque enseignant peut trouver à cet égard, avec ses élèves, les habitudes de travail les plus pertinentes.

### **3. L'entretien**

Après la présentation de la leçon par le candidat, le jury reviendra avec lui sur l'explication linéaire et sur la présentation de la séance. Il s'agit d'entamer un parcours réflexif, d'investir un dialogue ouvert et fécond, et non de subir un interrogatoire semé de questions pièges.

- **Sur le corpus**

Le jury peut ainsi demander au candidat de préciser davantage l'articulation entre le texte de l'explication linéaire et le document associé. Le lien précis entre l'extrait de *Candide* et celui du *Petit Prince* de Saint-Exupéry, par exemple, a pu susciter des difficultés. La conception du pouvoir royal, le rapport du roi avec ses sujets, n'ont pas été bien appréhendés.

- **Sur l'explication**

Le jury peut inciter le candidat à une mise en perspective pertinente de l'extrait : mouvement littéraire, contexte historique et idéologique. Certains n'ont ainsi pas évoqué le classicisme à propos des *Lettres* de Madame de Sévigné et sont passés à côté de la dimension morale de la lettre.

Il peut guider son interlocuteur pour approfondir la prise en compte des spécificités génériques. Ainsi, pour l'extrait des *Contemplations*, bien des candidats n'ont pas suffisamment analysé la versification, réduisant singulièrement les enjeux littéraires du texte. Il en fut de même lorsqu'aucune réflexion concernant les réalités scéniques ne fut développée concernant Koltès et Shakespeare.

Le candidat peut enfin se voir conduit à revenir sur un contresens et, plus largement, à retravailler sa compréhension. Chez Voltaire, beaucoup ont ainsi considéré, de manière erronée, que l'extrait de *Candide* proposait une critique du roi d'Eldorado, ne saisissant pas l'effet miroir du texte et sa dimension utopique. Certains n'ont pas envisagé dans sa complexité la fin de la lettre de la Marquise de Sévigné. Ils se sont arrêtés à la critique des courtisans, sans prendre en compte l'adresse au Roi et dès lors, la portée politique et non seulement sociale du passage. Lors de l'entretien, certains candidats en ont pris conscience. Ils ont dès lors pu proposer une explication pertinente et satisfaisante de cette double morale, qu'ils n'avaient pas initialement saisie.

- **Sur la séance**

Les questions du jury peuvent inciter le candidat à revenir sur des objectifs annoncés, dont certains ont disparu de la présentation effective. L'entretien permet alors de les justifier et d'effectuer éventuellement les propositions omises.

Il peut aussi porter sur la conception des rapports entre les élèves francophones et allophones. Il fut l'occasion pour plusieurs candidats d'y réfléchir et de proposer, par exemple, des travaux de groupes avec des tâches favorisant la coopération.

Le jury peut enfin revenir sur un point de langue ou même envisager de l'ajouter dans le projet didactique. Le candidat doit en effet pouvoir mobiliser à tout moment ses connaissances en grammaire et stylistique. Cela ne peut en aucun cas le desservir au cours de l'entretien, une note plancher ayant été fixée préalablement. Le jury peut donc interroger sur la syntaxe d'une phrase, sur les temps verbaux, que ce soit pour le texte de l'explication linéaire ou pour le document associé.

Nous insisterons pour finir sur le fait que la leçon est aussi l'occasion d'évaluer une posture professionnelle. Rester trop près de ses notes, adopter un ton monocorde sans regarder ses interlocuteurs, n'illustrent pas la pratique d'un futur enseignant. On attend naturellement que celui-ci sache animer son discours, rendre son propos dynamique, et mette ainsi en valeur la qualité et l'intérêt de son propos.

## **Bibliographie, sitographie**

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>

Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 relative à l'Organisation des CASNAV :  
<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm>

Dossier d'Éduscol, « Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés », mis à jour en juillet 2024 :  
<https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-eana>

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-reference-pour-les-langues-cecrl>

Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL, disponible sur :  
[https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire\\_ONLINE\\_full.pdf](https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf)

Exemples de démarches pédagogiques pour enseigner le français en s'appuyant sur les langues des élèves (comparaison des langues, productions écrites en langues d'origine) ; site du CASNAV de l'académie de Créteil :  
<https://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article1136>

Informations sur différentes langues, dans une optique contrastive ; site « Langues et grammaire du monde » :  
<https://lgidf.cnrs.fr/node/492>

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](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.

KERVRAN 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.

RISSELIN, Karine, « Français : produire un écrit interprétatif », avec une attention particulière accordée aux compétences linguistiques que cela implique, et notamment aux patrons syntaxiques à construire autour du verbe ; site « Langage » de l'académie de Créteil : <https://langage.ac-creteil.fr/La-langue-des-disciplines.html>

# ÉPREUVE DE LEÇON

## DOMAINE : Latin pour Lettres modernes

Rapport présenté par Emmanuelle FLOURY et Sylvain LEROY

---

### 1. Esprit de l'épreuve et attentes

L'épreuve de leçon « Latin pour Lettres modernes » s'adresse à des candidats qui ne sont pas au sens strict des spécialistes des langues anciennes, mais qui fréquentent de façon régulière la langue latine et les textes latins. Comme les autres épreuves de leçon, elle évalue avant tout des savoir-faire disciplinaires et didactiques liés à l'enseignement du français. Cependant, elle valorise spécifiquement des connaissances et compétences linguistiques et littéraires propres au monde latin. Ces connaissances constituent indéniablement pour le futur enseignant de Lettres modernes des ressources précieuses et fécondes susceptibles d'enrichir son cours, tant du point de vue de la littérature et de la poésie des genres que de l'approche de la langue française elle-même.

#### 1.1. Un corpus composé pour un exposé cohérent

L'épreuve s'appuie sur un corpus de deux textes, l'un extrait de la littérature française et l'autre de la littérature latine. Ce second texte est donné dans sa langue originale ainsi que dans sa traduction, à l'exception d'un court passage que les candidats auront à traduire. Ces derniers bénéficient de trois heures de préparation pour proposer une explication de l'extrait de littérature française, une traduction par groupes syntaxiques du passage à traduire et une exploitation didactique de l'ensemble du corpus. Il s'agit donc d'une épreuve à trois temps, mais, précisons-le d'emblée, ces trois moments ne sauraient se concevoir comme des éléments juxtaposés prenant place dans des développements cloisonnés et discontinus. L'épreuve de leçon ne s'apparente pas à ces représentations hybrides qu'évoque avec malice Horace au début de son *Art poétique* : « qu'un peintre s'avise d'ajuster une tête humaine sur un cou de cheval ; de bigarrer de plumes disparates un assemblage bizarre de membres hétérogènes ; de terminer en monstre marin le buste d'une jolie femme... ». Bien au contraire, l'enjeu et l'intérêt de l'oral de leçon reposent bien davantage sur les liens organiques du corpus que le candidat doit faire émerger et mettre en valeur tout au long de sa présentation.

La cohérence de l'exposé se fonde tout d'abord sur la confrontation des textes qui composent le corpus. Le candidat doit impérativement questionner la nature des liens qui justifie la réunion des deux extraits : jeu de réécriture, évolution d'un genre, traitement décalé d'un motif littéraire, exploitation différente d'un thème commun... Les possibilités sont multiples et ne sauraient se limiter à une simple reprise ou répétition. Ainsi, dans un sujet confrontant une ode d'Horace<sup>43</sup> et le début du poème *Le mondain* de Voltaire, les candidats étaient invités à repérer comment l'auteur du XVIII<sup>ème</sup> siècle exploitait de façon provocatrice et surprenante le topos de l'âge d'or développé par le poète latin. Si l'auteur des *Odes* module de façon mélodieuse des propos attendus, regrettant à l'instar d'Hésiode ou d'Ovide l'harmonie d'une époque préservée de la charrue agressive et des constructions luxueuses, Voltaire lui célèbre « ce siècle de fer », autrement dit, le temps présent. Le mythe de l'âge d'or occasionne généralement des développements nostalgiques sur la douceur des temps anciens et déplore, de façon symétrique, les crimes de l'âge du fer. Or, Voltaire inverse l'objet de ces deux actes de parole et procède à la fois à l'éloge du temps présent et à une satire des époques archaïques qu'il associe à « l'ignorance » et non à l'innocence. Sans développer cet aspect davantage, nous rappelons que cette perception de la dynamique du corpus permettait au candidat de déployer son propos de façon claire, conséquente et problématisée.

---

<sup>43</sup> Horace, *Odes*, II, XV.

Grâce à cette réflexion préalable sur le corpus, le candidat est en mesure d'exploiter utilement certains éléments du texte latin dans son élaboration de l'explication de texte. À titre d'exemple, la célèbre bataille menée par Frère Jean des Entommeurs au chapitre 27 de *Gargantua* relève naturellement de la parodie et du jeu. Certains candidats ont, à juste titre, évoqué la réécriture burlesque de la chanson de geste, Frère Jean pouvant apparaître en effet comme une figure dégradée et comique de l'archevêque Turpin dans *La chanson de Roland*. Mais tous les candidats n'ont pas eu le réflexe d'utiliser l'extrait de *La guerre des Gaules*<sup>44</sup> qui était en regard et qui évoquait, grâce à la mention répétée des *signa* (les enseignes), une bataille collective et organisée. César, en bon chef de guerre, parvient, dans la situation critique de la bataille, à porter les enseignes vers les ennemis (*militēs signa inferre*) et à disposer de façon réfléchie ses légions. Rabelais transforme les savantes manœuvres de l'*imperator* en un joyeux désordre carnavalesque : non seulement les ennemis ont abandonné toute discipline (ils vendangent le clos après avoir déposé « drapeaux et enseignes ») mais l'attaque solitaire de Frère Jean se résume à une multitude de coups anarchiques donnés « à tort et à travers ». Le style hypotactique de César, particulièrement visible dans les deux dernières phrases de l'extrait que les candidats avaient précisément à traduire, rend palpable par l'écriture le lien entre observation du général, prise de décision et dispositif stratégique cohérent. Quel contraste avec l'énumération de Rabelais qui se déploie dans un style paratactique très efficace : « Aux uns il écrabouillait la cervelle, aux autres il brisait bras et jambes, il leur disloquait les vertèbres du cou, il leur cassait le nez... ». Les candidats n'ont matériellement pas le temps d'exploiter l'ensemble du texte latin dans sa langue originale, mais peuvent repérer des passages qui leur semblent particulièrement signifiants et s'attacher à montrer les écarts possibles en matière d'écriture.

Enfin, la cohérence de l'exposé repose sur les liens que le candidat établit entre les différents temps de sa présentation. Ainsi, le candidat doit avoir constamment à l'esprit que la séance d'enseignement se nourrit de l'explication réalisée, mais également que l'explication en question ne prend sens que par rapport à la séance à mener. Le candidat, futur enseignant, doit s'imaginer qu'il prépare chez lui une explication littéraire riche et dense qui servira de base à une scénarisation pédagogique. Pour reprendre l'exemple du sujet qui associait Voltaire et Horace, la claire compréhension des enjeux du passage invitait le candidat non pas à exploiter Horace comme un prolongement, mais bien comme un point de départ pour définir l'écriture nostalgique liée au mythe de l'âge d'or. Une candidate a eu la bonne idée, dans le déroulé de sa séance, d'explicitier l'extrait du poète latin, de proposer aux élèves d'écrire à leur tour une ode qui célèbre l'austérité bienfaisante des temps anciens (ce que les Romains appelaient une *laudatio temporis acti*) avant de distribuer le texte de Voltaire, dont les enjeux, grâce à un tel dispositif, sont susceptibles d'être beaucoup mieux perçus.

Ces précisions faites, nous pouvons nous attacher désormais aux attentes spécifiques des différents moments de l'exposé.

## 1.2. L'explication de texte et la séance de didactique

Nous choisissons délibérément de ne pas trop nous étendre sur les attentes de ces deux exercices spécifiques, lesquelles ont été traitées avec une grande précision dans les rapports du jury de 2023 et 2022. Les candidats liront en outre avec profit « les sujets zéro » qui se trouvent également sur le site « devenir enseignant ». Rappelons simplement que l'explication de texte dure vingt minutes maximum et développe un projet de lecture en prenant appui sur des éléments précis du texte.

Malgré certains écueils mentionnés plus bas dans le rapport, le jury a eu le plaisir d'entendre à plusieurs reprises des explications claires et bien menées, exploitant avec finesse des connaissances stylistiques et littéraires. Telle candidate a bien perçu la manière dont un extrait du *Père Goriot* mettait en scène la figure du jeune ambitieux qui ne peut supporter physiquement l'image de la misère en rappelant l'étymologie du terme « horrible » (littéralement, qui provoque le hérissément des poils ou des cheveux). Telle autre a bien interrogé l'utilisation des décasyllabes chez Voltaire, vers plus court que l'alexandrin, mais aussi plus musical et gracieux correspondant bien à l'idéal de vie du mondain. Rappelons qu'une explication réussie nécessite d'être claire et cohérente et se doit d'interroger les dispositifs d'écriture au

---

<sup>44</sup> César, *Guerre des Gaules*, II, 25-26.

sens large dans une démarche interprétative. Chez Rabelais, le genre du roman qui exploite de façon humoristique l'univers épique permet la création de personnages plus complexes sur le plan axiologique que dans la chanson de geste : Frère Jean ne parvient pas à entraîner ses confrères dans le combat, fait preuve d'une violence désordonnée au service d'une cause *a priori* secondaire (la sauvegarde des vignes), mais il incarne aussi un être d'action par opposition à la passivité des moines. Quant à la défense des vignes, elle peut se lire aussi, de façon symbolique, comme la défense d'une ivresse joyeuse et créatrice.

La séance de didactique exploite impérativement de façon raisonnée et justifiée l'ensemble du corpus. Le texte latin mérite d'être regardé, à l'occasion de certains passages stratégiques, dans sa langue originale pour donner lieu à des comparaisons en matière d'écriture ou de lexique. Comme précisé dans le rapport de 2023, il n'est ni nécessaire, ni réaliste de proposer de multiples activités répondant à un catalogue vertigineux d'objectifs. Il est attendu que le candidat ou la candidate aient en tête les spécificités du corpus et proposent une séance d'enseignement pertinente et profitable à partir des textes qui lui sont proposés. Les propositions pertinentes sont donc celles qui associent la prise en compte de la singularité des textes (qui ne sauraient se réduire à des prétextes interchangeables) et le cadre spécifique d'un enseignement qui se définit par un niveau de classe précis, un objet d'étude et un ou plusieurs objectifs. Le jury a eu le plaisir d'entendre des propositions intéressantes qui n'excluaient aucun de ces paramètres.

Un candidat a par exemple bien mis en valeur dans son explication de texte la dimension ludique et parodique de l'extrait de Rabelais. Pour permettre aux élèves de développer leur autonomie dans la lecture, il a exclu les questions trop fermées et choisi de leur faire donner un titre à l'extrait ; il a imaginé que certains proposeraient un titre mettant en avant la violence et les qualités chevaleresques de Frère Jean, d'autres la dimension amusante et étonnante de ce passage ; la confrontation de ces différents titres se donnait pour objectif d'amorcer le travail précis sur le texte. On voit qu'un tel dispositif didactique prend à la fois en compte l'écriture de Rabelais, la réception possible de l'extrait par des élèves de 5<sup>ème</sup> et la volonté de faire progresser ces derniers en matière de lecture.

### 1.3. La traduction

Au cours de l'épreuve, les candidats traduisent quelques lignes de latin, une cinquantaine de mots en moyenne. Précisons tout d'abord que le jury a conscience de s'adresser à un public de non spécialistes et ne donne pas d'extraits comportant de multiples difficultés linguistiques. En d'autres termes, cette partie de l'épreuve est abordable et ne met en difficulté aucun candidat fréquentant de façon régulière les textes latins. À l'inverse, il s'agit ici de valoriser des connaissances linguistiques et littéraires ainsi que des compétences de traduction, lesquelles – le jury en est intimement convaincu – confortent et inspirent les pratiques d'un enseignant de Lettres modernes.

Comme écrit dans les précédents rapports, cette partie de l'épreuve occupe un temps raisonnable de la préparation et de la présentation des candidats. Si un passage résiste trop, il est préférable d'en avertir le jury et de passer à la suite. L'entretien pourra précisément revenir sur telle ou telle construction mal comprise. Les candidats peuvent faire intervenir l'exercice de traduction au moment qu'ils considèrent le plus opportun. Ils choisissent généralement de l'utiliser comme transition entre l'explication de texte et la partie consacrée à la didactique. Rappelons simplement qu'il convient au préalable d'avoir présenté le texte dont est issu l'extrait à traduire et qu'une lecture juste et expressive est attendue. Commence alors la traduction proprement dite qui se fait par groupes syntaxiques clairement identifiés, quitte ensuite à proposer une formulation moins littérale.

Le jury évalue la cohérence de la proposition, la maîtrise des faits de langue et les réflexes en matière d'analyse et de traduction. Les constructions syntaxiques fréquentes tout comme une assimilation précise de la morphologie se révèlent des prérequis indispensables. Voici une liste aucunement exhaustive d'éléments à connaître qui ont pu parfois déstabiliser tel ou tel candidat : le relatif de liaison, le *cum historicum*, les ablatifs absolus, les subordonnées finales, l'adjectif verbal (avec ou sans *esse*), la conjugaison du subjonctif.

## 2. Principaux écueils

### 2.1. Une culture littéraire à consolider et à exploiter avec justesse

Si le jury ne saurait attendre que les candidats aient une culture littéraire encyclopédique, laquelle se forge tout au long d'une vie, il s'attend néanmoins à ce que de futurs enseignants de lettres aient à leur disposition un certain nombre de références et de notions. Cette culture s'avère nécessaire pour pouvoir appréhender les textes avec le recul idoine et pour en percevoir la singularité. Elle se forge principalement par des études d'œuvres intégrales multiples et diversifiées et par la lecture d'ouvrages de critique universitaire. Le candidat pourra ainsi exploiter avec pertinence et souplesse des références solides, concrètes, pleinement assimilées et se garder de plaquer des idées préconçues qui, à la manière d'un rideau opaque, empêchent le candidat de se confronter vraiment au texte. D'autre part, outre les usuels généralistes, les candidats bénéficient d'ouvrages spécifiques<sup>45</sup> en salle de préparation, à utiliser avec pertinence pour éclairer leur interprétation ou élucider un point.

