



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES externe, CAFEP-CAPES et 3^{ème} CAPES

Section : lettres : lettres classiques et lettres modernes

Session 2022

Rapport de jury présenté par :
Madame Claude MILLET, professeure des universités
Présidente du jury

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

SOMMAIRE

LE MOT DE LA PRÉSIDENTE DU JURY.....	2
STATISTIQUES GÉNÉRALES.....	3
STATISTIQUES PAR ÉPREUVE	5

ÉPREUVES ÉCRITES

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE DE FRANÇAIS	7
ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE DE LANGUES ANCIENNES.....	19
ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (LETTRES CLASSIQUES).....	27
ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (LETTRES MODERNES).....	36

ÉPREUVES ORALES

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON.....	62
ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES CLASSIQUES	64
ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES	100
EXPLICATION DE TEXTE.....	100
SÉANCE D'ENSEIGNEMENT	109
Domaine LETTRES MODERNES	109
Domaine CINÉMA	116
Domaine THÉÂTRE	125
Domaine LATIN POUR LETTRES MODERNES	132
Domaine FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE et FRANÇAIS LANGUE SECONDE	147
ÉPREUVE ORALE D'ENTRETIEN.....	156

LE MOT DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

Madame Claude MILLET, professeure des universités

La session 2022 du concours des CAPES de lettres classiques et de lettres modernes a été marquée par deux changements. D'abord, très concrètement, un déménagement des épreuves d'oral, qui se tenaient depuis de longues années à Tours, dans le beau lycée Joachim du Bellay d'Angers, dont on ne dira jamais assez les qualités d'accueil et d'organisation. Ensuite, on le sait, la mise en place de la réforme des épreuves tant d'admissibilité que d'admission. Les candidats ont su dans leur majorité bien s'adapter à ces nouvelles épreuves : répondre aux exigences de précision de la dissertation sur œuvre ; concevoir dans son unité l'épreuve de didactique appliquée à la discipline linguistique (sémantique historique, grammaire, stylistique, puis leur intégration dans une réflexion didactique) ; appréhender pareillement comme une seule épreuve l'épreuve orale de leçon, en corrélant l'explication de texte et l'élaboration didactique d'une séance ; enfin manifester dans l'épreuve d'entretien ses capacités à s'exprimer, à dialoguer et à se projeter de manière réflexive, informée et citoyenne dans le beau métier d'enseignant de français et de Lettres auxquels ces candidats se destinaient en passant le concours.

Cette réforme n'est pas un bouleversement, mais un prolongement de celles qui ont été mises en place en 2011 et 2015. Dans ce prolongement, elle accentue la dimension professionnalisante du concours, sans minorer l'importance des savoirs disciplinaires (dont aucune élaboration didactique ne saurait faire l'économie) et sans exclure les candidats n'ayant pas d'expérience de l'enseignement. Les bons résultats obtenus par des candidats ayant suivi dans leurs études un parcours Recherche le prouvent en effet : il est possible de bien se préparer à ces épreuves dans leur dimension professionnalisante sans être déjà des professionnels. Le présent rapport, nous l'espérons, aidera les futurs candidats dans cette préparation, quelles qu'en soient pour eux les modalités. Mais nous invitons aussi ces futurs candidats à se reporter aux anciens rapports, en particulier pour la composante disciplinaire des deux concours : une composition française, qu'elle soit sur programme ou hors programme, est toujours une composition française, une analyse grammaticale reste une analyse grammaticale, ou encore, s'agissant du CAPES Lettres classiques, les attendus en matière de traduction du grec et du latin sont identiques avant et après 2022, etc.

Que surtout les candidats qui liront le rapport 2022 gardent à l'esprit que si la méthode soutient l'élaboration de la pensée et de l'argumentation qui la justifie, elle n'en est que le moyen, non le but. Trop de candidats et de candidates ont encore donné cette année l'impression fâcheuse de remplir *laborieusement* une suite de coquilles vides pour obéir à une injonction méthodologique tout extérieure (il faut situer le texte, puis le contextualiser, etc.), loin de toute pratique intellectuelle et sensible, vivante, investie, de la langue et de la littérature. Les professeurs de français et de Lettres ont deux très hautes missions, inséparables : donner à leurs élèves l'amour de la langue, et par là leur apprendre à en prendre soin ; leur donner le goût de lire, et avec ce goût, la capacité de faire de la littérature une fenêtre ouverte sur le monde. Il leur faut pour cela être exemplaires dans l'expression, précis dans leurs connaissances, réfléchis dans leur vocation à transmettre celles-ci, et portés par le désir de se plonger chaque jour davantage dans l'infinie richesse des œuvres littéraires et artistiques. Ces obligations-là n'ont rien de *laborieux* : que les futurs candidats s'y plient avec ardeur et enthousiasme.