Ainsi, à titre d'exemple, certains candidats ont semblé avoir une idée peu précise des enjeux du roman balzacien : ils se sont limités à rappeler que les auteurs réalistes copient le réel, ce qui se révèle inexact, puisque l'auteur réaliste procède à une « textualisation » du réel ; il conçoit donc un certain nombre de dispositifs. Or, pour lire l'extrait du chapitre I du *Père Goriot*, il n'était pas inutile d'avoir en tête la synthèse proposée par Balzac lui-même dans son « avant-propos à la Comédie humaine » et en particulier l'analogie qu'il opère entre les espèces zoologiques et les espèces sociales. Les pensionnaires de la pension Vauquer sont animalisés non pour dénoncer leur goinfrerie ou les ridiculiser (le texte n'était pas particulièrement satirique), mais parce qu'ils incarnent des espèces sociales infiniment éloignées de celles qui se meuvent dans l'entourage de la si bien nommée Madame de Beauséant.

Plaquer une représentation ou une interprétation peut parfois amener les candidats à tordre le texte pour qu'il corresponde à leurs attentes. Le poème « le Mondain » est devenu un texte ironique puisque Voltaire est l'auteur généralement cité pour illustrer l'ironie. Une telle approche a conduit à une série de contre-sens puisque le texte proposé constitue, à travers de gracieux décasyllabes, une célébration très raffinée d'un siècle qui ne l'est pas moins. La méconnaissance de certaines notions antiques a pu occasionner des lectures erronées : l'expression « Ô le bon temps que ce siècle de fer ! » a été interprétée comme une antiphrase dénonçant le début de l'ère industrielle alors que l'enjeu principal du passage consistait en une réécriture inattendue du mythe de l'âge d'or.

### 2.2. Approfondir les nuances lexicales

Interpréter un texte dans le cadre d'une explication ou de l'élaboration d'une séance de didactique, qu'il soit écrit en latin ou en français, suppose une attention spécifique au lexique, c'est-à-dire à la structuration des mots, aux sèmes qu'ils portent, aux univers littéraires auxquels ils sont associés et, naturellement, à leur étymologie. Trop de candidats évoquent de façon vague les champs lexicaux, les isotopies, sans analyser, en contexte, tel ou tel mot névralgique ou saillant<sup>46</sup> alors qu'ils disposent de dictionnaires. L'analyse précise et méthodique d'un texte passe nécessairement par l'approche précise et raisonnée de son lexique. Le jury, à l'occasion du poème de Voltaire que nous avons déjà évoqué, a été très surpris de voir que le paratexte n'avait pas été compris : « Voltaire, dans ce poème philosophique, fait l'apologie du luxe et la satire des valeurs qui fondent le bonheur sur l'austérité ». Plusieurs candidats n'ont pas compris le mot « apologie » (terme pourtant bien représenté dans le champ littéraire) et n'en ont pas vérifié le sens dans les usuels de la salle de préparation.

---

<sup>45</sup> Pierre Grimal, *Dictionnaire de la Mythologie grecque et romaine*, PUF, 1<sup>ère</sup> édition 1951, 14<sup>ème</sup> édition 1999 ; M.C. Howatson (dir.), *Dictionnaire de l'Antiquité : Mythologie, littérature, civilisation*, Robert Laffont, 1998.

<sup>46</sup> Lire à ce sujet l'ouvrage de J.-P. Richard, *Microlectures*, Paris, 1979 où l'on voit comment les analyses de détail (du lexique en particulier) permettent d'arriver à la singularité du texte : « Il m'a semblé ainsi, à l'expérience, qu'à partir du plus petit, c'était le plus précieux, en tout cas le plus singulier d'une œuvre qui pouvait être lu et dit. »

Mais, au-delà de la compréhension littérale des lignes de présentation, lesquelles méritent d'être lues avec soin car elles n'ont d'autre but que d'aider le candidat, l'analyse des spécificités lexicales gagnerait souvent à être approfondie. Dans l'extrait du chapitre I du Père Goriot, les pensionnaires de la pension Vauquer sont comparés à des animaux mangeant à leur « râtelier ». Les candidats ont développé l'animalisation sans prendre en compte le sens précis du terme « râtelier », un assemblage de lattes en bois dans lequel est placé le foin des chevaux ou des bœufs. Le terme, aux sonorités d'ailleurs évocatrices, caractérise donc les habitants de la pension comme des ruminants, ce qui insiste d'une part sur leurs manières peu raffinées (ils ne sont ni beaux ni séants, à l'inverse de Madame de... Beauséant ; le repas est un élément topique du réalisme balzacien permettant de classer les espèces sociales) et d'autre part sur le fait qu'ils sont des proies et non des prédateurs, qu'ils sont en bas de la chaîne alimentaire, écrasés par la misère dans cette salle basse et nauséabonde<sup>47</sup>. Si les candidats ne peuvent pas connaître avec précision l'ensemble du lexique qui compose la langue française, il leur est conseillé de manifester de la curiosité et une forme de lenteur bienfaisante pour creuser les notions de « signifié » et de « signifiant », en prenant en compte le tissage du texte et en évitant un regard myope. Un travail analogue peut être mené pour des termes névralgiques du texte latin. On trouvait à la fin du texte de César issu de la *Guerre des Gaules* proposé en regard du combat parodique de frère Jean le subjonctif *coniungerent* (du verbe *coniungere* : « joindre ensemble»). Le préfixe *cum-* associé au verbe *iungere* ayant lui-même *legiones* comme complément met en avant le travail de stratège de l'*imperator* qui organise méthodiquement les manœuvres de son armée, ce qui contraste grandement avec la rage incontrôlable de Frère Jean.

### 2.3. Une séance fondée sur un choix réfléchi d'activités d'apprentissages

Prolongement de l'explication de texte, la séance de didactique demeure une partie importante de l'exposé. Le jury a parfaitement conscience qu'il interroge des candidats qui ont peu voire pas du tout enseigné. Il évalue la capacité de ces derniers à réfléchir à une transposition didactique possible des spécificités du corpus. Ce dernier semble parfois insuffisamment exploité dans la deuxième partie de l'exposé, notamment lorsque le candidat ou la candidate énumère des activités interchangeables. Plutôt que d'amorcer par une contextualisation rapide et efficace, certains candidats commencent par dérouler le titre de toutes les séances composant la séquence et retardent la présentation du cœur de l'épreuve, la séance elle-même. Or, il est possible de préciser brièvement la perspective globale de la séquence et ce qui a pu précéder la séance pour consacrer davantage de temps à la séance détaillée. D'autres candidats exploitent peu le corpus, mais proposent d'étudier de multiples textes complémentaires. S'il peut être intéressant d'imaginer des prolongements à la séance, cela ne doit pas se faire au détriment du corpus dont la richesse et la densité méritent d'être exploitées. Beaucoup de candidats proposent une multitude d'activités de façon assez peu réaliste sans définir les objectifs de la séance ni justifier les raisons qui ont présidé à tel ou tel choix ou à tel ou tel scénario. L'ordre dans lequel les textes du corpus sont présentés aux élèves gagne à faire l'objet d'un réel questionnement. De même, se contenter de dire que l'on va procéder à la lecture analytique d'un texte ne suffit pas pour que le jury comprenne comment les élèves sont mis en activité. Se montrer beaucoup plus précis, imaginer comment cette lecture peut être préparée, les outils dont auront besoin les élèves, la manière dont l'analyse elle-même va pouvoir se déployer, les modalités de travail pour développer des compétences préalablement définies sont essentiels. Rappelons enfin que cette partie de l'épreuve relève plus de l'argumentatif que du narratif. Le jury attend des justifications claires des choix didactiques en prenant en compte conjointement les spécificités du corpus et la réalité d'un enseignement.

## 3. Enjeux de l'entretien et conseils

L'entretien, d'une durée de vingt minutes, permet de revenir sur les propositions de la première partie de l'épreuve, pour les enrichir, les clarifier ou les corriger si besoin : il permet d'améliorer la note

---

<sup>47</sup> Rastignac ne supporte pas d'appartenir à ce même troupeau car il a le tempérament d'un lion comme le lui fait remarquer à plusieurs reprises Vautrin avec sa finesse d'analyse habituelle.

plancher qui a été fixée par le jury à la fin de l'exposé, à la suite d'une rapide délibération pendant que le candidat patiente à l'extérieur de la salle. Il convient donc d'envisager cette dernière partie de l'épreuve comme un dialogue qui permettra d'améliorer sa prestation initiale.

Le jury revient d'abord quelques minutes sur la proposition de traduction : il ne s'agit pas de tout reprendre, mais de s'arrêter sur de courts passages dont la traduction mérite d'être précisée ou rectifiée. Nous conseillons donc aux candidats de noter le vocabulaire du passage traduit, de façon à expliquer leur démarche et à faciliter la reprise. Les questions portent ensuite sur l'explication de texte et la didactique : il ne s'agit jamais de mettre le candidat ou la candidate en difficulté, mais de lui faire préciser ses propositions, de les affiner ou de revenir sur une erreur d'interprétation. Le jury peut aussi demander de reprendre une proposition d'exercice : formuler des consignes plus précises pour qu'elles soient comprises et efficaces ; mentionner des critères d'évaluation... À cet égard, si le jury invite, au cours de l'entretien, à revenir sur la transposition didactique, c'est le plus souvent dans le souci de ramener le candidat à des propositions réalistes et adaptées au public visé.

Le jury invite, lors de cet entretien, à adopter la posture du futur enseignant pour se projeter dans le cadre d'une classe où il est capital de savoir écouter, réagir, reformuler. Cette épreuve orale évalue aussi la maîtrise des codes de la communication : élocution, niveau de langue bien sûr, mais aussi engagement et capacité à dialoguer. Cette année encore, nous avons apprécié des propositions remarquables, des candidats et candidates pertinents, qui ont su transmettre leur goût pour la littérature à travers des analyses qui mettaient en valeur leur finesse de lecture et leur connaissance du monde latin.

Le jury est conscient que les candidats de Lettres modernes ne sont pas des spécialistes de la langue et de la culture latines : cependant, une fréquentation régulière des textes anciens, par la pratique du petit latin et la lecture d'œuvres complètes dans leur traduction, leur permettra d'acquérir le niveau de langue latine et la culture antique attendus pour réussir pleinement cette épreuve de leçon.

## 4. Analyse d'un sujet

L'un des corpus soumis à la réflexion des candidats et des candidates de la session 2024 réunissait un extrait du roman de Marie-Hélène Lafon, *L'Annonce* (2009) et quelques vers des *Épîtres* d'Horace (65 av. J.C. – 8 av. J.C.). Le sujet est reproduit en annexe *supra*.

### 4.1. Pistes pour l'explication de texte

Roman de Marie-Hélène Lafon, *L'Annonce* raconte l'installation dans une ferme du Cantal d'Annette et de son fils, Éric, venus d'une ville du Nord de la France. L'extrait présenté se situe au moment de leur arrivée dans la cour de la ferme. L'autrice y développe une description saisissante du printemps qui s'empare du paysage et des personnages : comment se compose la peinture d'une nature puissante et fascinante pour l'homme ?

On distingue deux moments dans l'extrait présenté : d'abord, un mouvement très ample de description qui évoque les forces naturelles et leurs effets sur les hommes ; puis, à partir de la ligne 9, le regard se resserre sur les personnages présents dans la cour et décrit l'arrivée des nouveaux-venus.

Le premier mouvement célèbre la puissance de la nature, dont la profusion amène ceux qui la contemplent à la sidération. Au seuil de la description, une première image, « le pays était un bouquet », donne l'idée d'une abondance de fleurs, image banale nuancée par la précision « une folie » : ce deuxième terme introduit l'idée que la présence de la nature se situe au-delà du raisonnable et se caractérise par un débordement des sens. L'emploi de ce terme trouvera en fin d'extrait un écho avec l'emploi de l'adjectif « folle » (l. 15) pour caractériser la lumière naturelle.

Ce mouvement qui va du connu, du rassurant, à un espace plus inquiétant et mouvant se retrouve dans la suite. On passe en effet de la localisation générique « le pays » à un resserrement sur « la cour » (l. 1). Les plantes, « tilleuls, érable, lilas » envahissent alors cet espace familier : le rythme ternaire à

cadence mineure, « Les deux tilleuls dans la cour, l'érable au coin du jardin, le lilas sur le mur » (l. 1-2), retarde la principale. La clause « tout bruissait frémissait ondulait » (l. 2) souligne que la nature n'est que mouvement. L'absence de ponctuation dans cette première énumération, phénomène que nous retrouvons tout au long du texte, met en évidence la dimension poétique de la prose. À trois reprises, l. 2, 6 et 8, l'énumération d'éléments naturels (« lumière vent eau feuilles herbes fleurs bêtes », « de foin de terre noire de chemins creusés de bêtes lourdes ») est marquée par cette absence des virgules, qui souligne la fusion des forces naturelles, perceptible grâce à l'effervescence de la langue.

La couleur s'imisce alors dans le paysage, « gonflé de lumière verte, luisant, vernissé, presque noir » (l. 2) : la variété, le nuancier contrasté de cette lumière souligne l'intensité des couleurs présentes dans cette végétation et leur caractère ondoyant.

Cet espace devient, paradoxalement, indescriptible : ceux qui le contemplant sont d'abord transformés en objets, impuissants : « une gloire inouïe...vous saisissait » (l. 4). Le terme « gloire », associé ici à la lumière, peut être interprété comme une référence picturale au halo qui entoure les personnages de saints : on observe d'ailleurs dans le passage une forme de sacralisation de la nature, qui devient une force transcendante.

L'ample énumération des forces naturelles unies, confondues dans l'absence de ponctuation, souligne la « confluence » de ces éléments divers, « ce rassemblement des forces, lumière vent eau feuilles herbes fleurs bêtes » (l. 7) ; cette puissance de la nature a pour effet de « terrasser l'homme » (l. 7) dont la caractérisation est antithétique de celle de la nature, comme le montre l'énumération « l'homme, l'impétrant, le bipède aventuré, confiné dans sa peau étroite, infime. » (l. 7-8). L'humain devient ici un être marqué par ses limites physiques et enfermé dans un corps restreint. Le verbe « terrasser » montre la prise de pouvoir de la nature : victorieuse, elle plonge l'homme dans le silence induit par la fascination qu'il éprouve. L'allitération de l'occlusives [p], « pour ...l'impétrant, le bipède...dans sa peau » fait entendre cette agression de l'homme par les forces coalisées de la nature.

Le déplacement spatial déjà observé du « pays » à « la cour » se double, dans ce premier mouvement, d'une évolution de la définition de la temporalité. La scène se déroule en effet à la fois dans un moment circonscrit, le mois de « juin » de l'arrivée des personnages (l. 1), qui s'inscrit dans une forme d'éternité (« de tout temps, cette confluence de juin », l. 6) puisque l'effervescence de la nature se redéploie chaque année au mois de juin.

L'énonciation élargit alors la focale. Le texte abandonne toute référence à des personnages du récit : au « vous » (l. 4) répond un « on » (l. 5). On peut imaginer que l'autrice nous intègre dans son ressenti personnel, celui d'une écrivaine devenue impuissante : « vous coupait les mots... sans les mots » (l. 4-5). Elle évoque ensuite l'impossibilité de décrire ce qu'elle ressent : « [les mots] restaient tapis, insuffisants, inaudibles » (l. 4-5).

La puissance de la nature provoque donc de la fascination, au sens premier du terme : couleurs, bruits et odeurs se mêlent et provoquent un effet de sidération qui paralyse les hommes puisqu' « On se tenait éberlué » (l. 4-5) : la position statique, pétrifiée, s'oppose au mouvement constant qui caractérise les forces naturelles (« gonflé » l. 2, « confluence, rassemblement » l. 6). La nature est donc ici présentée comme une force qui s'impose aux hommes : animé, dynamique et même envahissant, le paysage se positionne et agit comme une puissance supérieure qui sidère les êtres humains.

Le deuxième mouvement de l'extrait commence par une rupture : le tableau de la nature s'interrompt et le récit reprend à la ligne 9 avec l'arrivée de la voiture et des personnages dans la cour : « Les portes de la voiture avaient claqué sur les aboiements de Lola ». Le plus-que-parfait marque l'irruption de la modernité dans le décor à travers l'automobile ; le bruit généré par l'humain s'impose à la nature, incarnée dans ce 2<sup>ème</sup> mouvement par la chienne Lola. Le rythme très ample de la phrase, de la ligne l. 9 à la ligne 13, met en valeur les empêchements successifs que le maître fait subir à l'animal. Elle est « bridée par lui, empêchée » (l. 10). L'attitude de Pierre, qui retient son animal, s'oppose à la joie de la chienne : il lui impose l'immobilité alors qu'elle voudrait s'élancer pour « fêter les étrangers ». La proposition subordonnée circonstancielle comparative « comme elle aimait à le faire » (l. 11) présente l'animal comme la véritable hôtesse : le « sourire », « l'alacrité » (l. 12) montrent que ce personnage animal est du côté de la vie, de la joie, plus que les humains, qui restent sur leur réserve. L'expression « précieuse cargaison » (l. 13) pour désigner les passagers signale le passage à la focalisation interne :

on peut penser que c'est le point de vue de l'animal qui est brièvement adopté ici, lui qui a déjà accepté les nouveaux arrivants.

La retenue des personnages humains contraste avec la spontanéité joyeuse de la chienne Lola ; cette opposition est soulignée par l'intégration du discours direct de Paul dans le récit : il ne s'adresse pas aux nouveaux venus mais à sa chienne : « lui parlant lui disant » (l. 14). On peut noter la pauvreté, la banalité des mots employés (« c'est Annette c'est Éric ils vont habiter ici avec nous » l. 15) qui montre bien la difficulté du personnage à exprimer ce qu'il ressent et à accueillir vraiment ses invités ; il se cantonne à quelques mots factuels, neutres, dépourvus d'émotion ; l'absence des guillemets pour distinguer les paroles rapportées directement renforce cette impression que ces mots, adressés à la chienne, s'intègrent au décor, comme s'ils étaient dénués d'humanité. Une fois encore, l'immobilité des humains est soulignée ; elle s'oppose à l'attitude de la chienne, qui s'exprime sans réserve, reste en mouvement et établit spontanément le contact : « Ils étaient restés les trois debout dans la lumière folle » (l. 15), « La chienne avait léché les mains du garçon qui ne bougeait pas » (l. 16). Ce geste, ce contact entre l'enfant et la chienne fait basculer le texte dans une nouvelle focalisation : on découvre la réaction fascinée de jeune garçon qui, « les yeux agrandis, buvait tout ». (l. 18) ; les deux formes verbales entremêlent les sens, la vue et le goût, et annoncent comment l'enfant va en quelque sorte se nourrir de tout ce qu'il découvre dans ce nouvel univers.

De façon intime, à travers une scène où le temps paraît comme arrêté, ce deuxième mouvement rejoue avec l'arrivée de personnages identifiés l'opposition qui marquait le premier mouvement, entre d'un côté, l'homme, petit, statique, et la nature, force vitale, en mouvement.

Ainsi, cet extrait repose sur la mise en exergue de contrastes qui soulignent la puissance de la nature face à l'inertie de l'homme, en difficulté pour recevoir et même concevoir cette profusion sensorielle. Il témoigne aussi de l'émerveillement de l'autrice pour ces paysages du Cantal, au cœur de toute son œuvre et source d'inspiration puissante.

#### 4.2. Unité du corpus

Le corpus qui réunit un extrait du roman de Marie-Hélène Lafon, *L'Annonce* (2009) et un texte tiré des *Épîtres* d'Horace (65 av. J.C. – 8 av. J.C.) place la nature au centre des deux textes. Si tous deux en évoquent la beauté, Marie-Hélène Lafon insiste sur sa démesure et la difficulté de l'homme à s'y sentir immédiatement à l'aise. Au contraire, Horace évoque un environnement serein, agréable.

Les *Épîtres* prennent la forme de lettres fictives, écrites en hexamètres, dont la première est adressée à Fuscus, ami de l'auteur. Alors que les *Satires* (publiés en -35 et -29) évoquaient plutôt un contexte urbain, les *Épîtres* (à partir de -19) évoquent l'*angulus*, le petit coin de terre, déjà célébré dans les *Odes*. Les deux premiers vers de l'extrait opposent en une antithèse symétrique *Vrbis amatorem* et *Ruris amatores* (l'auteur parle de lui au pluriel) : « amant de la ville / amant de la campagne ». C'est l'occasion ensuite de vanter les liens d'amitié qui unissent les deux hommes : *paene gemelli / fraternis animis*, « tout à fait jumeaux par nos âmes sœurs » (v. 3). Avec le vers 6, on passe du pluriel de la 1<sup>ère</sup> personne, qui montrait l'accord des deux personnages *adnuimus*, « nous approuvons », à deux pronoms opposés : *Tu* et *ego*, placé à la césure. Le poète va alors développer son goût pour la campagne.

L'expression *ruris amoeni riuos*, « les rivages d'un lieu agréable » (v. 6-7) introduit le *topos* du *locus amoenus* : il n'est que suggéré par Horace, avec l'évocation des principaux éléments naturels : l'eau avec *riuos*, le végétal avec *musco* et *nemus*, (v. 7) « la mousse, et l'arbre », le minéral avec *saxa*, « les pierres » (v. 7).

En effet, plus que la description, le texte développe un propos moral : au centre de cet extrait, se développe une argumentation sur les liens entre la campagne et la ville. L'auteur fait l'éloge de la vie à la campagne, son ami celui de la ville : *uiuo et regno, simul ista reliqui* (v. 8) : « je vis et je règne dès que j'ai quitté ces choses-là », le neutre pluriel *ista* ayant une forte valeur dépréciative.

Horace pose à son ami une série de questions oratoires, dont celle du vers 14 résume sa position : *nouistine locum potio rem rure beato ?* (v. 9) « connais-tu un lieu préférable à l'agréable campagne ? » Une série de comparatifs mettent en valeur la simplicité, associée par Horace à la vie à la campagne,

par rapport à la sophistication urbaine : c'est l'opposition entre *pane* (v. 11), « le pain » *mellitiss potiore placentis* (v. 11), « préféré aux galettes de miel ».

On peut donc souligner une différence essentielle avec la nature telle qu'elle apparaît dans le texte de Marie-Hélène Lafon : la campagne célébrée par Horace n'a rien de grandiose, elle n'est pas associée à une force tellurique qui impose sa puissance aux hommes. Au contraire, c'est une campagne douce, *ubi [...] tepeant hiemes* (v. 15), « où les hivers sont tièdes », *ubi gratior aura / leniat ...rabiem Canis* (v. 16), « où l'air plus agréable adoucit la rage de la Canicule » (v. 16).

D'où la dimension philosophique du texte d'Horace : *Fuge magna* (v. 32), « fuyez les grandeurs ». La vie à la campagne, associée à la pauvreté (*sub paupere tecto*, v. 32, « sous un pauvre toit ») permet d'échapper aux *res mutatae* (v. 30), « aux revers de fortune ».

Horace propose donc, à travers l'évocation idéalisée de la vie à la campagne, une opposition entre ville et campagne : il choisit la seconde car elle seule peut mener à une forme de sagesse, l'idéal de *mediocritas*. L'éloge de la nature devient éloge d'une vie dans la nature, et réflexion philosophique sur la capacité de *uero distinguere falsum* (v. 29), « distinguer le vrai du faux ».

### 4.3. Proposition de traduction

*Viuerenaturae si conuenienter<sup>48</sup> oportet,  
ponendaeque domo quaerenda est area primum,*

*nouistine locum potiore m rure beato ?*

*est ubi plus tepeant hiemes, ubi gratior aura*

*leniat et rabiem Canis et momenta Leonis,*

*cum semel accepit Solem furibundus acutum<sup>49</sup> ?*

*est ubi diuellat somnos minus inuida cura ?*

*deterius Libycis<sup>50</sup> olet aut nitet herba lapillis ?*

S'il faut vivre conformément à la nature  
et s'il faut d'abord chercher l'endroit pour établir  
sa maison (datif de but)

connais-tu un lieu préférable à l'agréable  
campagne ?

Est-il un lieu où les hivers soient plus tièdes, où  
l'air plus agréable

adoucit la rage du Chien [la Canicule] et les  
mouvements du Lion,

une fois que furieux, il a reçu le soleil aigu [les  
rayons du soleil] ?

Est-il un lieu où le souci trouble moins le  
sommeil ?

L'herbe sent-elle et brille-t-elle moins que les  
pierres de Libye ?

### 4.4. Exploitation didactique

Ce corpus peut correspondre à l'entrée du programme de 3<sup>ème</sup> *Regarder le monde, inventer des mondes* - « *Visions poétiques du monde* », dont deux objectifs sont ainsi formulés : « découvrir des œuvres et des textes relevant principalement de la poésie, du romantisme à nos jours » et « comprendre que la poésie joue de toutes les ressources de la langue pour célébrer et intensifier notre présence au monde, et pour en interroger le sens ». On pourrait donc concevoir une séquence intitulée : « Ville ou nature : le monde comme source d'inspiration ».

La séance présentée ici développera principalement les compétences de lecture des élèves avant d'envisager un travail d'écriture en lien avec les épreuves de français du Diplôme National du Brevet. L'enjeu de cette séance est de sortir de représentations étroites et simplistes qui associeraient à la campagne les qualificatifs tels que « calme, tranquille, apaisante... » pour sensibiliser et éveiller à la pluralité des regards et des ressentis personnels sur un même univers. Marie-Hélène Lafon, par son écriture ample et précise, renouvelle notre vision d'un lieu banal par excellence : une cour de ferme.

<sup>48</sup> Peut se construire avec un datif.

<sup>49</sup> Le soleil entre dans la constellation du Lion après le milieu du mois de juillet.

<sup>50</sup> C'est-à-dire en marbre de Numidie.

La séquence pourrait commencer par questionner les représentations des élèves : quels mots associent-ils à la campagne ? À la ville ? On entamera alors la présentation du texte d'Horace, en particulier les vers 1 à 19 : quelle image est donnée ici de la campagne ? Les élèves repéreront une opposition classique entre ceux qui aiment la ville et ceux, dont l'auteur, qui préfèrent la campagne. On s'arrêtera alors sur les vers 20 à 25 : les élèves seront invités à expliquer l'image de la « nature chassée à coups de fourches, qui revient en courant ». L'extrait est intéressant car il tisse des liens entre les constructions humaines, les *varias columnas*, « colonnes bigarrées », et *silva*, « la forêt ». Il souligne donc l'omniprésence des formes naturelles dans les œuvres humaines (ici l'architecture). L'opposition ville / campagne n'est donc pas si simple.

La lecture à haute voix du texte de M.-H. Lafon sera alors prise en charge par le professeur, du fait des particularités de son écriture (absence de ponctuation, phrases très amples). Plutôt que de présenter l'extrait dans son intégralité, on pourra lire les deux mouvements du texte l'un après l'autre. Pour le premier mouvement, l. 1 à 9, on posera la même question qu'à propos du texte d'Horace : quelle image est donnée ici de la campagne ? Les élèves seront peut-être déstabilisés : ce lieu est-il agréable, apaisant, accueillant ? Leur compréhension sera guidée par une analyse des formes négatives qui correspondent à la réaction des hommes : « inouïe » (l. 3), « insuffisants, inaudibles » (l. 5). Aux négations lexicales par suffixation, s'ajoutent des négations syntaxiques, « ne rien saisir » (l. 8) et des formules qui montrent l'impuissance « vous coupait les mots » (l. 4), « l'œil s'épuisait » (l. 8).

On attend donc que les élèves saisissent la complexité de ce texte : la nature y est à la fois terrifiante et sublime, elle « terrasse » et fascine. On pourra s'arrêter sur l'étymologie du terme « confluence » (l. 6), de *cum – fluere*, couler ensemble, joindre ses eaux : l'image du flux, de l'afflux, vient illustrer l'idée que la nature est ici une force liquide, en mouvement.

On s'attardera sur les séries d'énumérations sans ponctuation (relevées dans l'explication) : on s'attachera à mettre en valeur les effets de rythme, propres à cette écriture poétique, et de sens (pour faire entendre la profusion / confusion des éléments de la nature).

On passera ensuite à l'étude du deuxième mouvement, des lignes 9 à 15 : on attend que les élèves s'approprient et transposent les analyses produites sur le premier mouvement, qu'ils mettent en évidence l'opposition entre la joie, la vitalité de l'animal, et la retenue de son maître.

Un travail de préparation aux questions du DNB, éventuellement évalué pourra porter sur la dernière phrase du texte avec comme consigne : « analysez la réaction du garçon en justifiant votre réponse ». « *La chienne avait léché les mains du garçon qui ne bougeait pas, et les yeux agrandis, buvait tout, la cour les arbres le trou noir du vieux four à pain où l'on remisait les outils, et les cages des lapins contre le mur du fond.* »

Par cette question ouverte, le professeur invite les élèves à se positionner en « sujet-lecteur », à proposer une interprétation personnelle fondée sur l'analyse des choix de l'écrivaine. Si l'on attend que les élèves soulignent le lien qui se crée entre l'animal et l'enfant ; le fait que celui-ci n'éprouve pas de la peur mais semble comme figé dans l'observation de ce nouvel univers avec lequel il va entrer en connexion par la médiation de Lola ; les élèves pourront aussi analyser l'énumération sans ponctuation, observer la cadence majeure et interpréter ce que l'auteure cherche à transcrire : par exemple, la stupéfaction devant une telle profusion de nouveaux éléments qui s'offrent à l'enfant, ou bien une réaction ambivalente : d'une part l'inquiétude liée aux nouveautés, au « trou noir » et d'autre part le caractère rassurant lié à la présence du « vieux four à pain », à l'harmonie qui se dégage de cette composition structurée mêlant éléments naturels et éléments humains. Toute réception justifiée est donc à accueillir et à partager entre élèves pour mettre en exergue la multiplicité des perceptions.

On pourra ensuite envisager comme prolongement un travail d'écriture : *imaginez l'arrivée en ville ou dans un lieu que vous choisirez, d'un personnage qui découvre complètement un nouvel univers*. La consigne gagnera à être explicitement mise en lien avec la lecture du texte et à questionner les éléments que les élèves pourraient reprendre de l'extrait de Marie-Hélène Lafon :

- une énumération sans ponctuation, une énumération composée de différentes expansions du nom pour mettre en valeur la richesse de ce que ressent le personnage ;
- une sensation particulière (vue ou ouïe ou tout autre sens), ou même une synesthésie ;

- la sensation d'être submergé : les élèves devront employer une série de termes ou de tournures négatives qui marquent l'impuissance du personnage ;
- la peinture d'un univers spatio-temporel aux frontières plus ou moins définies.

Un autre sujet de rédaction pour préparer au travail de l'argumentation pourrait prendre comme support le texte d'Horace et demander d'imaginer la réponse de Fuscus, « amant de la ville » : quels arguments pourrait-il développer ?

En conclusion, outre la sensibilisation à « un autre regard », inattendu, porté sur la campagne et plus précisément sur la cour d'une ferme, l'exploitation du corpus se place dans la perspective de développer des compétences qui seront évaluées à l'épreuve de français du DNB dont :

- Lecture : répondre à une question intégrant une dimension stylistique, en lien avec le sens ; répondre à une question ouverte laissant place à la lecture et l'interprétation personnelles des élèves ;
- Écriture : traiter le sujet d'imagination et/ou le sujet de réflexion.

# ÉPREUVE DE LEÇON

## LETTRES CLASSIQUES

Rapport présenté par Antoine JAYAT et Guillaume PEYNET.

---

### 1. L'esprit de l'épreuve et ses attendus

#### 1.1. Remarques d'ensemble

Le rapport du jury de la session 2022 avait précisément exposé le déroulé de cette épreuve<sup>51</sup>. Celui de la session 2023 insistait sur **la cohérence et l'unité de l'exposé** demandées aux candidats malgré deux moments distincts, celui de l'explication de texte et celui de la proposition didactique<sup>52</sup>. S'il n'est pas besoin de répéter ici ce propos, il est cependant nécessaire de le compléter et d'insister à nouveau sur ce point : le nombre de prestations orales cette année ne mettant pas assez clairement en valeur la cohérence entre les deux parties de l'épreuve reste important.

Pour rappel, le corpus est constitué d'un texte antique (latin ou grec), de sa traduction, d'un texte français et d'un ou plusieurs documents iconographiques. Si le texte antique fait l'objet de la première partie de l'exposé (l'explication de texte), la seconde partie (la proposition didactique) porte sur l'ensemble du corpus. De là découle la nécessité pour le candidat ou la candidate de comprendre la logique sous-jacente du corpus. Cela suppose d'avoir une vision large, à la fois des rapports possibles entre les documents – ce qui est identique et ce qui diffère, toutes les parentés possibles et toutes les modalités d'opposition, d'inversion, de décalage, de transposition – et des diverses facettes des documents entre lesquelles ces rapports peuvent jouer : motif, thème, genre littéraire, style, ton ou tonalité ou registre, projet de l'écrivain, etc... Attention, de plus, à ne pas voir le texte français et le document iconographique comme des « illustrations » possibles du texte antique, mais à bien envisager le corpus comme un tout dont fait partie le texte antique au même titre que les autres documents.

Ce que le jury cherche à évaluer, ce ne sont pas des compétences disciplinaires d'une part – dans l'explication de texte – et d'autre part des compétences en didactique – dans la proposition de séance –, mais bien la manière dont le candidat ou la candidate tire profit de ses solides compétences disciplinaires pour élaborer une séance de cours cohérente et qui bénéficiera, en termes de connaissances et surtout de compétences, à des élèves de collège ou de lycée. L'étape de l'explication de texte antique se veut une étape préparatoire, une propédeutique, à celle de la proposition didactique. En conséquence, les candidats ne doivent pas hésiter à dresser des ponts entre les deux parties de l'exposé : construire une problématique de séance qui découlerait de celle de l'explication de texte serait valorisé.

Dans l'exposé du candidat, qui dispose de quarante minutes, il s'agit donc de proposer une explication d'un texte antique (en quinze à vingt minutes) puis de proposer à partir du corpus une séance de cours (en vingt à vingt-cinq minutes). À l'issue de cet exposé, le candidat ou la candidate est invité(e) à sortir l'espace d'un court instant au cours duquel le jury, dans une première délibération, attribue une note-plancher : dès lors, grâce à la seconde partie de l'épreuve, l'entretien avec le jury (vingt minutes), le candidat ou la candidate ne peut qu'améliorer sa prestation et donc sa note finale.

---

<sup>51</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>52</sup> <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-capes-de-la-1232>

## 1.2. L'explication de texte antique

Une bonne explication de texte fait ressortir les enjeux du texte, ses différentes thématiques et ses différents niveaux de lecture. Elle est donc construite autour d'une problématique et d'un plan clairs, afin de révéler la profondeur et la richesse du texte. Le jury cherche à évaluer les compétences littéraires et linguistiques du candidat ou de la candidate : ceux-ci sont donc invités à avoir recours aux termes adéquats et aux concepts usuels de l'analyse de texte. Ce qui peut sembler évident dans l'esprit doit tout de même être convoqué et expliqué. Et il est attendu que les candidats cernent avec exactitude certains faits littéraires qui leur échappent souvent faute d'une terminologie assez riche : ils ne savent pas les nommer précisément. À titre d'exemple, sur un texte de Lucien de Samosate racontant la rencontre entre un équipage d'explorateurs et des hybrides mi-femmes mi-vignes, puis la métamorphose de ceux-là avec celles-ci à la suite d'une union sexuelle, certains candidats ont évoqué l'humour de Lucien, ce qui est juste, mais ceux qui ont su faire appel aux notions de parodie et de burlesque ont été valorisés. D'autres candidats ont eu à commenter un extrait de l'*Amphitryon* de Plaute dans lequel le personnage éponyme, retrouvant avec joie son épouse, la nomme la plus vertueuse des femmes, alors qu'elle vient de le tromper (sans qu'il le sache, sans qu'elle le sache elle-même) avec Jupiter : il convenait de convoquer la notion d'ironie dramatique (effet produit par le décalage entre ce que sait le personnage sur scène et ce que sait le spectateur) pour expliquer finement le comique de la situation.

L'introduction amène progressivement et logiquement la problématique. Les candidats la préparent, la construisent à partir d'une caractérisation suffisamment riche du texte. Elle ressaisit les principaux enjeux du texte, tout en s'inscrivant, comme nous l'écrivions plus haut, dans la problématique d'ensemble du corpus. Toujours sur ce texte de Lucien, une candidate a proposé : « En quoi la rencontre avec l'autre entraîne-t-elle un sentiment d'admiration mêlé d'effroi dans cet extrait à la forte teneur parodique ? » Ce questionnement était pertinent, car ainsi, la tension au cœur du texte devenait le cœur de l'analyse, tout en s'inscrivant parfaitement dans la logique du corpus qui abordait le thème de la rencontre de l'autre sous différents angles (effroi, curiosité, critique de l'ethnocentrisme).

Les candidats proposent également une mise en voix du texte latin ou grec. Celle-ci ne constitue pas un élément « cosmétique », mais bien la première indication de la compréhension du texte antique. Elle est donc effectuée avec soin et le jury ne peut qu'encourager les candidats et les candidates à s'entraîner régulièrement à lire le latin et le grec à voix haute.