STATISTIQUES GÉNÉRALES

CAPES – LETTRES CLASSIQUES

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Postes	230	230	183	145	145	134	134
Inscrits	225	266	260	210	197	163	138
Classés écrit	122	142	138	107	87	95	64
Admissibles	101	105	105	81	63	85	60
Admis	68	85	80	63		66	55
Barre d'admissibilité	7	7	7	7	7.5	7	7.375
Barre d'admission	8.16	7	7.45	7.83	*	8	7.46

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAFEP – LETTRES CLASSIQUES

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Postes	27	30	24	18	20	18	15
Inscrits	225	75	55	63	62	56	46
Classés écrit	36	41	27	33	28	37	31
Admissibles	29	28	25	27	20	30	25
Admis	24	25	22	18		18	15
Barre d'admissibilité	7	7	7	7	8.12	7	8.75
Barre d'admission	8.83	7.58	8.5	9.67	*	11.5	11.125

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAPES 3^{ème} Concours – LETTRES CLASSIQUES

				2019	2020	2021	2022
Postes				10	10	10	10
Inscrits				35	21	30	0
Classés écrit				8	4	5	-
Admissibles				4	2	1	-
Admis				3		1	-
Barre d'admissibilité				6.5	8	11.5	-
Barre d'admission				7.25	*	13	-

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAPES – LETTRES MODERNES

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Postes	1316	1288	1040	843	835	810	755
Inscrits	3535	3799	3600	3419	3180	3060	1883
Classés écrit	1922	1951	1877	1794	1646	1664	903
Admissibles	1450	1514	1390	1362	835	1301	720
Admis (liste principale)	1079	1138	1040	843		810	598
Barre d'admissibilité	7	7	7	7	9.7	7	7
Barre d'admission	7.67	7.67	7.92	9	*	8.58	7.5

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAFEP – LETTRES MODERNES

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Postes	191	190	152	145	153	135	130
Inscrits	786	770	830	788	803	787	559
Classés écrit	337	338	399	420	400	389	249
Admissibles	265	249	305	335	153	305	205
Admis	191	190	152	145		135	130
Barre d'admissibilité	7	7	7	7	11.2	7	7
Barre d'admission	8.08	7.67	10.46	10.5	*	11.17	10

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAPES 3^{ème} Concours – LETTRES MODERNES

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Postes	41	51	51	55	55	60	60
Inscrits	430	521	542	517	426	399	316
Classés écrit	118	133	141	137	149	123	85
Admissibles	78	85	93	74	51	65	47
Admis	41	51	51	54		40	30
Barre d'admissibilité	7	7	7	7	8.5	7	7
Barre d'admission	8.67	8	8.75	7	*	8.13	7.67

*Pas d'oraux pour la session 2020

STATISTIQUES PAR ÉPREUVE

Moyenne générale des candidats admis		
Epreuves écrites d'admissibilité et orales d'admission		
Concours	Lettres modernes	Lettres classiques
CAPES Public	11.68	12.64
CAFEP CAPES Privé	12.76	14.48
CAPES 3 ^{ème} concours	10.95	-

Moyenne des candidats aux épreuves écrites – Lettres classiques						
	Épreuve écrite disciplinaire de français		Épreuve écrite disciplinaire de langues anciennes		Épreuve écrite disciplinaire appliquée	
	Admissibles	Admis	Admissibles	Admis	Admissibles	Admis
CAPES Public	12.81	13.10	12.48	12.74	13.78	14.07
CAFEP CAPES Privé	14.4	16.3	12.64	14.4	13.72	14.77

Moyenne des candidats aux épreuves orales – Lettres classiques				
	Leçon		Entretien	
	Admissibles	Admis	Admissibles	Admis
CAPES Public	11.54	12.16	12.3	12.61
CAFEP CAPES Privé	11.21	13.47	12.75	14.87

Moyenne des candidats aux épreuves écrites – Lettres modernes				
	Épreuve écrite disciplinaire de français		Épreuve écrite disciplinaire appliquée	
	Admissibles	Admis	Admissibles	Admis
CAPES Public	11.63	12.1	11.68	12.2
CAFEP CAPES Privé	11.63	12.84	11.8	12.94
CAPES 3 ^e concours	10.17	11.22	-	-

Moyenne des candidats aux épreuves orales – Lettres modernes				
	Leçon		Entretien	
	Admissibles	Admis	Admissibles	Admis
CAPES Public	9.75	10.76	11.75	12.57
CAFEP CAPES Privé	10	12.12	12.27	13.68
CAPES 3 ^e concours	7.56	9.52	10.8	12.97

Nombre d'admissibles par domaine – Lettres modernes (CAPES et CAFEP regroupés)	
Lettres modernes	725
Cinéma	77
Théâtre	73
Latin pour Lettres Modernes	92
Français langue étrangère et Français langue seconde	61

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE DE FRANÇAIS

Rapport présenté par Stéphanie BERNIER-TOMAS, Hugo JAMBU et Frédéric SPROGIS

Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159884/sujets-et-rapports-des-jurys-cap-es-2022.html>

Remarques générales de méthodologie

À partir de cette session 2022, le sujet de l'épreuve de composition française peut prendre deux formes. Les candidats des sessions futures ont donc tout intérêt à préparer avec le même sérieux les sujets présentés sous la forme d'une citation, appliquée à l'œuvre au programme sur laquelle ils sont interrogés, ou sous la forme d'une question directe, comme ce fut le cas cette année, avec les *Contes* de Perrault.

- **Compréhension et analyse du sujet**

Qu'il s'agisse d'un sujet sous forme de citation ou sous forme de question, il est absolument indispensable de prendre le temps de l'interroger, de l'analyser et d'élaborer à partir de celui-ci un questionnement précis, nuancé et justifié.

Dans le cas d'un sujet sous forme de question, il ne faut surtout pas le considérer comme une problématique toute faite, ainsi offerte aux candidats. Ceux-ci ne sauraient s'engager dans une réflexion solide et informée sur l'œuvre sans réfléchir précisément à la question qui leur est posée, à ses enjeux, à ses présupposés et soubassements – et il ne s'agit pas ici de chercher à reformuler le sujet coûte que coûte, quitte à substituer une autre question, souvent artificielle, à celle qui est posée. Cela dit, bien trop nombreuses ont été les copies à considérer le sujet lui-même (« Le conte est-il un récit édifiant ? ») comme leur seul fil de réflexion sans jamais, ou si peu, en interroger les termes. Ainsi le mot de « récit » n'a-t-il été que très rarement défini ou articulé au genre du « conte ». Quant au mot « édifiant », le sort qui lui a été réservé n'est guère enviable : soit le candidat se trompe entièrement et verse dans le hors-sujet (pris comme synonyme d'« horrible », par exemple), soit il en déforme le sens au point de se fourvoyer (à partir du sens architectural du verbe « édifier », plusieurs copies interrogent le conte comme un « récit rigoureusement construit »). L'analyse prudente, précise et complète du sujet doit ainsi permettre de construire une problématique qui ne se limite pas à une répétition ou à une réduction du sujet. On peut regretter, par exemple, qu'une copie qui parvient à articuler, dans l'analyse, l'édification morale du lecteur, la construction et la « mise en scène » des contes mais aussi l'implication du lecteur dans le conte lui-même, se contente d'une problématique portant sur la « double lecture » des *Contes* de Perrault et d'un plan caricatural opposant divertissement et moralité.

Au contraire, les meilleures copies parviennent, dès l'introduction, à se saisir efficacement du sujet, dans son entier (y compris en commentant le rôle de la copule *est*), en l'éclairant de remarques qui permettent de justifier la question posée, en montrant comment elle permet d'entrer dans l'œuvre de Perrault de manière fructueuse, par exemple en soulignant que « le sujet associe un enjeu générique (ce qu'est le conte) à une ambition programmatique (ce que veut le conte) », comme le résume une copie particulièrement réussie, qui parvient à montrer finement à quel point l'édification morale, que l'on associe très facilement à l'apologue, peut entrer en contradiction avec la dynamique fictionnelle du récit. Comme on le verra, le sujet ne doit pas être le prétexte à une récitation de cours, mais il doit être compris comme une invitation à observer d'un œil neuf un programme censément bien connu.

La démarche d'analyse du sujet doit donc être à la fois claire et honnête. Claire, car il ne s'agit pas de noyer l'introduction sous un monceau d'informations disparates qui ne permettent pas de considérer la question dans sa singularité. Honnête, car il s'agit bien de se confronter à la question qui

est posée, sans la remplacer par une autre, ni esquiver la difficulté posée par l'un ou l'autre terme. Enfin, si la méconnaissance du sens du mot « édifiant » a constitué un obstacle insurmontable pour certains candidats, cela ne peut que servir de rappel à tous les futurs professeurs qu'une fréquentation assidue des textes littéraires ou critiques est indispensable, bien en amont du concours, que la lecture inlassable et tous azimuts, qui forge une culture, une pensée et un lexique riches, est tout simplement un prérequis pour préparer le CAPES de lettres.