Le développement répond à la problématique énoncée en analysant le texte et ses procédés littéraires : les bonnes prestations ont ménagé un équilibre entre remarques stylistiques, exploitation des faits de langue et mises en perspective historiques et culturelles. Le jury a bien conscience que la culture antique des candidats et des candidates ne saurait être exhaustive, mais il attend certains repères historiques et d'histoire littéraire sans lesquels il n'est pas possible de commenter les textes de manière satisfaisante. Les candidats bénéficient du reste d'ouvrages<sup>53</sup> en salle de préparation qui peuvent les aider dans ces domaines. Le plan du développement, linéaire ou composé, n'est pas arrêté ; toutefois, le jury a constaté que le plan linéaire, d'ailleurs bien plus souvent choisi, était mieux réussi.

## 1.3. La proposition de séance

Pour construire une séance de cours cohérente et convaincante, il est nécessaire de faire une analyse croisée et problématisée des documents du corpus. Cette analyse est présentée au jury, mais il est conseillé de veiller à ce qu'elle ne prenne trop de temps pour ne pas empiéter sur le cœur de l'exposé. Clarté et précision sont essentielles pour construire une bonne proposition de séance. En effet, nous rappelons aux candidats et aux candidates l'importance de définir un titre, une problématique et des objectifs clairs à la séance. Cette exigence est nécessaire à la bonne compréhension non seulement du jury, mais aussi et surtout des futurs élèves. Les mêmes principes s'appliquent lorsqu'il s'agit de détailler les activités proposées aux élèves : quelles sont les compétences engagées ? Le travail est-il

---

<sup>53</sup> Pierre Grimal, *Dictionnaire de la Mythologie grecque et romaine*, PUF, 1<sup>ère</sup> édition 1951, 14<sup>ème</sup> édition 1999 ; M.C. Howatson (dir.), *Dictionnaire de l'Antiquité : Mythologie, littérature, civilisation*, Robert Laffont, 1998.

écrit, oral ? S'agit-il d'un travail d'appropriation ou d'évaluation ? Les bonnes prestations s'appuyaient sur ces principes et ont permis au jury de voir exactement le travail que souhaitait mener le candidat ou la candidate avec les élèves, ainsi que les modalités pour y parvenir.

Ces exigences de clarté et de précision s'appliquent d'autant plus au point de langue, moment indispensable d'un enseignement de LCA, car il ne faut pas oublier que le professeur de lettres classiques est aussi un professeur de langue. Le jury s'attend donc à ce qu'une activité liée à la langue latine ou grecque soit proposée. Il peut s'agir d'activités de révision ou d'acquisition d'un point de grammaire, d'une traduction ou d'une critique d'une traduction, voire, pourquoi pas d'un thème grammatical.

## 2. Les écueils à éviter et comment les corriger

Malgré d'excellentes prestations, le jury a constaté des écueils : c'est sur ceux-ci que nous souhaiterions attirer l'attention des candidats afin de leur permettre de progresser.

### 2.1. L'explication de texte antique

Premièrement, les introductions ont souvent été trop courtes et trop peu efficaces. En effet, la situation du texte était parfois déconnectée du reste du propos : il est certes important de rappeler qu'Aristophane est un dramaturge, mais préciser qu'il compose des comédies est essentiel, car cela façonne d'emblée l'horizon du commentaire : l'aspect comique du texte des *Nuées* d'Aristophane était d'ailleurs parfois évacué.

Autre écueil, plus grave : un nombre non négligeable de candidats et de candidates se sont parfois bornés à reformuler maladroitement – voire à relire presque mot-à-mot – le paratexte introductif donné : les candidats et les candidates sont invités à s'approprier les éléments apportés, d'autant plus que ce paratexte n'est utile que pour la compréhension des candidats : il ne constitue pas un morceau « prêt à l'emploi » de l'introduction ! Inversement, il est fondamental de l'exploiter : concernant le texte de Lucien, plusieurs candidats ou candidates n'ont pas ou trop peu vu sa dimension parodique, alors que celle-ci était précisée dès le paratexte.

Concernant la mise en voix du texte, le jury déconseille de recourir à la prononciation restituée du latin ou du grec si l'on n'est pas certain de la maîtriser, et ce d'autant si l'on ne présente pas non plus une maîtrise rigoureuse de la langue. Cela dessert la prestation de s'employer à un effort intéressant mais non attendu de lecture restituée quand l'essentiel est mal compris.

Toujours relativement à l'introduction, le jury a constaté des problématiques déconnectées ou mal connectées avec le reste de l'introduction : celle-ci doit être amenée logiquement et progressivement. Il a été maladroit, par exemple, sur un texte de Tite-Live (le célèbre passage où Brutus, fondateur de la République, doit exécuter ses enfants qui avaient comploté contre l'État), d'énoncer une problématique – pertinente au demeurant – sur la théâtralité du texte... sans avoir précisément évoqué celui-ci, mais seulement des généralités sur Tite-Live et son projet historiographique. De plus, de nombreuses problématiques sont trop descriptives : sur un extrait des *Métamorphoses* d'Ovide racontant le châtement de Marsyas (livre VI), des candidats ou des candidates se sont parfois limités à une problématique de type « En quoi le châtement de Marsyas est-il cruel ? », ce qui ne permettait pas ensuite de mettre en valeur les enjeux du texte. Au contraire, les candidats et les candidates qui ont construit un projet de lecture tel que « Comment Ovide parvient-il à esthétiser l'horreur ? » avaient bien plus de cartes en main pour explorer le texte en profondeur. Enfin, dans des prestations moins bien évaluées, le jury a observé l'absence pure et simple de problématique. Or il n'est pas possible de traiter de manière cohérente et judicieuse un texte sans le fil directeur de la problématique. Cela a donné lieu à des développements qui viraient rapidement à la paraphrase.

Sur l'ensemble de l'explication de texte, le jury attend que les candidats et les candidates s'appuient sur les concepts littéraires mobilisés avec pertinence pour dégager l'intérêt des extraits proposés. Loin d'être superficiel ou purement lexical, l'emploi des notions adéquates permet de jauger la finesse de la réflexion et l'étendue de la culture littéraire. Par exemple, sur un extrait des *Nuées*, où le Raisonnement

injuste s'oppose au Raisonnement juste et se montre plus convaincant tout en étant parfaitement immoral, la convocation des sophistes et de la sophistique a souvent manqué. Au contraire, la notion d'hypotypose a su judicieusement éclairer le texte ovidien sur le châtement de Marsyas.

## 2.2. La proposition de séance

De nombreux candidats et candidates, pour ne pas dire la majorité, ont commis l'erreur suivante : l'analyse du corpus de documents était trop longue, non problématisée et se limitait à un commentaire de chaque document de manière indépendante. Nous rappelons que l'objectif est bien de montrer les points de convergences, de divergences, les échos, les achoppements, bref, ce qui relie ces documents pour en dégager des thématiques fortes pouvant servir de lignes directrices à la séance proposée.

Un autre écueil, peu fréquent mais plus pénalisant, fut l'oubli, dans l'exploitation didactique, du texte antique préalablement expliqué. Cela va à l'encontre de la logique de l'épreuve consistant à apprécier les compétences disciplinaires au service ensuite d'une proposition didactique. Tous les documents du corpus ne doivent donc être exploités, dont le texte antique.

Si le but de l'épreuve est bien de présenter une séance – et non une séquence –, il convient toutefois d'inscrire cette séance dans le *continuum* de la séquence, du moment que cela n'amène pas à un développement excessivement détaillé de la séquence. Les candidats et les candidates qui ont expliqué précisément à quel moment de la séquence – et de l'année scolaire – ils plaçaient leur séance ont souvent fait preuve de finesse dans leur manière de construire la séance : en effet, plus la séance s'inscrit harmonieusement dans la séquence, plus les objectifs de la séance sont clairs dans l'esprit du candidat ou de la candidate et *in fine* des élèves.

Pour que le candidat ou la candidate puisse montrer plusieurs aspects de ses compétences didactiques, le jury déconseille de construire une séance exclusivement consacrée à la langue. De plus, le point de langue ne doit pas être trop large pour pouvoir être inséré dans la logique de la séance proposée. Par exemple, il n'a pas semblé pertinent au jury de vouloir faire étudier aux élèves, dans un extrait d'*Amphitryon* de Plaute, « les formes en *qu-* », catégorie englobant à la fois les pronoms relatifs, les pronoms interrogatifs et certains adverbes interrogatifs, voire certaines conjonctions de subordination : pour une leçon de langue latine au lycée, cet empan serait trop large, et peu propice à la ferme distinction des natures grammaticales.

De nombreux candidats ont manqué de précision dans leur exposé didactique : le jury a très régulièrement entendu des formulations de type « J'amène les élèves à comprendre telle notion », « Les élèves font telle activité » ou « Ensuite, nous analysons tel document ». Pour parvenir à se présenter comme de bons didacticiens, les candidats et les candidates expliquent par quels moyens ils parviennent à cela, et nombreux étaient en difficultés lorsque, dans l'entretien, le jury demandait des précisions. Il convient de présenter précisément comment l'on compte s'y prendre : au cours d'un moment magistral ? d'une recherche personnelle ? d'un travail de groupes ou en binôme ? Pour quels objectifs le candidat propose-t-il cette modalité de travail ? Comment cela s'organise-t-il ? Les possibilités sont très variées et doivent être clairement posées. En outre, il est déconseillé de présenter une séance qui s'appuie trop régulièrement sur le cours magistral ou sur le cours dialogué : non que ceux-ci soient à exclure, mais parce qu'ils ne permettent pas d'apprécier la palette complètes des compétences didactiques des candidats et des candidates et ne mettent pas suffisamment en valeur les activités, et donc les compétences développées par les élèves.

Ce manque de précision a été manifeste notamment lors de la présentation des activités de langue. Par exemple, lorsqu'il s'agit de faire traduire les élèves, il convient d'expliquer comment l'on compte s'y prendre : s'agit-il d'exercices de repérage, d'une traduction individuelle ou collective (selon des modalités à définir), d'un exercice en groupe ? Quelle est la partie du texte donnée à traduire aux élèves et pourquoi ? avec quels outils (dictionnaires, fiches de vocabulaires) et dans quel cadre (en classe, au CDI, individuellement, en groupe, etc.) ?

Enfin, il convient de mettre en garde les candidats et les candidates sur la trop grande profusion des activités. Le jury comprend qu'il est tentant de vouloir exploiter toutes les idées susceptibles d'être intéressantes pédagogiquement, mais cela entraîne un écueil : souvent, les exposés deviennent des listes plus ou moins confuses d'activités très imprécisément décrites. Cela nuit grandement à la

cohérence du propos et, le plus souvent, cela masque de véritables manques de compétences didactiques. Il est bien plus efficace de se concentrer sur des activités moins nombreuses, mais mieux caractérisées et placées dans la perspective du développement des compétences des élèves, et par conséquent plus précisément conçues.

### **3. Se saisir de l'entretien**

Au bout des quarante minutes, ou lorsqu'il a fini de présenter sa leçon, le candidat est invité à sortir et à patienter quelques minutes ; le jury délibère environ cinq minutes et fixe une note dite « plancher ». Le candidat revient alors devant le jury pour un entretien de vingt minutes qui ne peut qu'augmenter son résultat final. Il est donc important de bien se saisir de ce moment de l'épreuve pour en tirer le meilleur parti, et nous voudrions donner quelques conseils dans ce but.

En lettres classiques, il est d'usage pour le jury de demander au candidat de retraduire une petite portion du texte en langue ancienne : en s'aidant de la traduction française fournie dans le dossier, le candidat ou la candidate propose une traduction personnelle, plus proche du texte, petit groupe de mots par petit groupe de mots et montre ainsi sa compréhension des constructions syntaxiques. La compétence de traducteur du candidat a déjà été évaluée à l'écrit par l'épreuve de version ; il s'agit ici de vérifier une compétence voisine, indispensable à un futur professeur de langues anciennes, celle qui consiste à comprendre facilement et rapidement la syntaxe et le mot à mot d'un texte antique à partir d'une traduction donnée en regard. Le jury ne consacre pas plus de cinq minutes (approximativement) à cette vérification. Pour montrer l'aisance attendue dans ces passages de la langue antique à la langue française, nous conseillons au candidat, lorsqu'il travaille à son explication de texte pendant les trois heures de préparation, d'étudier le texte directement dans sa langue d'origine (à la lumière, bien sûr, de la traduction française) : c'est bien un texte de langue ancienne et dans sa langue ancienne qu'il lui faut commenter ; les remarques de détail, l'analyse stylistique, portent sur le latin ou le grec, et c'est l'occasion d'un premier « débroussaillage » en vue de la retraduction. Devant le jury, le candidat ne devra pas hésiter à prendre plusieurs secondes de réflexion sur les fragments à retraduire. Il n'hésitera pas non plus, s'il lui manque du vocabulaire, à demander au jury de l'éclairer. S'il éprouve de la difficulté à comprendre toute une construction, nous l'invitons à réfléchir à voix haute, à oraliser son raisonnement et à verbaliser ses difficultés. Le jury peut alors l'aider, si besoin, à exploiter ses remarques pertinentes, à les valider pour lui permettre de poursuivre, et il évalue de manière positive cette réflexion orale ; un mutisme fait perdre des chances de montrer des connaissances, mêmes partielles et peut donner l'impression d'une incapacité totale à traduire. Enfin, une vigilance particulière doit porter sur l'analyse des formes verbales : leur temps, leur mode, leur voix, leur personne sont l'objet d'erreurs nombreuses, de pure inattention souvent.

Après ce moment de retraduction d'environ cinq minutes, quinze minutes sont consacrées à des questions qui portent aussi bien sur l'explication de texte présentée par le candidat que sur sa proposition didactique ; le jury réserve environ la moitié de l'entretien à des questions sur la didactique. Sur l'explication de texte, il cherche souvent à amener le candidat à enrichir sa lecture du texte, en lui faisant apercevoir tel ou tel aspect important qu'il n'a pas souligné ; ou bien il lui demande de commenter tel ou tel détail de l'extrait qu'il n'a pas suffisamment exploité ; il peut aussi chercher à lui faire rectifier une erreur d'interprétation. Nous conseillerons donc premièrement aux candidats de ne pas camper sur leurs positions, et de ne pas simplement répéter les analyses qu'ils ont déjà présentées. Si le jury leur demande de reconsidérer une de leurs affirmations, il est préférable d'envisager une autre interprétation afin de rectifier, d'en faire eux-mêmes la critique, avec souplesse et ouverture d'esprit ; il est en effet préférable de ne pas rester fidèle à un propos contestable ou erroné. Une autre attitude à éviter est celle du candidat qui baisse les bras, qui se résigne trop vite à un « je ne sais pas, je ne vois pas ». Le jury n'attend pas du candidat qu'il trouve instantanément « la bonne réponse », comme s'il y avait toujours une bonne réponse unique et précise ; le jury attend un effort de réflexion, il veut entendre le candidat raisonner, développer, approfondir ou réorienter son analyse en temps réel. Ici encore, il n'est pas interdit de rassembler ses idées, de s'interroger, de méditer pendant quelques instants avant de répondre ; il est judicieux également de réexaminer le texte, le ou les documents sur lesquels porte la

question ; l'aisance avec laquelle le candidat sait repartir de données textuelles ou iconographiques concrètes et précises permet au jury d'apprécier sa maîtrise du dossier. Le candidat ne doit pas hésiter à demander des clarifications ou des reformulations s'il n'est pas sûr d'avoir bien compris la question qu'on lui a posée ; il ne doit pas hésiter non plus à verbaliser les difficultés, les obstacles qui se présentent à lui, pour faciliter le dialogue avec le jury et lui permettre de guider son cheminement. Il veille à développer raisonnablement ses réponses, trouvant la juste mesure entre un laconisme excessif qui ne permet pas à la réflexion de se développer et des développements trop longs qui empêchent le dialogue ; le candidat qui se lance courageusement dans l'inconnu, qui accepte de penser à voix haute sans savoir dès le début où sa recherche le mènera, finit souvent par découvrir des aspects, des perspectives nouvelles, qui enrichissent et valorisent sa prestation.

Concernant la partie didactique de la prestation, les questions du jury reviennent d'abord sur la confrontation des documents du dossier si elle n'a pas été effectuée de façon suffisamment complète et précise. Le candidat est ensuite invité, très souvent, à préciser sa proposition de séance : à quel objectif répond telle ou telle activité ? Comment telle ou telle étape de la séance se déroulerait-elle plus concrètement ? On peut demander au candidat de repenser sa proposition : quelle autre activité pourrait-on imaginer pour atteindre tel ou tel objectif d'apprentissage, ou pour mieux exploiter tel document du dossier ? Nous conseillons donc aux futurs candidats de développer une forme d'agilité qui leur permette de reconfigurer facilement leur séance, d'inventer de nouvelles solutions adaptées aux visées didactiques qu'ils auront dégagées du dossier ; précision et réalisme sont deux critères déterminants de la pertinence de leurs propositions.

#### 4. Exemple de traitement d'un sujet

–**Texte antique à expliquer** : Aristophane (environ 445-380 av. J.-C.), *Les Nuées*, vers 1061-1082

–**Texte littéraire français** : Molière, *Dom Juan*, 1665, acte III, scène 1

–**Document artistique** : Jean-Léon Gérôme (1824-1904), *Phryné devant l'aréopage*, 1861

Vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de 3<sup>ème</sup>, cours d'option grec, à propos du thème au programme « Les pratiques de l'argumentation dans la Grèce antique »

##### 4.1. Préparer l'explication de texte, à la lumière de ce qui unit les documents du dossier

Nous avons rappelé l'unité organique qui doit exister entre l'explication de texte et la proposition didactique. Le candidat a donc intérêt, lorsqu'il découvre le sujet, à étudier immédiatement ce qui fait la cohérence du dossier : cela lui permettra d'orienter son explication de texte dans la perspective de la séance à proposer. Ici le candidat, qui aura repéré le thème « Les pratiques de l'argumentation dans la Grèce antique » en page 1 du sujet, doit constater que le corpus porte sur les mauvais usages de l'argumentation. Dans le texte d'Aristophane, l'éloquence sophistique personnifiée fait l'apologie de l'intempérance avec une habileté audacieuse et sans scrupule ; dans l'extrait de Molière, Sganarelle défend si maladroitement les croyances chrétiennes que son maître Dom Juan paraît justifié dans son athéisme ; sur la toile de Gérôme, un orateur fait acquitter une courtisane en dévoilant sa beauté, argument bien contestable dans un procès pour impiété. Le corpus présente donc trois illustrations différentes d'une même idée : l'argumentation ne fait pas toujours triompher la cause juste, ou pas toujours de façon honnête ; malheureusement, que l'on ait raison ou non, c'est l'habileté ou l'inhabileté argumentative qui peut s'avérer décisive ! Cette idée mérite qu'on la fasse méditer à des élèves : on les invite à toujours justifier leurs réponses et opinions et dans un monde où se présentent à eux bon nombre de discours retors au service des causes les plus discutables, les rendre lucides sur les malheurs et les vices possibles de l'argumentation est un des objectifs de l'enseignement des LCA.