- **Organisation de la copie et rigueur du développement**

La composition française du CAPES de lettres conserve, pour l'un ou l'autre type de sujet, les mêmes exigences dans son organisation comme dans son développement. Nous ne saurions donc trop conseiller aux candidats de lire avec attention les rapports des années précédentes sur ce point.

Le choix d'un sujet sous forme de question directe semble avoir quelque peu déstabilisé les candidats dans l'introduction. Là où le jury constatait en 2021 que les trois temps de l'introduction (accroche, analyse et problématisation, annonce du plan) étaient bien maîtrisés, de nombreuses introductions, cette année, ont manqué de clarté : l'accroche est parfois démesurément longue, se confondant déjà avec une récitation de cours jusqu'à la mention rapide du sujet, sans analyse, comme en passant, avant d'aboutir à un plan nécessairement maladroit puisqu'une véritable réflexion sur le sujet manquait à l'appel. Il faut donc rappeler qu'une absence de citation dans le sujet de la composition ne modifie pas la méthode de l'introduction, ni les étapes attendues par le jury.

À la rigueur du développement doit correspondre la rigueur de la présentation. Le jury a constaté cette année un certain laisser-aller et tient à rappeler aux futurs candidats la nécessité de faire attention à la copie qu'ils rendent à la fin de leur composition. En effet, la clarté de la disposition typographique n'est pas seulement une question de forme. Elle aide le correcteur à entrer dans la pensée du candidat, elle souligne que sa réflexion est nettement articulée – ou elle révèle, à l'inverse, l'artificialité de paragraphes auxquels il manque une direction claire. On rappelle ainsi que les titres des parties ne doivent pas apparaître : le candidat les a normalement énoncés avec clarté à la fin de son introduction, et les transitions sont là pour rappeler au correcteur à quelle étape de la démonstration il se trouve. Chaque partie doit être le lieu d'une démonstration dirigée par une idée claire et précise, déterminée par le sujet et l'analyse qui en a été faite en introduction. Il est donc très important de revenir régulièrement aux termes de la question ou de la citation proposée, en particulier lors des transitions, pour montrer en quoi le raisonnement s'articule au sujet et dans quelle perspective il est traité.

La cohérence d'ensemble de la composition est un critère de réussite fondamental. La progression d'une partie à l'autre ne peut souffrir la contradiction ou le retour en arrière. Il était ainsi vain de tenter de démontrer l'absence d'édification du conte en deuxième partie après avoir montré qu'en effet, le conte était bien édifiant en première partie. On touche là à la cohérence extrême de l'exercice entier car un tel défaut apparaît généralement dans les copies qui ne présentent pas d'analyse serrée du sujet en introduction. Un candidat qui a su faire émerger les tensions du sujet et articuler ses notions centrales aura moins de risque de tomber, la plupart du temps, dans un plan malhabile ou contradictoire. Enfin, la troisième partie ne doit jamais être considérée comme un passage obligé qui autorise n'importe quel développement qui n'aurait pas trouvé place dans les deux premières. Lorsque la troisième partie se rabat, faute de mieux, dans la récitation du cours ou des considérations historiques ou sociologiques hasardeuses et mal maîtrisées, elle révèle le manque de cohérence du projet initial.

Il faut enfin dire un mot de l'orthographe et de la maîtrise de la langue, dont on comprendra aisément qu'ils sont des critères absolument essentiels du recrutement de futurs professeurs de lettres. Si le jury tient à rendre hommage, avant tout, aux copies écrites dans un français clair et élégant, il a déploré l'abondance parfois inquiétante d'erreurs orthographiques et syntaxiques. Les candidats doivent impérativement faire cet effort sans lequel la pratique du métier trouvera rapidement ses limites. Parmi les quelques copies qui ont été placées sous la barre de la note éliminatoire de 05/20, nombreuses sont celles qui présentaient, outre des défauts méthodologiques majeurs, une orthographe vraiment défailante. Enfin, le jury tient à rappeler que la présentation formelle de la copie et le soin apporté à la graphie ne sont pas des préoccupations mineures pour qui tient à s'assurer de l'intelligibilité de son propos : un professeur, à travers les copies qu'il corrige, doit aussi se faire comprendre et

s'efforcer d'être lisible. Il convient donc de bannir la présentation sous forme de listes ou de tirets, le style télégraphique, les ratures et les graphies indéchiffrables.

- **Argumentation et connaissance du programme**

S'il est indéniable que les candidats, dans l'ensemble, se sont présentés à l'épreuve du CAPES avec une préparation sérieuse, il est néanmoins nécessaire de comprendre que la composition française n'est pas une épreuve de récitation de cours. Trop de copies se laissent aller à la reproduction d'éléments appris par cœur, parfois de paragraphes entiers, sans lien avec le sujet proposé – ou alors reliés de manière très lâche au propos. Cette tendance se lit en particulier dans certaines introductions qui proposent une suite de connaissances générales juxtaposées ou d'éléments biographiques ou historiques qui ne permettent pas de définir le sujet, mais également, comme on l'a dit plus haut, dans de nombreuses troisièmes parties, maladroites, les candidats ayant certainement dû s'obliger à prolonger la copie pour correspondre à ce qu'ils croient être le « standard » des trois parties. Le jury ne peut cependant se satisfaire d'un cours détaché du sujet, quand bien même ce développement se révélerait intéressant et bien écrit, à l'image de ce paragraphe sur le rôle de la nourriture dans les *Contes*, que le candidat ne parvient jamais à rattacher explicitement au propos principal.

Les candidats, dans leur grande majorité, ont su préparer convenablement leur programme. Cependant, le résultat dans les copies est sensiblement hétérogène. Pour que les candidats saisissent bien les attentes du jury, on peut présenter quatre cas, les candidats devant évidemment s'efforcer de se conformer au quatrième :

1. L'impasse manifeste : le nom de Perrault est seulement évoqué ; les contes ne sont pas étudiés ni même cités. Le reste de la copie n'est constitué que d'un remplissage vague, parfois à l'aide d'autres textes qui n'ont rien à voir avec le sujet ou avec Perrault. La copie peut enfin présenter des lacunes culturelles graves, inadmissibles dans un concours comme celui du CAPES de lettres : faut-il rappeler que Charles Perrault n'est pas un contemporain de Montaigne, ni un auteur des Lumières, ni un adversaire de la lutte des classes ?
2. Le candidat a travaillé le texte mais ne s'appuie que sur des souvenirs vagues de celui-ci. Les titres des contes apparaissent mais la copie éprouve des difficultés à aller plus loin et seuls quelques contes sont sollicités (*Le Petit Chaperon rouge*, *La Belle au bois dormant* et *Le Petit Poucet*, pour l'essentiel). Dans le cadre d'une composition sur programme, il est bien sûr essentiel de faire appel à *tout* le programme. Dans le cas présent, avec huit contes seulement, on pouvait attendre que tous ou presque soient convoqués dans l'ensemble de la composition. Pour autant, il ne faut pas verser dans le défaut du catalogue d'exemples approximatifs. La dissertation doit mener une réflexion fondée sur une analyse fine du texte, qui doit par conséquent être connu et cité avec précision. Ainsi est-il en particulier indispensable de ne pas faire d'erreur sur les titres des textes inscrits au programme : *La Barbe bleue*, *Riquet à la houppe* ou *Histoires ou contes du temps passé*. Mais cette exigence d'exactitude vaut pour l'ensemble de l'œuvre sur laquelle porte le sujet.
3. Le candidat connaît les contes et est capable de convoquer certaines scènes avec exactitude. En revanche, la copie éprouve des difficultés à tirer des conclusions précises de l'examen de ces exemples. Chaque exemple doit en effet donner l'occasion au candidat de formuler une brève analyse qui permet d'assurer la cohérence logique de l'ensemble formé par l'argument et par l'exemple. Il faut ainsi se garder de juxtaposer les uns et les autres, mais bien proposer une démarche argumentative progressive qui ne prend pas les références au programme comme de simples prétextes. Enfin, il faut aussi se garder de l'excès inverse, celui du délayage : un nombre important de candidats se contente parfois de résumer *in extenso* tel ou tel conte, ce qui prend parfois plus de la moitié d'une partie ; l'économie de la copie s'en trouve ainsi affaiblie. En outre, lorsque le candidat ne tire rien de ce résumé, lorsque celui-ci remplace la démonstration, la copie ne peut alors que perdre de vue le sujet.
4. Le candidat mobilise des exemples précis et variés et il est capable de s'appuyer sur des citations exactes du texte. Le jury tient particulièrement à insister sur ce point. Les meilleures copies démontrent que leurs auteurs se sont personnellement saisis de l'œuvre au programme, de première main : en sélectionnant les citations importantes des *Contes* au cours de leur travail, les

candidats ont ainsi pu les mobiliser précisément et utilement lors de la rédaction de leur composition. S'approprier les citations relevées et étudiées pendant la préparation est ainsi l'assurance d'avoir en réserve des exemples variés et précis qui permettent d'enrichir de la meilleure des manières sa copie le jour du concours. Le jury s'est ainsi réjoui de relire des morceaux des *Contes*, des moralités en vers, bien sûr, mais aussi certaines phrases saisissantes des contes eux-mêmes : les « agréables mensonges » se sont ainsi transformés en de belles démonstrations littéraires.