L'explication de texte éclairera donc la manière satirique dont Aristophane met en scène l'argumentation malhonnête. Il nous offre la caricature d'une réalité socioculturelle précise : la sophistique de son époque, avec sa compétence rhétorique, poussée au point de pouvoir défendre n'importe quelle thèse, mais aussi son aura subversive, sa réflexion critique sur les idées et les valeurs traditionnelles (Raisonnement injuste, dans le texte, critique la tempérance) ; savoir donner ces précisions est capital

dans la perspective d'une séance où il pourra être question des sophistes et de leur image dans la littérature grecque des V<sup>e</sup>-IV<sup>e</sup> siècles. Aristophane déforme l'activité intellectuelle des sophistes en un mode de vie immoraliste, et l'on retrouve cette vision dans le *Gorgias* de Platon avec les personnages de Polos et Calliclès. Il faut aussi noter l'ambivalence et la noirceur relatives du texte d'Aristophane : à la fois comique et inquiétant, Raisonnement injuste nous divertit par son habileté, sa mauvaise foi, et loin d'être humilié, c'est lui qui a le dessus ; le public peut être gêné de voir triompher plaisamment l'immoralité sur scène, comme d'ailleurs dans le *Dom Juan* de Molière. L'*agôn* (confrontation oratoire, scène-type de la comédie aristophanienne) se déroule devant un troisième personnage arbitre, Phidippide, dont il s'agit d'emporter l'adhésion, mais c'est un tout jeune homme, peu éduqué, peu raisonnable : il n'a aucune chance de résister à la séduction malhonnête de Raisonnement injuste !

Ces considérations auront servi à **caractériser** l'extrait (que l'on aura préalablement **situé avec précision** en réutilisant les informations données dans le paratexte : Raisonnement juste et Raisonnement injuste s'affrontent devant Phidippide) et à le **problématiser**, c'est-à-dire à faire émerger une problématique qui cible l'**intérêt littéraire** du texte : comment Aristophane utilise-t-il la scène d'*agôn* pour proposer une satire ambivalente de la sophistique de son époque ? Le candidat aura également décrit le **plan de l'extrait**, de façon à en nourrir la caractérisation ; son introduction ainsi achevée, il pourra s'engager dans l'étude de détail.

Nous ne la développerons pas ici intégralement ; mais nous nous arrêterons sur **des éléments du texte qui ont trop souvent échappé à l'analyse des candidats**. Ainsi, dans les dix premiers vers de l'extrait, Aristophane renforce le contraste entre ses deux personnages et rend leur dialogue comique par les exemples qu'il leur fait convoquer. Raisonnement juste utilise l'exemple du héros Pélée qui appartient au domaine du mythe, conformément à l'éducation traditionnelle, dans laquelle les récits des poètes fournissaient des modèles et des leçons éthiques pour la jeunesse ; mais c'est, par conséquent, un exemple détaché du réel. Raisonnement injuste répond par un exemple emprunté à la réalité la plus prosaïque, la plus proche des spectateurs : à Pélée, il oppose Hyperbolos le marchand de lampes, un contemporain athénien, dont la richesse et la malhonnêteté font contraste avec la vaillance, les valeurs héroïques incarnées par le père d'Achille. Le heurt entre ces deux figures et ces deux mondes – l'univers héroïque et la réalité sordide – fait rire le spectateur, et contribue à accentuer l'un des traits dominants et exagérés de cette caricature qu'est Raisonnement injuste : son audace impertinente, et malhonnête, car les deux exemples appartiennent à des domaines trop différents pour qu'on puisse légitimement arguer de l'un contre l'autre. Cette audace impertinente se manifeste encore dans les vers suivants, toujours à propos de Pélée : Raisonnement juste rappelle que les dieux lui ont donné en mariage Thétis – la tempérance est donc bien récompensée ! – mais Raisonnement injuste rétorque que la néréïde a vite quitté le mortel parce qu'il n'était pas assez fougueux lors de leurs ébats – la tempérance devient un inconvénient, elle rend ennuyeux à force de sagesse. Cette réécriture du mythe qu'Aristophane prête à Raisonnement injuste fait rire par son caractère burlesque (traitement bas et vulgaire d'un sujet noble et élevé) ; c'est toujours la même profanation du mythe héroïque par la dérision et le prosaïque. Les candidats doivent être plus sensibles à ces jeux sur les registres, les traitements attendus ou au contraire décalés de thèmes ou de motifs déjà littéraires. Il ne fallait pas manquer non plus de commenter l'insulte adressée par Raisonnement injuste à Raisonnement juste qui termine la première étape du texte : σὺ δ' εἶ *κρόνιππος*, « tu es un *Cronippos* », mot-valise mélangeant Cronos – père de Zeus, symbole d'un âge archaïque du monde, vers lequel Raisonnement juste est rejeté parce qu'il défend l'éducation traditionnelle – et *ἵππος*, le cheval, peut-être parce que ces propos visent à convaincre Phidippide qui est un passionné de chevaux ? L'inventivité verbale, en tout cas, contribue au comique ; et l'insulte au contradictoire est un signe d'emportement ou une outrance qui renforce encore la caricature d'une sophistique impudente.

Passons encore en revue quelques détails du texte pour rappeler aux candidats la nécessité **d'aller au bout de leurs analyses**, en montrant **ce qu'apporte le fait d'écriture relevé à la démarche créatrice de l'écrivain**. Ainsi, au vers 1, les impératifs *φράσον* et *ἐξέλεγξον*, « parle » et « réfute-moi », qu'Aristophane met dans la bouche de Raisonnement injuste, donnent l'image d'un personnage arrogant, batailleur, sûr de lui : c'est un premier trait de caricature du sophiste. Dans la deuxième étape du texte, lorsque Raisonnement injuste se retourne vers le jeune Phidippide pour le convaincre directement, plusieurs énumérations apportent à sa tirade une force de persuasion qui, dans la

perspective d'Aristophane, s'intègre évidemment toujours à la caricature du sophiste, habile à manipuler par les mots : au vers 13, l'énumération des plaisirs dont la tempérance priverait le jeune homme, « παίδων, γυναικῶν, κοπτάβων, ὄψων, πότην, κιχλισμῶν » (« garçons, femmes, cottabes, mets friands, boissons, éclats de rire ») mise en valeur par le retour de la même terminaison casuelle ; ces six noms remplissent un trimètre entier, et grâce aux paires de complémentaires (παίδων / γυναικῶν, ὄψων / πότην) tout l'éventail des plaisirs de la chair et du banquet est parcouru, de façon à exagérer la perte que ferait le jeune homme adonné à la tempérance. Aux vers 16-17, la succession de formes verbales à l'aoriste puis au parfait est parfaitement conçue pour effrayer l'interlocuteur : « ἤμαρτες, ἠράσθης, ἐμοίχευσάς τι, κᾶτ' ἐλήφθης / ἀπόλωλας » (« Tu as failli, tu as aimé, tu as commis quelque adultère, et puis tu as été pris : tu es perdu ») : le choix de la deuxième personne implique le jeune homme dans la situation, l'usage parcimonieux et calculé de la coordination fait sentir l'entraînement des événements qui le prennent au piège. Amené à se figurer une telle éventualité d'une façon si vivante, le jeune homme sera forcément tenté par le pouvoir, que lui offre Raisonement injuste, de toujours se tirer d'affaire par la parole.

#### 4.2. Présenter le dossier : convergences et divergences

Si la cohérence du dossier a pu orienter le candidat dans la préparation de son explication de texte, c'est à la suite de cette dernière que l'on s'emploie normalement à déployer le système d'échos entre les trois documents. Ce sont bien ces échos – convergences ou divergences – qui importent, la présentation des documents reste constamment soucieuse de leur confrontation : ainsi, l'extrait d'Aristophane et celui de Molière appartiennent au même genre littéraire, ce sont deux scènes de comédie, dont le comique repose sur l'effort argumentatif d'un personnage face à un contradicteur ; mais les deux situations sont l'inverse l'une de l'autre, puisque dans *Les Nuées* une argumentation habile fait triompher une cause injuste (celle de l'immoralité) tandis que dans *Dom Juan* une argumentation pleine de bonne volonté mais malhabile ne permet pas le triomphe de la bonne cause – ou de ce qui est la bonne cause à l'époque dans l'optique traditionnelle (comme chez Aristophane, les valeurs traditionnelles sont perdantes) : la thèse de l'existence d'un Dieu créateur, et celle de l'existence de l'âme, qui sont solidaires de la cause de la morale que Sganarelle défend contre Dom Juan dans toute la pièce. Il faut aussi mettre en regard l'habileté argumentative de Raisonement injuste et celle de Dom Juan qui, paradoxale, consiste à ne pas parler (alors que Raisonement injuste parle abondamment) mais à laisser parler l'autre pour qu'il se ridiculise tout seul ! Cela s'accompagne d'une malhonnêteté argumentative, autre point commun entre Dom Juan et Raisonement injuste : quand Dom Juan dit « voilà ton raisonnement qui a le nez cassé », il tire argument de la maladresse physique de son valet contre les idées qu'il défend, par un transfert métonymique et métaphorique de la situation physique de Sganarelle à son raisonnement. C'est rhétoriquement habile, amusant, Dom Juan a les rieurs pour lui comme Raisonement injuste ; mais c'est intellectuellement malhonnête.

Quant au tableau de Gérôme, il montre comme l'extrait d'Aristophane une cause qui triomphe grâce à une argumentation malhonnête : en dénudant Phryné, Hypéride s'adresse à la part sensible, concupiscible des juges (et le peintre a souligné ce triomphe du sensible sur le rationnel dans leurs attitudes éblouies) comme Raisonement injuste flatte les passions charnelles de Phidippide chez Aristophane. Mais, divergence intéressante par rapport à l'extrait des *Nuées*, l'argumentation d'Hypéride abandonne le *medium* du langage ; comme dans l'extrait de *Dom Juan*, c'est un élément physique, matériel et visible qui décide la cause : la chute corporelle du valet dans *Dom Juan*, la beauté corporelle de Phryné ici.

#### 4.3. La proposition de séance

Le thème « Les pratiques de l'argumentation dans la Grèce antique », auquel se rattache ce sujet, appartient à l'un des quatre ensembles que le programme de 3<sup>ème</sup> délimite pour la culture littéraire, historique et artistique en enseignement de LCA : il s'agit de l'ensemble « le monde méditerranéen », qui met à l'honneur les parentés entre les civilisations grecque et romaine. Le programme précise par ailleurs que l'enseignement de LCA, « en rendant possible la confrontation entre le monde antique et

certaines questions posées par le monde contemporain, aident à mettre celles-ci en perspective ». Vu la place que tient l'éloquence dans la vie de la cité à Athènes comme à Rome, et vu l'importance que revêt dans notre monde contemporain la maîtrise de la parole persuasive, on pourrait (comme l'ont proposé certains candidats) concevoir une séquence intitulée « L'orateur dans la cité antique » dont le but serait 1° de présenter aux élèves les différents usages de l'éloquence chez les anciens, dans le cadre des institutions politiques et judiciaires notamment, 2° de leur montrer que l'Antiquité avait déjà pris conscience du pouvoir de la parole, de ses perversions possibles et de ses dangers. Le programme souligne que « les thèmes concernant la vie privée et la vie publique se prêtent particulièrement à des mises en relation avec le programme de l'enseignement moral et civique » ; c'est évidemment le cas ici. Les premières séances de cette séquence pourraient présenter l'éloquence judiciaire, l'éloquence politique, mais aussi les grands moyens de l'éloquence déjà cernés par la réflexion antique (la distinction *logos / pathos / ethos*, par exemple). La séance qui nous intéresse viendrait ensuite, et aurait pour sujet l'enseignement de cet art de la parole dont on aurait précédemment montré l'utilité et les ressorts. Elle s'intitulerait « Les sophistes, professeurs d'éloquence ou dangereux manipulateurs ? » et aurait pour problématique : « comment le professeur d'éloquence a-t-il pu devenir un personnage négatif dans les textes grecs ? » Pour pouvoir vraiment exploiter la richesse du dossier, cette séance s'étalerait sur deux heures, avec deux parties distinctes.

**Objectifs pour la première heure :**

- découvrir une facette de la civilisation antique : les sophistes grecs au V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. ;
- travailler des compétences de lecture et de réflexion : comprendre un texte littéraire, s'appropriier son sens, faire preuve d'esprit critique ;
- langue : découvrir trois prépositions du grec ancien.

**Objectifs pour la deuxième heure :** on travaillerait les quatre compétences suivantes :

- présenter un document ;
- confronter des textes entre eux, confronter un texte et une image ;
- travailler en groupe ;
- mener à bien une présentation orale devant un public.

1) La première heure débiterait par une présentation rapide des sophistes grecs au V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Pour ne pas perdre de temps et fixer l'attention des élèves, l'enseignant s'appuierait sur un encadré distribué aux élèves et contenant les informations essentielles de cette présentation ; il en ferait lire le contenu à voix haute par un élève volontaire, ajouterait lui-même des clarifications tout en sollicitant des réactions des élèves sur le mode du cours dialogué. L'une des informations importantes serait que les sophistes se déclaraient capables de justifier n'importe quelle thèse, et l'enseignant conclurait sa présentation sur une question : *pourquoi pouvait-on considérer le sophiste comme un personnage dangereux ?* Aux élèves de préparer une réponse. Le professeur attend de la confrontation des propositions qu'elle mette en valeur l'idée suivante : ce pouvoir de faire adhérer n'importe quel auditeur à n'importe quelle cause, idée, projet, même injuste, risque d'avoir des conséquences dramatiques aux mains d'un individu malintentionné.

2) L'enseignant proposerait alors aux élèves de lire un texte antique qui évoque ce danger. Il distribuerait l'extrait d'Aristophane, en grec mais accompagné d'une traduction française ; il présenterait rapidement les données de l'intrigue indispensables à la compréhension de l'extrait, la situation, les personnages en présence ; et il ferait lire le dialogue à voix haute par deux élèves, en français. Le texte servirait ensuite de support à une discussion en classe. Le professeur donnerait la consigne suivante : imaginez une société d'individus qui auraient été éduqués par Raisonnement injuste. Comment cette société fonctionnerait-elle selon vous ? Les élèves auraient 5-10 minutes pour réfléchir et noter leurs idées au brouillon ; puis le professeur les inviterait à prendre la parole, en encadrant et en guidant la discussion pour la rendre le plus riche possible. Il s'agirait à la fois de vérifier la bonne compréhension de l'extrait et d'exercer chez les élèves la faculté de projection et l'esprit critique. On attendrait d'eux la réflexion suivante : si chacun argumentait contre les normes et les valeurs communes et s'en affranchissait dès

lors qu'elles l'incommodent, si chacun n'obéissait qu'à ses désirs en s'abritant de justifications habiles, si chacun se déresponsabilisait comme Raisonement injuste invite Phidippide à se déresponsabiliser, alors la collectivité basculerait dans le chaos, les individus entreraient nécessairement dans des conflits qui se régleraient par la violence puisque le bon droit ne pourrait prévaloir par la parole.

3) La première heure se terminerai enfin par un point de langue. Pour des élèves de 3<sup>ème</sup>, qui ont commencé l'étude du grec ancien depuis quelques mois seulement, la découverte des trois prépositions *διά* + accusatif (« grâce à »), *έν* + datif (« dans sans mouvement ») et *εις* ou *ές* + accusatif (« dans/à avec mouvement, pour ») constitue un objectif d'apprentissage linguistique raisonnable auquel l'extrait d'Aristophane se prête bien. Après un éventuel rappel sur la catégorie grammaticale de préposition (que simplifiera le recours à la liste traditionnelle et mnémotechnique à *dans par pour en vers...*), l'enseignant tracerait au tableau trois colonnes : *διά* + accusatif, *έν* + datif, *εις* ou *ές* + accusatif, en insistant sur le caractère obligatoire du cas exigé par ces prépositions, et il demanderait aux élèves 1° de relever dans le texte grec tous les groupes prépositionnels qui peuvent se ranger dans l'une de ces colonnes, 2° de repérer les groupes prépositionnels correspondants dans la traduction française (pour les aider dans cette activité, l'enseignant peut annoncer par avance qu'il jouera le rôle de dictionnaire grec-français), 3° de deviner, à partir des exemples relevés, le sens des trois prépositions construites avec ces cas. (*Διά* est la seule qui puisse se construire avec un autre cas que celui envisagé ici, et il n'est pas forcément nécessaire de le leur enseigner à ce stade de leur progression.) Cela impliquerait d'avoir adapté la traduction française pour que les passages concernés par ce travail soient tous traduits d'une manière très cohérente et qui calque autant que possible la syntaxe grecque. On attendrait des élèves le relevé suivant : v. 1 *διά τὸ σωφρονεῖν* « grâce à la tempérance », v. 3 *διά τοῦτο* « grâce à elle », v. 6 *διά πονηρίαν* « grâce à la malhonnêteté », v. 7 *διά τὸ σωφρονεῖν* « grâce à la tempérance », v. 8 *έν τοῖς στρώμασιν* « dans les couvertures », v. 11 *έν τῷ σωφρονεῖν* « dans la tempérance », v. 15 *εις τὰς τῆς φύσεως ἀνάγκας* « (je passe) aux nécessités de la nature », v. 20 *ές τὸν Δία* « (réfère) à Zeus ». Une fois cette activité terminée et les connaissances synthétisées, un rapide exercice permettrait aux élèves de manipuler et de s'approprier ce savoir linguistique nouvellement acquis : quelques phrases dont des parties seulement, des groupes prépositionnels simples, seraient à traduire du français au grec et inversement ; le vocabulaire nécessaire serait fourni.