Soulignons d'autre part que si les candidats doivent désormais répondre à la logique du programme limitatif, des références extérieures à ce programme sont bienvenues dès lors qu'elles viennent véritablement enrichir la réflexion sur le texte et nourrir la discussion du sujet. Il pouvait ainsi être utile de convoquer ponctuellement les *Contes de fées* de Madame d'Aulnoy ou bien encore les *Fables* de La Fontaine, mais ces références ne pouvaient en aucun cas venir *remplacer* la connaissance fine des *Contes* de Perrault. Les allusions hors de propos ont, quant à elles, été sanctionnées : il était osé de faire de Balzac, Maupassant ou Oscar Wilde des exemples véritablement pertinents pour traiter le sujet. À l'inverse, des réflexions sur la réception des contes au-delà du XVII^e siècle, et tout particulièrement au XIX^e siècle, pouvaient être utiles. Le jury est évidemment disposé à valoriser toute référence ou tout propos complémentaire, dès lors qu'il est choisi avec soin, mesuré dans la place qu'il occupe dans le développement, et efficace pour faire avancer la pensée.

Enfin, le jury s'est étonné de trouver fort peu de références critiques. Le nouveau format de l'épreuve implique, tout au long de la préparation du programme, de fréquenter la littérature critique, au moins la plus importante, afin de pouvoir la convoquer à bon escient. Les pistes de correction donneront les principales références qui pouvaient être attendues. Si l'ajout artificiel de réflexions détachées du sujet ne saurait être pertinent, les commentaires de la critique sont de précieux atouts pour faire progresser la pensée et montrer une préparation complète et sérieuse aux exigences du concours.

- **Conclusion**

Les futurs candidats au CAPES, nouveaux préparateurs ou candidats malheureux, que le jury encourage sincèrement dans leur nouvelle tentative, doivent retenir que la composition française, désormais sur programme d'œuvres, demeure accessible dès lors que le travail en amont a été correctement orienté. L'exigence de clarté, de précision et de maîtrise de textes qui font notre culture commune ne doit pas apparaître comme intimidante. Au contraire, le jury attend surtout des candidats une honnêteté intellectuelle dans le traitement du sujet, des références au programme et des références critiques issues de leurs lectures bien davantage que de morceaux composés ou choisis par d'autres, afin qu'ils donnent à voir une pensée à l'œuvre, jamais figée, jamais complète, puisque tout au long de son enseignement auprès de ses élèves, le professeur remet toujours sur le métier sa réflexion et sa connaissance des œuvres, qu'il finit toujours par relire. Pour un candidat, l'épreuve de composition française n'a donc rien de très accessible : le sujet, qui n'est pas choisi pour le déstabiliser, trouve d'abord sa raison d'être dans le partage d'une lecture fine et personnelle de l'œuvre, ce qui sera, en somme et pour toute sa carrière, au cœur du métier de tout futur professeur de lettres.

Proposition de pistes de réflexion sur le sujet

- **Prolégomènes**

En guise de prolégomènes, il n'est pas inutile de rappeler que les contes de fées, *a fortiori* ceux de Charles Perrault, sont des œuvres que l'on croit connaître, tant elles ont été vulgarisées et transposées par de multiples supports. Ces *Histoires ou Contes du temps passé* font partie de notre mémoire et de notre imaginaire collectifs et nul n'ignore l'histoire tragique du petit chaperon rouge. C'est le privilège des classiques, selon Italo Calvino. Mais connaissons-nous véritablement la version de Charles Perrault dans son intégralité ? En percevons-nous la plasticité, les implicites et les enjeux ?

Nombre de ces contes nous ont été transmis, réécrits ou tronqués, et certains préjugés tenaces faussent toujours la réception de ces récits allégoriques, longtemps méprisés et tenus pour de la littérature enfantine, voire pour de la littérature folklorique, c'est-à-dire pour ce qui fut parfois considéré comme de l'infra-littérature. Le fait que ces contes soient proposés au programme du CAPES de lettres atteste leur littérarité et témoigne de la vitalité de la recherche universitaire qui a contribué, depuis les années 1970, à réhabiliter le conte classique, considéré désormais comme un genre littéraire à part entière. Pour appréhender les *Contes* de Perrault, il convient donc de déconstruire un certain nombre de représentations préconçues ou hâtives, de récuser la *doxa* en procédant à une lecture attentive du texte publié en 1697. L'horizon d'attente du lecteur repose sur l'idée que Charles Perrault serait un moraliste ou un pédagogue : c'est précisément cette conviction qu'il fallait interroger dans le sujet proposé cette année, qui attendait des candidats une appropriation fine et précise de l'œuvre.