4) Après cette première heure consacrée à l'extrait d'Aristophane, la deuxième heure ferait intervenir les deux autres documents du dossier à titre de prolongements, et serait consacrée à un travail en groupe, visant à préparer une présentation orale de l'un des deux documents. Le professeur constituerait quelques groupes (idéalement, deux ou quatre) de trois élèves. Il distribuerait à certains de ces groupes l'extrait de *Dom Juan*, et aux autres groupes une reproduction du tableau de Gérôme. Ces documents seraient accompagnés du minimum d'informations (titre de l'œuvre, nom de l'artiste) car les élèves auraient justement pour mission 1° de réunir toutes les informations nécessaires pour présenter et rendre pleinement compréhensible leur document aux camarades qui ne le connaissent pas encore, 2° d'expliquer le rapprochement possible entre leur document et l'extrait d'Aristophane, et le rapport avec le thème de l'argumentation trahissant la bonne cause. Cette deuxième heure se déroulerait en grande partie au CDI pour que les élèves aient à leur disposition les moyens de recherche nécessaires ; ils seraient guidés par un petit questionnaire, différent pour chaque document, orientant leurs recherches et leur réflexion. Ils n'auraient plus ensuite qu'à se répartir équitablement la présentation orale de leur travail, qui aurait lieu sur la fin de la deuxième heure ; chacun des deux documents ne serait présenté qu'une seule fois, donc par un seul groupe, mais l'autre groupe ayant travaillé sur le même document aurait pour tâche d'évaluer la présentation orale, à la lumière de leur propre travail et en utilisant une grille d'évaluation fournie par l'enseignant.

# ÉPREUVE D'ENTRETIEN

Rapport présenté par Stéphanie DAST et Sandra PASTORINO

---

Les rapports de jury des sessions 2022<sup>54</sup> et 2023<sup>55</sup> explicitent avec précision les modalités et les attendus de l'épreuve orale d'entretien telle qu'elle est définie par l'article 8 de l'arrêté du 25 janvier 2021<sup>56</sup>. Nous incitons les candidats à les lire avec attention. Le présent rapport n'a pas vocation à les répéter, mais se propose d'enrichir leur préparation aux deux parties de l'entretien au regard d'éléments saillants observés au cours de la session 2024. Nous reviendrons sur les finalités de l'épreuve dans sa globalité, puis sur les attendus et points de vigilance spécifiques à chacun des moments qui la composent.

## 1. Les enjeux de l'épreuve : une projection dans le métier de professeur de Lettres

Dans l'ensemble les candidats de la session 2024 se sont préparés à cette épreuve orale dont ils ont perçu les enjeux. Avant de déplier les caractéristiques propres à chacune des parties de l'épreuve, nous proposons aux futurs candidats d'en envisager la cohérence, en revenant sur les attendus communs aux 35 minutes de passation de l'entretien.

Les deux parties de l'entretien invitent le candidat à **se projeter dans le métier d'enseignant** en prenant appui sur l'expérience acquise au cours de sa formation, quelle qu'elle soit, ainsi que sur ses connaissances. Bon nombre de candidats semblent avoir été attentifs aux recommandations formulées dans les précédents rapports concernant la maîtrise des principes fondamentaux du système éducatif et des textes réglementaires encadrant l'action des enseignants, notamment le référentiel de compétences. Cependant, quand certains convoquent principes et valeurs à bon escient et démontrent leur aptitude à en faire usage dans l'exposé de leurs pratiques personnelles comme dans l'épreuve de mise en situation, d'autres mobilisent encore trop souvent ce cadre réglementaire de manière mécanique et abstraite : il est sans doute moins utile de rappeler que la compétence « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » est la sixième du référentiel<sup>57</sup> que de se montrer apte à la concevoir dans une relation concrète d'enseignant à élèves ou à l'adapter de manière pratique à une situation précise. Il n'est pas possible de s'affranchir d'une véritable réflexion et encore moins de se contenter d'une récitation de textes officiels plus ou moins bien assimilés, dont les candidats doivent faire usage avec discernement et sens pratique, qualités sans lesquelles le professeur ne saurait exercer son métier au quotidien.

L'entretien doit permettre au candidat de dévoiler au jury un **ethos professionnel en devenir**. Il est essentiel à cette fin qu'il se présente non plus comme l'élève ou l'étudiant qu'il a été, mais comme adulte responsable, spécialiste ès Lettres prêt à intégrer une communauté éducative. Une candidate qui commence en se présentant comme « une élève sérieuse, travailleuse, assez discrète » risque d'amener le jury à s'interroger sur sa capacité présente à endosser une posture professionnelle. Il est évident que les candidats se présentent au concours nourris de leur propre expérience d'élève, puis d'étudiant ; on attend qu'ils soient capables de porter un regard distancié sur leur vécu et d'interroger leurs représentations des élèves, de la relation pédagogique, de l'autorité. On s'étonne par exemple qu'une candidate se refuse à contredire un élève, ou que toute réserve quant à l'étude d'une œuvre suscite immédiatement la possibilité pour la classe de choisir ses propres lectures. On s'inquiète qu'une autre estime que lire « ne convient pas à tous les élèves », notamment pas à ceux « avec des spécialités scientifiques ». Il s'agit d'embrasser les responsabilités qui incombent au professeur, non seulement

---

<sup>54</sup> <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/6443/download>

<sup>55</sup> <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/10668/download>

<sup>56</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

<sup>57</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement, mais aussi dans le suivi et l'accompagnement des élèves, la coopération avec des acteurs variés, le bon fonctionnement de l'établissement, le partage en actes des valeurs de la République. À titre d'exemple, une mise en situation dans laquelle le professeur serait témoin d'un incident à la cantine ou dans un couloir ne souffre aucune hésitation : il est de sa responsabilité d'intervenir. S'il importe de se présenter au jury comme un futur professeur de confiance, nous encourageons néanmoins les candidats à la modestie. Il paraît peu vraisemblable d'affirmer à l'issue de quelques stages qu'on a « vu tous les aspects du métier » ; il sera plus fructueux d'analyser comment les expériences passées ont permis d'étayer progressivement sa professionnalisation, mais aussi d'être capable d'identifier ses besoins de formation pour suggérer sa capacité à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

Les échanges avec le jury, dans les deux parties de l'épreuve, doivent permettre au candidat de **révéler le professeur de Lettres qu'il se destine à être avec sincérité**, sans céder à la tentation d'un discours convenu. Cela impose de s'interroger en amont sur ce qu'on veut et peut apporter aux élèves, en prenant en compte avec lucidité et pragmatisme les finalités de l'enseignement des Lettres ainsi que le fonctionnement du système éducatif. Nous attirons l'attention des candidats sur l'intérêt d'appréhender cette question dans sa complexité, avec nuance. S'il est nécessaire que le professeur soit exemplaire en paroles et en actes, s'agit-il vraiment d'être « un modèle pour [s]es élèves » ? Nous les incitons également à user avec mesure des métaphores, qui ne servent pas toujours la projection dans le métier, telle cette candidate dépeignant la situation d'enseignement-apprentissage comme « [s]on petit spectacle à [elle] », enfermant implicitement les élèves dans une posture de spectateurs. Au contraire, le jury a apprécié les candidats capables de porter un regard réflexif sur leur propre rapport à la littérature et à la langue, fondateur pour un futur professeur de Lettres, et de convoquer à bon escient des références littéraires, qu'il s'agisse d'explicitier en quoi « les textes littéraires permettent d'apprendre à lire le monde » ou quelles œuvres favoriseraient « le goût de la lecture » (ou de l'écriture), de donner vie à une situation professionnelle propre au cours de français ou de réfléchir à la manière dont les œuvres littéraires peuvent nourrir le partage des valeurs et principes fondamentaux de la République. Enfin, l'entretien doit être l'occasion de manifester des **compétences langagières et communicationnelles** indéniables. Dans le cadre de cette épreuve orale, on attend assurément que des candidats qui se destinent à l'enseignement de la langue française fassent preuve d'une expression exemplaire. L'attention à la syntaxe, à la précision du lexique, tant dans l'expression du futur professeur de Lettres que dans la réception des questions du jury et des énoncés de mise en situation professionnelle, sont des attendus incontournables. Ainsi, il paraît peu approprié d'évoquer son expérience d'enseignement dans une « boîte à bac » ou les « assoc' » susceptibles d'intervenir dans un établissement. Outre la nécessaire qualité de la langue, nous appelons les candidats à bien considérer cette épreuve comme un entretien qui requiert également des qualités d'écoute, d'interaction, de réactivité. S'il est légitime que le candidat, face à une question du jury, développe sa réponse, nous lui recommandons d'éviter de s'engager dans des tirades qui nuiraient à la dynamique constructive de l'épreuve. De même, des réponses trop lapidaires ou évasives sont à proscrire : on peut néanmoins escompter que le candidat énonce une réflexion en construction, offrant des prises au jury. Rappelons enfin que le candidat doit rester à l'écoute et pleinement mobilisé tout au long de l'épreuve et se garder de manifester agacement ou découragement face à des questions qui le surprendraient : le futur professeur devra aussi, dans sa classe, rester disponible et engagé quelles que soient les surprises, bonnes ou mauvaises, que lui réserve la mise en œuvre d'une séance d'enseignement.

## 2. Les parties de l'épreuve : retour sur la session 2024 et perspectives

Pour rappel, l'épreuve d'entretien dure 35 minutes ainsi réparties :

- Quinze minutes dédiées à la « présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours » suivie d'un « échange avec le jury » ;

- Vingt minutes dédiées à l'examen successif de « deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire ».

Nous reviendrons pour chacune de ces parties sur les qualités mobilisées par les candidats lors de cette session ainsi que sur les écueils à éviter, en espérant que les aspirants au concours et leurs formateurs fassent fructifier ces conseils au cours de leur préparation.

#### **a. Première partie : présentation par le candidat et échange avec le jury (15 minutes)**

Le jury tient à souligner que la plupart des candidats ont préparé avec un grand sérieux leur présentation liminaire, respectant la durée attendue. La vigilance reste de mise pour éviter la récitation d'un texte préparé, et préserver la vivacité d'un discours authentique. L'exposé chronologique demeure le format de présentation le plus répandu. Nombreux sont aussi les candidats ayant choisi de retracer tout d'abord leur parcours puis d'énoncer leurs motivations et qualités pour devenir professeur. Quelques candidats ont privilégié le principe d'un classement par centres d'intérêt, par motivations ou par compétences acquises (au risque parfois de l'énumération). Le jury tient à rappeler qu'aucun plan canonique n'est prescrit : on attend que le candidat soit capable de sélectionner, de hiérarchiser et d'analyser ses expériences les plus significatives, sans recherche d'exhaustivité, afin de mettre en relief ce qui dans son parcours – scolaire, universitaire, professionnel, mais aussi culturel, littéraire et artistique – le prépare à être professeur de Lettres. On évitera de s'appesantir sur les débuts de la scolarité (récit des origines remontant à l'entrée en petite section), ainsi que sur des considérations familiales : le fait d'avoir accompagné son enfant dans la réalisation de ses devoirs ne prédispose nullement à l'enseignement des Lettres. On attend que le fil conducteur retenu permette de présenter une candidature dans sa singularité, et trouve un juste équilibre entre l'évocation des expériences passées et leur exploitation cohérente et réfléchie au service d'une projection professionnelle, à l'instar de cette candidate capable de pointer les différences mais aussi les transferts opérables entre ses expériences en milieu associatif et le métier de professeur. Si de nombreux candidats justifient leur candidature comme une évidence (aboutissement « naturel » de leur passion pour la littérature ou héritage familial) ou comme une épiphanie (rencontre avec un professeur, une œuvre), ceux qui sont capables d'explicitier avec sincérité la construction de ce projet professionnel se démarquent. Quelle que soit la forme finalement retenue, nous invitons les candidats à éclairer leur rapport personnel à la discipline qu'ils s'appêtent à enseigner : l'exposé doit permettre d'entendre l'appétence du candidat pour la littérature et la langue française, et gagnera à se référer à des pratiques personnelles de lecture, d'écriture, de théâtre. On évitera toutefois de se contenter d'une évocation affective (« je me suis prise d'affection pour Molière ») ou strictement scolaire de la discipline, qui laisserait accroire dans le premier cas que le candidat n'est sensible qu'à l'investissement imaginaire et émotionnel du lecteur dans le texte, ou dans le second qu'il n'a d'autres références littéraires que celles acquises à l'école, deux éventualités qui peuvent amener le jury à douter de sa capacité à former à son tour des sujets lecteurs<sup>58</sup>. Le jury a particulièrement apprécié les candidats capables de mettre en perspective leur parcours de lecteur ou leurs travaux de recherche au service d'une réflexion didactique, ou de porter un regard personnel sur les spécificités de l'enseignement des Lettres.

La présentation initiale constitue le point d'ancrage de l'entretien, et permet au jury d'engager le dialogue en prenant appui sur certains éléments saillants du discours du candidat, mais aussi sur les zones laissées dans l'ombre. Ainsi, ce dernier doit s'attendre à ce que le jury lui demande de préciser, d'analyser, de réviser l'un ou l'autre des points de sa présentation, qu'il s'agisse de remarques évasives (une candidate évoquant son « goût pour la poésie » sans en dire davantage) ou au contraire d'expériences très particulières dont il ne tire aucune analyse (ici une mission de correctrice au sein du journal de son université, là une expérience d'enseignement du français langue étrangère en Italie). Aussi semble-t-il indispensable de ne convoquer dans la présentation que des notions, des expériences, des références littéraires que l'on sera ensuite capable de déplier si le jury y convie. Le candidat doit également s'attendre à ce que des questions l'éloignent de son exposé initial : un candidat en Lettres

---

<sup>58</sup> Les candidats pourront lire l'intervention d'Anne Vibert, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », disponible sur Eduscol.

Classiques, faisant état avec conviction et enthousiasme de son appétence pour les langues et cultures antiques, peut légitimement être interrogé sur son rapport à la littérature contemporaine ; un autre n'analysant ses stages d'observation et de pratique accompagnée que sous l'angle de la gestion de classe sera encouragé à une réflexion plus didactique. Les échanges avec le jury doivent permettre au candidat de manifester ses capacités d'analyse et de conceptualisation. Ils l'amènent aussi nécessairement à mobiliser ses connaissances disciplinaires et didactiques, sa compréhension du fonctionnement du système éducatif en général et d'un établissement en particulier, sans lesquelles il est impossible de se projeter dans le métier. Si les questions portant sur les expériences passées en établissement, sur les sujets de mémoire, sur les compétences acquises ou à acquérir sont souvent traitées efficacement, certains aspects fondamentaux du métier restent à explorer par les candidats en amont du concours : dans une dynamique rétrospective, leurs motivations à enseigner les Lettres, leurs pratiques de lecture et leur rapport à la littérature patrimoniale et contemporaine ; dans une dynamique plus prospective, leur projection dans la classe, l'articulation entre langue et littérature, entre Lettres et valeurs de la République dans le cadre de leur enseignement à venir. Il convient enfin pour réussir ce moment de l'épreuve de l'aborder avec sérénité, en se montrant attentif aux questions du jury, agile dans sa réflexion, précis dans son expression.

### **b. Deuxième partie : deux mises en situation professionnelle (20 minutes)**

La deuxième partie de l'épreuve exige une forme d'adaptabilité et de souplesse intellectuelle. Rythmée en deux fois trois temps qui se succèdent à une cadence soutenue (lecture de la question, analyse et pistes de réponse, dialogue avec le jury), elle doit révéler l'aptitude des candidats à réagir de manière adaptée dans deux situations concrètes différentes tout en manifestant des compétences plurielles : connaissance de l'environnement professionnel, appropriation du cadre réglementaire, mobilisation des ressources, capacité à hiérarchiser, conceptualiser, mais aussi à écouter, rebondir, amender... Les critères de réussite et les types de situations possibles ayant été parfaitement énoncés et détaillés dans les rapports de jury des deux années précédentes, il semble davantage utile de pointer les facteurs de réussite ainsi que les écueils auxquels se sont heurtés les candidats de cette session.

La question est lue à voix haute au moment où le candidat se voit remettre le sujet. Quelques brefs instants sont alors offerts par le jury pour en analyser l'énoncé par-devers soi et réfléchir à ses différents aspects. Sans même prendre en considération les quelques candidats qui témoignent d'une absence manifeste de préparation à l'exercice, dans son contenu comme dans sa forme, force est de constater que certains, improvisant de but en blanc, s'égarent ou s'entêtent sur une fausse piste faute d'avoir prêté attention à un complément circonstanciel (« lors d'un conseil de classe »), à un pluriel (« se moquer des tenues vestimentaires d'un élève »), à une nuance lexicale (« être accusé de » ne signifie pas « être condamné, être coupable »), ou à un genre (« des parents refusent de laisser partir leur fille en voyage scolaire »). On est en droit d'attendre de candidats qui se préparent à enseigner la méthodologie de la dissertation une authentique aisance dans l'examen d'un énoncé, lequel doit rapidement permettre de formuler l'enjeu global de la situation avant de proposer des « pistes de réponse » possibles. Le cheminement à privilégier se situe entre ces deux extrêmes que sont une analyse mot à mot dépourvue de vision d'ensemble (parce que la situation le place dans ce rôle, un candidat consacre quasiment la moitié de son allocution à la définition des missions de professeur principal) et le jugement hâtif à l'emporte-pièce : un élève est seul durant la pause déjeuner ? C'est qu'il est harcelé. Heureusement, il y a le programme pHARe pour lui venir en aide. Si les candidats brandissent désormais moins systématiquement le principe de laïcité, subsiste cette préjudiciable tendance à considérer la réponse quasi achevée dès lors que l'on a convoqué le principe qui formalise la situation et la fait entrer dans une catégorie connue. Une fois cette étiquette posée, et la fiche idoine récitée, il devient difficile de déplier la situation et de s'extraire d'un schéma préconçu. Les candidats qui s'abritent derrière cette stratégie sont d'ailleurs souvent les mêmes qui formulent ensuite une réponse-type en trois volets (« À court, à moyen, à long terme je ferais... »). Même si ce schéma émane d'une volonté louable de structurer son propos, le procédé se révèle contre-productif lorsqu'il est plaqué sans regard critique sur un sujet auquel il convient mal : « à long terme [voire « l'année suivante »], je

ferais intervenir une association pour sensibiliser les élèves au problème » tend à devenir une conclusion universelle pour un certain nombre de sujets.

Pour être réussi, ce premier temps doit par conséquent faire la démonstration de l'habileté du candidat à graduer les réactions possibles à la situation proposée. Une vigilance toute particulière doit être exercée quant à la longueur de la réponse donnée. Ce serait se fourvoyer que de se lancer dans un exposé similaire à celui de la première partie de l'épreuve. Certes, il faut se faire une image mentale précise des circonstances, des événements, amorcer une réponse qui analyse la situation et propose une réaction, et exercer son sens pratique mais il ne s'agit pas de multiplier les conjectures et leurs implications jusqu'à l'étourdissement. Ainsi, le candidat avisé peut préciser quelle serait concrètement sa première réaction, la justifier, puis la nuancer, en particulier face à l'évolution possible des réactions de l'élève. Rien n'est plus fâcheux que de donner l'impression que l'on monopolise la parole en fournissant un catalogue d'histoires potentielles voire que l'on retarde le moment des interactions avec le jury, lesquelles ont précisément pour but d'accompagner le candidat dans sa réflexion, de lui permettre d'ajuster et de nuancer sa réponse, d'apporter la définition des principes mobilisés.

Pendant l'épreuve de mise en situation professionnelle, le dialogue avec le jury est en effet un moment stratégique en ce sens que les candidats y révèlent (ou non) leur flexibilité d'esprit. On peut regretter chez certains une absence de réactivité et même une rigidité qui témoignent d'une frilosité à s'engager sincèrement dans l'échange, par crainte d'un piège imaginaire ou de peur d'être pris en défaut de connaissances. Les questions qui sont posées ne visent naturellement pas à les déstabiliser mais à ouvrir tous les « tiroirs » de la réflexion amorcée voire à prendre conscience que la réponse initialement proposée ne peut se limiter à un élément univoque et définitif et qu'il faut trouver des alternatives à cette première proposition. Ainsi, dans une situation où le professeur apprend que des élèves ont enregistré certains de leurs enseignants en classe, même lorsqu'une candidate a mis en œuvre d'excellents réflexes dans son analyse initiale et balayé le champ des possibles sans délayer inutilement son intervention, l'échange qui s'en est suivi a pu l'amener à faire avec aisance un pas de côté supplémentaire pour s'apercevoir que, dans son désir de résoudre les problèmes soulevés, elle omettait d'avertir ses collègues de l'existence de ces enregistrements. Loin de pénaliser la candidate, le dialogue lui a permis d'affirmer sa posture professionnelle et de démontrer ses capacités à envisager sa place au sein d'une communauté éducative.

Enfin, et il faut le redire avec force, au cours de cet entretien le jury ne fait pas de distinction entre les candidats, qu'ils aient ou non une expérience d'enseignement. Il n'est d'ailleurs pas rare que ceux-ci ayant déjà pris en charge des classes se montrent très peu aptes à engager une réflexion sur leurs pratiques professionnelles ou qu'ils considèrent que cette immersion plus ou moins longue dans un établissement suffit à leur conférer le savoir-faire et l'expertise requis pour réussir cette épreuve, telle cette candidate qui, face à des élèves remettant en cause les principes de la laïcité, déclare au cours de son exposé qu'elle les « sortirait de la classe durant l'étude de l'œuvre contestée », « pour ne pas avoir à entrer dans leurs valeurs ». Lorsque le jury tente de la faire revenir sur cette proposition pour le moins déconcertante, la candidate reste sur ses positions et met en avant l'efficacité d'une technique qu'elle pratique depuis plusieurs années : « Ce n'est pas à moi de gérer la partie disciplinaire. Quand ce genre de situation se produit, j'exclus les élèves de ma classe et c'est le CPE qui les prend en charge ».

Qu'il s'agisse de la situation 1 ou de la situation 2 on voit à l'examen des remarques qui précèdent que la qualité première dont il ne faut pas se départir au cours de cette épreuve est le bon sens. Seul un jugement éclairé pourra conduire à évaluer une situation sans se fourvoyer, à ne pas y réagir de manière disproportionnée ni à minimiser son éventuelle gravité. Cette justesse dans le discernement est la condition *sine qua non* mais non suffisante d'une prestation réussie : une connaissance approfondie des programmes et des enjeux actuels ne peut résulter que d'une fréquentation régulière des sites institutionnels ; savoir-faire et savoir-être du professeur s'acquerront à la faveur de stages (à condition d'opérer un retour réflexif sur ses expériences) et/ou d'échanges avec des enseignants et d'autres acteurs de l'Éducation, qu'il ne faut pas hésiter à aller observer, à interroger sur leurs pratiques, sur le périmètre de leurs actions ou la nature de leurs collaborations ; enfin, le futur professeur de français devra réfléchir non seulement à la transmission des œuvres qu'il apprécie mais également engager une réflexion sur les questions éthiques telles qu'elles sont traitées dans la littérature. L'appui de ses

connaissances disciplinaires peut être précieux pour traiter la première mise en situation qui postule clairement « Vous êtes professeur de français », plus encore que la seconde, ancrée sur une question de vie scolaire.

- **1ère situation**

### **Exemple 1**

Vous êtes professeur de français en collège. Des élèves s'étonnent qu'un de leurs camarades bénéficie de conditions particulières en évaluation. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ?

Si certains des principes fondamentaux et valeurs de la République sont aisément convoqués par les candidats, comme la laïcité, l'égalité filles-garçons, la lutte contre le harcèlement, rappelons que les situations proposées ne se limitent pas à quelques thématiques d'actualité, dans la mesure où elles rendent compte de la pluralité des situations professionnelles auxquelles les futurs enseignants pourront être confrontés. Aussi est-il essentiel de s'approprier les repères et textes réglementaires permettant une compréhension élargie du fonctionnement du système éducatif et des principes et valeurs associés. Pour mémoire, le rapport de jury de la session 2022 propose une liste de ressources<sup>59</sup> qui permettra au candidat de consolider sa culture professionnelle en amont de l'épreuve.

Le sujet ci-dessus invite les candidats à mobiliser leur connaissance des principes et du cadre réglementaire relatifs à l'inclusion, processus dont on peut attendre qu'il soit nommément convoqué pendant l'épreuve et compris. Ainsi, une candidate explicite la nécessité de mettre en œuvre en classe des conditions permettant la réussite de tous les élèves, selon des protocoles variant en fonction de la nature des difficultés (handicap, trouble spécifique du langage et des apprentissages, difficultés ponctuelles). Elle envisage spontanément différents types d'aménagements – matériels, humains – qui révèlent sa capacité à se projeter dans la situation, et le recours à des personnes ressources, notamment les AESH.

Le sujet témoigne aussi de l'attention que les candidats doivent porter à l'exacte formulation de la situation : on peut admettre qu'au collège des élèves « s'étonnent » d'une situation qu'ils ont besoin de comprendre, sans y voir nécessairement une contestation d'enseignement ou les prémices du harcèlement de leur camarade. Il paraît opportun enfin d'être attentif aux circonstances d'évaluation soulignées par le sujet, comme l'a fait cette candidate pour éclairer la réaction des autres élèves, qui peut-être se sentent désavantagés. Dans la mesure où la situation 1 a lieu spécifiquement en cours de français, il pourrait être intéressant que les candidats se représentent des exemples concrets d'aménagements qu'un professeur de Lettres serait amené à proposer à un élève (sans se limiter à la dictée aménagée du DNB) et que soit posée la question de l'équité dans l'évaluation des compétences des élèves selon des modalités différenciées.

Le jury en appelle enfin au discernement et à l'éthique des candidats face à une telle situation : il paraît absolument inapproprié de faire un exposé à la classe sur le handicap de l'élève concerné, d'organiser dans le cadre du cours de français « des ateliers de dix minutes sur les handicaps ou des exposés sur une pathologie particulière », ou de réunir l'ensemble des parents d'élèves « pour les sensibiliser à cette question du handicap ». Le jury a apprécié au contraire les propositions d'une candidate qui annonce d'emblée sa vigilance pour que l'élève ne soit pas source de moqueries, prend soin d'adapter sa réaction selon que les élèves manifestent leur étonnement en classe entière ou en aparté, et envisage de réinvestir la question du handicap *a posteriori*, par exemple à l'occasion de la lecture d'*Un long dimanche de fiançailles* de Sébastien Japrisot.

---

<sup>59</sup> Les liens associés aux différentes ressources proposées sont toujours opérationnels au moment de la rédaction du présent rapport, à l'exception de ceux actualisés ci-dessous :

- Bilan social - [Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023](#) ;
- [L'Etat de l'Ecole 2023](#) ;
- Ressources Eduscol sur la [protection de l'enfance](#) ; sur [l'égalité filles-garçons et la prévention des violences sexistes et sexuelles](#) ; auxquelles on pourrait ajouter la page consacrée à [la santé mentale et le bien-être des élèves](#).

### Exemple 2

Vous êtes professeur de français en collège. Vous présentez la statue d'un nu grec à votre classe. Certains élèves refusent de regarder. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ?

Ce sujet, outre une reconnaissance des principes en jeu, exige des candidats une représentation claire du déroulement d'un cours ordinaire de français au collège. Certains, soucieux de circonscrire le problème, se focalisent d'entrée de jeu sur le verbe « refuser » pour identifier soit une contestation d'enseignement et renvoyer par automatisme à la liberté pédagogique du professeur, soit, plus maladroitement, une « question d'assiduité » relevant du Code de l'Éducation. Ce faisant, ils dramatisent et judiciarisent d'emblée une réaction somme toute assez fréquente chez des collégiens devant une représentation de la nudité et ils passent très rapidement sur la dimension artistique du sujet, ne s'appuyant presque jamais sur la place de l'enseignement de l'histoire des arts dans le cours de français.

Avant même de soupçonner des raisons religieuses ou moralisantes à ce refus et de brandir la Charte de la laïcité, et plutôt que d'interroger directement les élèves selon des modalités plus ou moins réalistes (« je vais voir ces élèves et je leur demande en quoi cela les choque »), il semble indispensable de supposer un éventuel jeu de fausse pudeur chez les élèves concernés, feignant d'être offensés pour fanfaronner devant leurs camarades, éventuellement déstabiliser l'enseignant et, point sur lequel il faudra s'appuyer dans la résolution du problème, masquer une authentique gêne d'adolescents devant la figuration d'un corps nu. Si les candidats ont la juste intuition qu'une clarification s'impose pour distinguer nudité, sensualité, sexualité, et pornographie, et qu'ils estiment indispensable de « faire le point autour du nu dans les arts » – vaste programme –, ils peinent eux-mêmes à définir les concepts et à faire montre de cette culture artistique qu'ils souhaitent transmettre aux élèves : « À l'époque, le nu grec n'est pas pornographique, ça n'a aucun rapport avec la sexualité » explique une candidate tandis qu'une autre, pour donner des repères à la classe, oppose antiquité (le nu y était « normal ») et époque contemporaine (il est « tabou »).

Sans entrer dans un scénario de séance sophistiqué, il est plus habile de se demander à quelles occasions un professeur de français peut être amené à montrer en classe une telle statue et de s'appuyer sur un exemple concret. Spontanément ou guidés par le jury, des candidats ont convoqué les programmes des cycles 3 ou 4 et les parcours culturels et artistiques pour imaginer qui une séance en 6<sup>ème</sup> (une statue représentant Ulysse pour illustrer un extrait de *L'Odyssée* dans le cadre de l'étude du récit d'aventures), qui une entrée dans la thématique de l'amour en 4<sup>ème</sup> avec une statue d'Aphrodite, la Vénus de Milo par exemple. Il est alors plus aisé d'exposer à la classe, et aux jeunes rétifs en particulier, la place légitime de l'œuvre dans une séquence et la symbolique du nu, beauté idéale, reflet de la perfection divine ou manifestation de la vigueur d'un héros glorieux. Le discours expert de l'enseignant, adapté au niveau de classe qu'il a devant lui, peut contribuer à désamorcer la projection émotionnelle des élèves sur l'œuvre et permettre, sans avoir à sanctionner les facétieux faux-dévots, de véritablement la « regarder » pour la décrire, l'analyser, l'interpréter. C'est seulement dans le cas où le refus persiste chez quelques élèves qu'il faudra s'interroger sur une cause plus psychologique ou idéologique et mettre en place un dialogue hors la classe avec les intéressés, leurs familles, l'équipe pédagogique et trouver si besoin les remèdes adéquats selon le diagnostic qui aura été établi (éducation à la sexualité, règlement intérieur, respect de la laïcité).

- **2ème situation**

### Exemple 1

Vous êtes professeur principal en collège. Des collègues se plaignent à vous parce que plusieurs élèves communiquent entre eux dans une langue étrangère. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponse envisagez-vous ?

Les situations proposées confrontent les candidats à des situations délicates qui nécessitent d'éviter la précipitation, pour ne pas s'engager trop avant dans une réponse préconçue, voire sous-tendue de préjugés dont on pourrait ensuite ne pas arriver à se déprendre, tel ce candidat diagnostiquant immédiatement « une atteinte à la laïcité » et réagissant par une alerte au chef d'établissement et au CPE, puis des actions de sensibilisation à la laïcité.

Nous invitons les candidats à prendre le temps de déplier les enjeux de la situation pour ajuster en conséquence les réponses apportées, et notamment d'identifier et de caractériser les causes du problème qui leur est présenté : ici l'écart à la norme est linguistique, puisque le Code de l'éducation précise que « la langue de l'enseignement, des examens et des concours [...] est le français »<sup>60</sup> et que « l'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française »<sup>61</sup>. Il convient alors de s'interroger sur les raisons qui poussent les élèves à communiquer dans une autre langue, sans systématiquement leur imputer des intentions répréhensibles (provocation, triche) : peut-être utilisent-ils leur langue maternelle faute d'une maîtrise suffisante de la langue française ?

Le jury a apprécié le bon sens de certains candidats, qui prennent le temps de dialoguer avec les professeurs et la vie scolaire pour identifier la récurrence et définir la gravité de la situation. Néanmoins les problèmes posés ne peuvent être réduits à des questions de sécurité ou d'intégration dans la classe ; il est essentiel qu'un futur professeur ne perde pas de vue la question des apprentissages. Encouragée par le jury, une candidate émet l'hypothèse d'un besoin de remédiation ; dans ce cadre, des connaissances minimales sur l'accueil et la scolarisation des élèves allophones<sup>62</sup> lui auraient permis d'étayer les pistes proposées, et de resituer le professeur principal dans ses missions pédagogiques (évaluation des besoins, suivi et accompagnement des élèves concernés, coopération avec les professeurs de l'équipe pédagogique et le coordinateur de l'UPE2A le cas échéant, rencontre avec les familles).

Si l'hypothèse d'élèves francophones utilisant une langue étrangère pour se soustraire au contrôle du professeur ou pour perturber le fonctionnement ordinaire du cours est évidemment recevable, il est recommandé aux candidats d'envisager des réponses éducatives graduées : le dialogue avec les élèves, avec leurs familles est sans doute le premier levier à mobiliser avant de songer à une punition (et non une sanction disciplinaire !). Si la cohésion du groupe classe est menacée, la conduite d'un projet interdisciplinaire ou de temps d'échanges et de réflexion en heure de vie de classe peuvent constituer des perspectives intéressantes. On voit bien ici que la situation n'appelle pas de réponse univoque, mais invite les candidats à formuler des hypothèses, à explorer concrètement des pistes en prenant appui sur une bonne compréhension des enjeux et du fonctionnement du système éducatif ainsi que sur les questions et relances du jury.

### **Exemple 2**

Vous êtes professeur principal en lycée. L'un de vos élèves vous contacte via l'Espace Numérique de Travail de votre établissement pour vous dire qu'il se scarifie. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ?

Si dans leur grande majorité les candidats commencent leur analyse en définissant la scarification comme un acte violent à l'encontre de soi-même, qu'ils corrélient à une souffrance d'ordre psychologique, plus rares sont ceux qui prennent véritablement en compte la mention de l'ENT comme moyen de communication, ce qui, pourtant, aurait pu les amener à entrer de plain-pied dans la situation proposée. Certains relèvent dans leur introduction qu'il est « question du numérique » sans rien en faire ensuite, d'autres évoquent comme premier réflexe la capture d'écran pour conserver une « preuve » du message que l'élève risquerait d'effacer, afin de la transmettre le lendemain au sein de l'établissement à une série de personnels-relais (CPE, PsyEN, « infirmière », « directeur »), qui auront soin de prendre en charge le mal-être du lycéen.

<sup>60</sup> Article L121-3 : [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000027747711](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027747711)

<sup>61</sup> Article L111-1 : [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000043982767](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767)

<sup>62</sup> Sur Eduscol : [ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés](#)

Une fois encore, les candidats qui ne plaquent pas une grille d'analyse sur l'énoncé mais procèdent avec discernement font, eux, prévaloir la nécessité première de dialoguer avec l'élève qui a choisi de se confier à son professeur principal et qui passe par l'écrit sans doute parce que la confiance est plus délicate en face à face et dans le cadre du lycée. Sans aller jusqu'à « confronter l'élève » pour vérifier s'il y a bien traces de scarification avant de lui demander ce qui « le pousse à faire ça », comme le propose singulièrement un candidat, beaucoup remettent cet entretien au lendemain, y compris lorsqu'ils envisagent d'alerter le chef d'établissement de peur que cette violence envers soi-même ne s'exacerbe. Les divers étayages du jury peinent à faire émerger la nécessité impérieuse de faire une réponse sur l'ENT à l'élève (et non au CPE « en espérant qu'il lira le message même s'il est tard le soir ») et ce dès réception du message, à compter du moment où la mise en danger de l'adolescent ou du jeune adulte est patente (que la scarification soit réelle ou non n'est pas la question, le message demeure un appel à l'aide). À l'évidence, ce manque de clairvoyance face à une telle situation ne résulte pas d'un défaut d'empathie généralisé mais trouve son origine dans une distorsion de la perception qu'ont les candidats du numérique à l'école<sup>63</sup>. Rappelons donc que les ENT contiennent un service de messagerie propre à l'établissement qu'il faut radicalement distinguer d'un réseau social ouvert à tous et proposant dialogue en ligne, messages éphémères et création de groupes. Les captures d'écran, elles, servent de preuves lorsqu'il y a soupçon de harcèlement<sup>64</sup> et, même si certains émettent (un peu trop rapidement voire exclusivement) l'hypothèse que le lycéen se scarifie parce qu'il est harcelé, ce n'est pas l'enjeu de cette situation. En revanche, la capacité à « contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution » a toutes raisons d'être mise en avant ici.