- **L'analyse du sujet**

Avec un sujet concis, il convient de définir scrupuleusement les termes et de les mettre en perspective, d'examiner les relations qu'ils entretiennent entre eux, voire les tensions qu'ils suscitent.

Le sujet tel qu'il était formulé s'apparentait à une tentative de définition (la construction attributive pose une équivalence) mais aussi à une réflexion sur les visées et la réception du conte (l'adjectif "édifiant", issu du participe présent du verbe "édifier", induit un questionnement sur les finalités du conte).

Il fallait bien entendu questionner la notion de "conte", centrale dans le sujet, en déployant ses différentes acceptions, pour penser à la fois la question du genre (ses structures narratives, ses dispositifs énonciatifs, ses moralités...) et l'appropriation qu'en fait Charles Perrault. Le candidat pouvait être amené à confronter sa vision et sa pratique du conte à celles des autres conteurs ou conteuses dans une perspective intertextuelle, mais également à la spécificité du conte par rapport aux autres apologues (*exemplum* et fable notamment). Le conte, dont il était question implicitement, était le conte de fées, mais il pouvait sembler opportun de mettre en perspective ce sous-genre avec d'autres formes, à l'instar du conte moral. Le questionnement sur le "conte" pouvait se prolonger par une réflexion sur l'emploi de l'article "le" dans la formulation du sujet, non seulement parce que son emploi généralisant venait estomper la diversité des possibles auxquels nous invite le conte, mais aussi parce qu'il pourrait laisser entendre que les contes de fées, ou *a fortiori* les *Contes* de Charles Perrault, constituent un ensemble homogène qui tend uniformément vers la même direction – ce qui devait pouvoir être discuté.

Cette orientation commune des contes semblait donnée par le verbe "édifier", qui est emprunté au latin classique *aedificare* "construire", lui-même composé à partir du nom *aedes* (*aedes, is, f.* : le temple, la maison) et du verbe *facere* (faire). Édifier, c'est donc étymologiquement construire sur un espace singulier qu'on a préalablement délimité, un espace tourné vers l'intériorité (le temple, la maison) et auquel s'oppose l'espace du commun et du courant. Le sens moral que peut avoir le terme *aedificare* en latin chrétien au XII^e siècle, "faire grandir dans la foi" (v. 1120), témoigne de cette même conception de construction intérieure et spirituelle et dès le XII^e siècle, "édifier" reprend le sens latin de construire, au propre et au figuré, et signifie "porter à la vertu" (*Dictionnaire historique de la langue française*). Un récit édifiant est un récit qui vise à construire une éthique, à promouvoir des valeurs morales, implicitement ou explicitement, et à fixer des limites qui, si on les franchit, nous font basculer d'un univers à l'autre, et de ce qui est permis à ce qui ne l'est pas. Il eût été judicieux à cet égard de questionner les distinctions que l'on peut établir entre les termes "édifiant", "moral", "moraliste".

Mais cette visée pouvait sembler dans le même temps paradoxale : si l'édification morale tend ainsi à délimiter des espaces clos et à affirmer des positions stables, à inculquer des principes, le récit est, quant à lui, art du mouvement, du cheminement au fil des pages qu'on lit ou qui nous sont lues. Il est à proprement parler "éducatif", c'est-à-dire qu'il nous appelle à un mouvement, à un franchissement hors de nous-même, voire à une émancipation et à une subversion, qui semblent s'opposer à l'édifice moral avec lequel on ne peut transiger.

Ces quelques réflexions devaient pouvoir amener le candidat à s'interroger sur le terme "récit" pour ne pas le juger hâtivement trop transparent. Le conte est généralement composé d'une narration en prose et d'une ou de plusieurs moralités versifiées, ce qui souligne son hétérogénéité discursive. Le

mot "récit" doit-il alors être entendu *stricto sensu* comme narration ou bien comprend-il narration et moralité ? Est-ce la narration qui se présente comme exemplaire et la moralité comme prescriptive ? Quelles concordances et discordances apparaissent entre "le corps" et "l'âme" du conte ? Quelles tensions animent le conte ? Apparaît-il comme une forme fermée, délivrant une "leçon" univoque, ou bien se prête-il au contraire à l'équivocité et à la plurivocité ?