Le professeur principal, qui aura répondu au message de l'élève de manière à maintenir le dialogue et à le poursuivre, ne peut ni ne doit lui venir en aide seul : la recherche d'un faisceau d'indices permettant de mieux évaluer le danger ou le risque de danger se fait en collaboration avec la communauté éducative, notamment les personnels sociaux et médicaux mais aussi le CPE, qui est formé aux premiers secours en santé mentale. Ce n'est pas rompre la confiance accordée par l'adolescent que de lui expliquer la nécessité dans laquelle on est de ne pas garder pour soi cette confiance tout en lui garantissant de l'accompagner dans ces démarches sans se défausser. Certains candidats font part de leur hésitation à prévenir les parents. De fait, la famille, qu'elle soit déjà informée ou non, doit être associée à la recherche des causes de ces scarifications (la valeur itérative du présent utilisé dans l'intitulé du sujet suggère que l'acte n'est pas isolé) même s'il est vrai que, dans certaines situations préoccupantes, le processus peut différer dans l'intérêt de l'enfant si l'on soupçonne des faits de maltraitance. À nouveau, force est de constater que l'exercice de mise en situation exige des candidats de la subtilité dans leurs analyses et une solide connaissance de l'institution<sup>65</sup>.

---

<sup>63</sup> <https://eduscol.education.fr/1037/le-numerique-l-ecole>  
<https://www.education.gouv.fr/l-utilisation-du-numerique-l-ecole-12074>

<sup>64</sup> <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2023-11/que-faire-face-une-situation-de-cyberharc-lement--158760.png>

<sup>65</sup> Pour ce qui concerne spécifiquement la protection de l'enfance, on se reportera à ces pages :  
<https://www.education.gouv.fr/la-protection-de-l-enfance-5300>  
<https://eduscol.education.fr/1013/enfants-en-danger-comment-les-reperer-que-faire>

## ANNEXE 1 : Sujet commenté (épreuve de leçon – domaine Latin pour Lettres modernes)

### Dossier

**Texte à expliquer** : Marie-Hélène Lafon, *L'Annonce* (2009).

**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** : Horace (65 av. J.C. – 8 av. J.C.), *Épîtres*, I, 10, vers 1-33. Texte établi et traduit par François Villeneuve, Paris, Les Belles Lettres (1978).

### Sujet

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

Vous proposerez une traduction du passage en italique dans le document associé (**vers 12-19**).

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 à expliquer : Marie-Hélène Lafon, *L'Annonce* (2009).**

*Annette a quitté Bailleul dans le Nord de la France pour répondre à l'annonce matrimoniale de Paul, paysan dans le Cantal. Elle l'a rejoint, accompagnée de son fils Eric.*

En juin le pays était un bouquet, une folie. Les deux tilleuls dans la cour, l'érable au coin du jardin, le lilas sur le mur, tout bruissait frémissait ondulait ; c'était gonflé de lumière verte, luisant, vernissé, presque noir dans les coins d'ombre, une gloire inouïe qui, les jours de vent léger, vous saisissait, vous coupait les mots, les engorgeait dans le ventre où ils restaient tapis, insuffisants, inaudibles. Sans les  
5 mots on se tenait éberlué dans cette rutilance somptueuse. C'était de tout temps, cette confluence de juin, ce rassemblement des forces, lumière vent eau feuilles herbes fleurs bêtes, pour terrasser l'homme, l'impétrant, le bipède aventuré, confiné dans sa peau étroite, infime. L'œil s'épuisait à ne rien saisir ; des odeurs s'affolaient, de foin de terre noire de chemins creusés de bêtes lourdes. Les portes de la voiture avaient claqué sur les aboiements de Lola, la chienne qui frétilait aux pieds du maître,  
10 bridée par lui, empêchée de flairer et de fêter les étrangers, comme elle aimait à le faire, accorte, la gueule fendue d'un sourire rose et blanc, saisie d'une irrépressible alacrité dès lors qu'un véhicule daignait s'arrêter dans la cour et y déverser sa précieuse cargaison. La cour était vide, ourlée de vent vert, écrasée de soleil neuf. Paul s'était d'abord tenu là, apaisant la chienne, lui parlant lui disant, c'est Annette c'est Éric ils vont habiter ici avec nous. Ils étaient restés les trois debout dans la lumière folle.  
15 La chienne avait léché les mains du garçon qui ne bougeait pas, et les yeux agrandis, buvait tout, la cour les arbres le trou noir du vieux four à pain où l'on remisait les outils, et les cages des lapins contre le mur du fond.

**Document associé : Horace (65 av. J.C. – 8 av. J.C.), *Épîtres*, I, 10, vers 1-33.**

1 Urbis amatorem Fuscum saluere iubemus  
ruris amatores, hac in re scilicet una  
multum dissimiles, ad cetera paene gemelli  
fraternis animis, quicquid negat alter, et alter,  
5 adnuimus pariter, uetuli notique columbi.  
Tu nidum seruas, ego laudo ruris amoeni  
riuos et musco circumlita saxa nemusque.  
Quid quaeris ? uiuo et regno, simul ista reliqui  
quae uos ad caelum fertis rumore secundo,  
10 utque sacerdotis fugitiuus liba recuso,  
pane egeo iam mellitis potiore placentis.  
*Viuere naturae si conuenienter<sup>1</sup> oportet,  
ponendaeque domo quaerenda est area primum,  
nouistine locum potiolem rure beato ?*  
15 *est ubi plus tepeant hiemes, ubi gratior aura  
leniat et rabiem Canis et momenta Leonis,  
cum semel accepit Solem furibundus acutum<sup>2</sup> ?  
est ubi diuellat somnos minus inuida cura ?  
deterius Libycis<sup>3</sup> olet aut nitet herba lapillis ?*  
20 purior in uicis aqua tendit rumpere plumbum  
quam quae per pronum trepidat cum murmure  
[riuum ?  
nempe inter uarias nutritur silua columnas,  
laudaturque domus longos quae prospicit agros.  
Naturam expelles furca, tamen usque recurret  
25 et mala perrumpet furtim fastidia uictrix.  
Non qui Sidonio contendere callidus ostro  
nescit Aquinatem potentia uellera fucum  
certius accipiet damnum propiusue medullis  
quam qui non poterit uero distinguere falsum.  
30 Quem res plus nimio delectauere secundae,  
mutatae quatient. Siquid mirabere, pones  
inuitus. Fuge magna ; licet sub paupere tecto  
reges et regum uita praecurrere amicos.

À Fuscus, amant de la ville, moi, amant de la campagne, j'envoie mon salut. Très dissemblables c'est entendu, sur ce point seul, mais, pour tout le reste, vrais jumeaux par nos âmes sœurs, tout ce que l'un rejette, l'autre le rejette aussi, nous disons « oui » ensemble, bons vieux pigeons familiers l'un à l'autre. Toi, tu gardes le nid ; moi, je vante une campagne riante, avec ses ruisseaux, ses rochers tapissés de mousses, ses bois. Que veux-tu que je te dise ? Je vis, je suis roi dès que j'ai quitté ces choses-là que, vous, vous portez aux nues dans un concert d'approbations. Et, comme l'esclave fugitif du prêtre, je suis dégoûté des gâteaux<sup>4</sup> ; c'est du pain qu'il me faut ; oui, je le préfère aux galettes enduites de miel.

[Passage à traduire]

Est-elle plus pure, l'eau qui, dans vos quartiers, cherche à faire éclater le plomb, que celle qui bondit en murmurant sur la pente d'un ruisseau ? Et c'est un fait que, parmi les colonnes bigarrées, on entretient une forêt, et qu'on vante une maison qui a vue au loin sur la campagne. On aura beau chasser la nature à coups de fourche<sup>5</sup>, sans cesse elle reviendra en courant, et, furtive, se fera jour en vainqueur à travers nos injustes dégoûts.

Non, l'homme inhabile à faire la différence entre la pourpre de Tyr et les laines qu'imbibe la teinture d'Aquinum<sup>6</sup> ne subira pas un dommage plus certain et qui l'atteigne plus à fond que l'homme incapable de distinguer le vrai du faux. Celui qui a pris à la prospérité trop de plaisir se laissera abattre par les revers. Si l'on est ébloui d'une chose, on aura du mal à y renoncer. Fuyez les grandeurs : on peut, sous un toit pauvre, mener une vie qui laisse loin derrière elle les rois et les favoris des rois.

<sup>1</sup> Peut se construire avec un datif.

<sup>2</sup> Le soleil entre dans la constellation du Lion après le milieu du mois de juillet.

<sup>3</sup> C'est-à-dire en marbre de Numidie.

<sup>4</sup> Les prêtres, recevant en quantité des gâteaux sacrés (*liba*), en nourrissaient leurs esclaves.

<sup>5</sup> Expression toute faite.

<sup>6</sup> Ville du Latium, où devait naître plus tard Juvénal. Avec une teinture végétale, tirée de l'oseille, sorte d'algue, on donnait à la laine des couleurs imitant celles de la pourpre.

## ANNEXE 2 : Sujet commenté (épreuve de leçon – Lettres classiques)

### DOSSIER

–**Texte antique à expliquer** : Aristophane (environ 445-380 av. J.-C.), *Les Nuées*, vers 1061-1082  
Texte établi par Victor Coulon, Les Belles Lettres, Collection des Universités de France, 1987

–**Traduction** : Hilaire Van Daele, Les Belles Lettres, Collection des Universités de France, 1987

–**Texte littéraire français** : Molière, *Dom Juan*, 1665, acte III, scène 1, texte établi par Georges Couton, Gallimard, « Folio classique », 1973

–**Document artistique** : Jean-Léon Gérôme (1824-1904), *Phryné devant l'aréopage*, 1861, huile sur toile, 80,5 × 128 cm, Kunsthalle de Hambourg

### SUJET

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

Dans un second temps, dans le cadre de l'enseignement optionnel du grec en classe de **Troisième**, et plus particulièrement de l'entrée du programme « **Les pratiques de l'argumentation dans la Grèce antique** », vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, dans une séance dont vous définirez les enjeux.

*Strepsiade désire que son fils Phidippide apprenne le raisonnement juste mais surtout le raisonnement injuste, capable de vaincre n'importe quelle position juste. Ces deux raisonnements viennent alors s'affronter devant Phidippide. Le premier est partisan de l'éducation traditionnelle et recommande aux jeunes gens la tempérance ; le deuxième, partisan d'une éducation sophistique, affirme que la tempérance est un grand mal.*

**Ἄδικος Λόγος.** [...] Ἐπεὶ σὺ διὰ τὸ σωφρονεῖν τῷ πῶποτ' εἶδες ἤδη ἀγαθὸν τι γενόμενον ; φράσον, καὶ μ' ἐξέλεγξον εἰπῶν.

**Δίκαιος Λόγος.** Πολλοῖς. Ὁ γοῦν Πηλεὺς ἔλαθε διὰ τοῦτο τὴν μάχαιραν.

**Ἄδικος Λόγος.** Μάχαιραν ; Ἄστειον τὸ κέρδος ἔλαθεν ὁ κακοδαίμων.

5 Ὑπέρβολος δ' οὐκ' τῶν λύχνων πλεῖν ἢ τάλαντα πολλὰ εἴληφε διὰ πονηρίαν, ἀλλ' οὐ μὰ Δί' οὐ μάχαιραν.

**Δίκαιος Λόγος.** Καὶ τὴν Θέτιν γ' ἔγημε διὰ τὸ σωφρονεῖν ὁ Πηλεὺς.

**Ἄδικος Λόγος.** Κᾶτ' ἀπολιποῦσά γ' αὐτὸν ὦχετ' ; οὐ γὰρ ἦν ὑβριστῆς οὐδ' ἠδὺς ἐν τοῖς στρώμασιν τὴν νύκτα παννουχίζειν·

10 γυνὴ δὲ σιναμωρουμένη χαίρει· σὺ δ' εἶ κρόνιππος.  
Σκέψαι γὰρ, ὦ μειράκιον, ἐν τῷ σωφρονεῖν ἅπαντα ἄνεστιν<sup>2</sup>, ἠδονῶν θ' ὅσων μέλλεις ἀποστερεῖσθαι, παιδῶν, γυναικῶν, κοττάθων, ὄψων, πότων, κιχλισμῶν.  
Καίτοι τί σοι ζῆν ἄξιον, τούτων ἐὰν στερηθῆς ;

15 Εἶέν. Πάρειμ' ἐντεῦθεν εἰς τὰς τῆς φύσεως ἀνάγκας.

Ἦμαρτες, ἠράσθης, ἐμοίχευσάς τι, κᾶτ' ἐλήφθης· ἀπόλωλας· ἀδύνατος γὰρ εἶ λέγειν. Ἐμοὶ δ' ὁμιλῶν χρῶ τῆ φύσει, σκίρτα, γέλα, νόμιζε μηδὲν αἰσχρόν.

20 Μοιχὸς γὰρ ἦν τύχης ἀλόους, τὰδ' ἀντερεῖς πρὸς αὐτόν, ὡς οὐδὲν ἠδίκηκας· εἶτ' ἐς τὸν Δί' ἐπανενεγκεῖν, κάκεινος ὡς ἦττων ἔρωτός ἐστι καὶ γυναικῶν·  
καίτοι σὺ θνητὸς ὢν θεοῦ πῶς μεῖζον ἂν δύναιο ;

<sup>1</sup> οὐκ = ὁ ἐκ

<sup>2</sup> ἄνεστιν = ἄ ἔνεστιν

**Traduction du texte antique à expliquer (Hilaire Van Daele, Les Belles Lettres, Collection des Universités de France, 1987)**

**Le Raisonnement Injuste.** [...] Car la tempérance, pour qui vis-tu jamais qu'elle ait été un bien ? Parle et réfute-moi.

**Le Raisonnement Juste.** Pour beaucoup. Ainsi c'est par elle que Pélée reçut son coutelas<sup>1</sup>.

5 **Le Raisonnement Injuste.** Un coutelas ? Le joli avantage qu'il reçut là, le malheureux ! Hyperbolos, le marchand de lampes, a gagné plus... d'une quantité de talents par sa malhonnêteté, mais non, par Zeus, non un coutelas.

**Le Raisonnement Juste.** Oui, et s'il épousa Thétis, c'est à sa tempérance que Pélée le dut.

10 **Le Raisonnement Injuste.** Et elle eut vite fait de le planter là. Car il n'était point fougueux ni bien réjouissant sous les couvertures pendant la nuit à passer auprès de lui. Or, une femme aime à être saccagée. Mais toi, tu n'es qu'une haridelle<sup>2</sup> vieille comme Cronos. (*À Phidippide.*) Considère, en effet, petit jeune homme, tout ce que la tempérance implique et de combien de plaisirs tu vas être privé, de jeunes garçons, de femmes, de cottabes<sup>3</sup>, de bons morceaux, de boissons, de joyeux rires. Et pourtant que te vaut la vie, si de tout cela tu es privé ? Passons. J'en viens aux nécessités de la nature. Tu as failli, tu as aimé, tu as commis quelque adultère et l'on t'a pris sur le fait. Te voilà perdu ; car tu es  
15 incapable de parler. Mais si tu es avec moi, jouis de la nature, saute, ris, ne tiens rien pour honteux. Es-tu surpris en adultère, tu répondras au mari que tu n'as rien fait de mal. Puis rejette la faute sur Zeus : celui-là aussi, diras-tu, est vaincu par l'amour et par les femmes. Et comment, simple mortel, pourrais-tu être plus fort qu'un dieu ?

---

<sup>1</sup> Pélée séjournait chez un roi et une reine ; cette dernière l'accusa mensongèrement de lui avoir fait des avances ; aussi le roi, désirant la mort de Pélée, saisit-il l'occasion d'une chasse pour l'abandonner au milieu de montagnes désertes. Les dieux lui firent porter par Hermès un coutelas pour se défendre contre les bêtes féroces, et, en récompense de sa vertu, lui donnèrent en mariage la néréide Thétis.

<sup>2</sup> *haridelle* : cheval maigre, en mauvais état.

<sup>3</sup> *cottabe* : jeu d'adresse pratiqué lors des banquets.

**Texte littéraire français : Molière, *Dom Juan*, 1665, acte III, scène 1**

Texte établi par Georges Couton, Gallimard, « Folio classique », 1973

*Dom Juan lui ayant fait comprendre qu'il ne croit pas en Dieu, Sganarelle lui demande quelles sont ses croyances.*

**Dom Juan.** Je crois que deux et deux sont quatre, Sganarelle, et que quatre et quatre sont huit.

**Sganarelle.** La belle croyance et les beaux articles de foi que voici ! Votre religion, à ce que je vois, est donc l'arithmétique ? Il faut avouer qu'il se met d'étranges folies dans la tête des hommes, et que pour avoir bien étudié on en est bien moins sage le plus souvent. Pour moi, Monsieur, je n'ai point étudié  
5 comme vous, Dieu merci, et personne ne saurait se vanter de m'avoir jamais rien appris ; mais avec mon petit sens et mon petit jugement, je vois les choses mieux que tous les livres, et je comprends fort bien que ce monde que nous voyons n'est pas un champignon, qui soit venu tout seul en une nuit. Je voudrais bien vous demander qui a fait ces arbres-là, ces rochers, cette terre, et ce ciel que voilà là-haut, et si tout cela s'est bâti de lui-même. Vous voilà vous, par exemple, vous êtes là : est-ce que vous  
10 vous êtes fait tout seul, et n'a-t-il pas fallu que votre père ait engrossé votre mère pour vous faire ? Pouvez-vous voir toutes ces inventions dont la machine de l'homme est composée sans admirer de quelle façon cela est agencé l'un dans l'autre : ces nerfs, ces os, ces veines, ces artères, ces... ce poumon, ce cœur, ce foie, et tous ces autres ingrédients qui sont là, et qui... Ah ! dame, interrompez-moi donc si vous voulez : je ne saurais disputer si l'on ne m'interrompt ; vous vous taisez exprès et me  
15 laissez parler par belle malice.

**Dom Juan.** J'attends que ton raisonnement soit fini.

**Sganarelle.** Mon raisonnement est qu'il y a quelque chose d'admirable dans l'homme, quoi que vous puissiez dire, que tous les savants ne sauraient expliquer. Cela n'est-il pas merveilleux que me voilà ici, et que j'aie quelque chose dans la tête qui pense cent choses différentes en un moment, et fait de mon  
20 corps tout ce qu'elle veut ? Je veux frapper des mains, hausser le bras, lever les yeux au ciel, baisser la tête, remuer les pieds, aller à droit, à gauche, en avant, en arrière, tourner... (*Il se laisse tomber en tournant.*)

**Dom Juan.** Bon ! voilà ton raisonnement qui a le nez cassé.

**Document artistique : Jean-Léon Gérôme (1824-1904), *Phryné devant l'aréopage* (1861), huile sur toile, 80,5 × 128 cm, Kunsthalle de Hambourg**

*Ce tableau s'inspire d'une anecdote rapportée par un auteur antique : au IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C., à Athènes, l'hétaïre Phryné était jugée pour impiété ; l'orateur Hypéride, qui la défendait, dévoila sa beauté à ses juges et réussit ainsi à la faire acquitter.*