On attendait enfin des candidats qu'ils pussent réfléchir sur le sens du verbe "être", qui n'est pas ici seulement une simple copule, mais doit pousser le lecteur à s'interroger sur la nature du conte : le conte est-il édifiant par nature, par définition, par tradition, ou bien s'agit-il d'une affirmation destinée à légitimer le genre dans le paysage littéraire ? Il convenait de distinguer les revendications de Perrault et sa pratique du conte, qui en manifeste les limites. Se pose, en outre, la question du devenir du conte et de sa réception selon les époques. La tradition scolaire a notamment contribué à figer un certain nombre de représentations, depuis le XIX^e siècle, appuyant le didactisme du genre et oubliant que le conte de fées n'est pas lu à l'époque de Perrault comme à l'époque contemporaine. Réfléchir sur les visées du conte de fées nécessite ainsi d'ancrer l'argumentation dans le contexte de sa production et de ses réceptions.

- **La problématique et le plan**

Le jury n'attendait pas nécessairement que les candidats reformulassent à tout prix le sujet dans l'idée de trouver la question que le sujet aurait laissée de côté. La problématique devait en revanche miser sur la richesse du sujet et en repérer les enjeux : le candidat était ainsi notamment invité à se demander ce qui avait motivé le sujet et à réfléchir à la manière dont ce sujet s'articule ou rentre en tension avec sa lecture des *Contes* de Charles Perrault.

La question fermée appelait plutôt un développement dialectique nécessitant de partir des prétentions affichées par l'auteur, des choix narratifs qui en découlent, pour en éprouver la validité, avant d'en souligner les limites et les incohérences dans la pratique même du conte, dont la morale est souvent duplice et ambiguë. Il convenait alors aussi de s'interroger sur le public et la réception, fluctuante, des *Contes* de Perrault, de questionner les véritables finalités de l'œuvre.

D'autres approches étaient également envisageables. Le candidat pouvait ainsi partir de l'immoralité des récits pour mener ensuite une réflexion sur les rapports entre récit et moralité. Il convenait alors aussi de s'interroger pleinement sur le terme "édifiant" pour en dégager la spécificité et éclairer le propos afin de distinguer nettement la perspective morale des *Contes* de Perrault de tout moralisme.

De manière plus générale, on aurait tout à fait pu aussi envisager un plan qui cheminerait tout au long du propos en cherchant à éclairer le terme "édifier" par des approches différentes.

- **Pistes de réflexion, attentes du jury et éléments valorisés**

1. La visée morale du conte

D'emblée, Charles Perrault promet à ses lecteurs des histoires "morales" et assigne une finalité didactique au genre. Il oppose ainsi les lecteurs méprisants aux "gens de bon goût" susceptibles de voir "que ces bagatelles n'étaient pas de pures bagatelles, qu'elles renfermaient une morale utile" (Préface des *Contes en vers*). Le conte est inséparable de la morale par son origine et son essence : le projet éducatif préside à son invention et à son usage. Il se nourrit d'un "rêve éducatif" (J.-P. Sermain).

Dans cette partie, on pouvait attendre du candidat qu'il évite la simple récitation de cours et qu'il s'empare en revanche pleinement du terme "édifiant", présent dans le sujet, pour éclairer et interroger d'une manière spécifique la finalité morale affichée par l'auteur.

Éléments attendus :

✓ **Une mise en évidence des finalités affichées de l'auteur.**

Perrault défend la morale, plus particulièrement la morale chrétienne, prônant la victoire du bien sur le mal. Sa démarche s'accorde avec le didactisme de l'apologue, dont le conte n'est qu'une déclinaison, au même titre que l'*exemplum* ou la fable. Les contes sont "moraux" selon le sens qu'en donne Furetière ("qui concerne les mœurs, la conduite de la vie"), ils renvoient donc à une axiologie mais également à un modèle social, celui de l'honnête homme, auquel il convient de se conformer : "Ils tendent tous à faire voir l'avantage qu'il y a d'être honnête, patient, avisé, laborieux, obéissant, et le mal qui arrive à ceux qui ne le sont pas". Sous le voile de la fiction ("instructions cachées"), ils délivrent une leçon destinée, de prime abord, aux "âmes innocentes" et censée favoriser leur inclination naturelle pour la vertu (Préface).

✓ **Une réflexion sur les implications de ces finalités sur la construction du récit.**

Cette visée morale affichée a des incidences sur la narration, généralement construite sur l'articulation logique d'un méfait et de sa réparation (R. Robert) : *Les Fées*, le plus dépouillé des contes en prose, reposent sur ce schéma édifiant dans la mesure où l'intrusion du merveilleux permet de corriger l'injuste destinée de la fille cadette, parangon de "douceur" et d'honnêteté, dont l'unique défaut est de ressembler à son père, tandis que sa sœur est le portrait de sa mère, "toutes deux si désagréables et si orgueilleuses". Le conte privilégie une trame linéaire, un schéma narratif simple amenant un dénouement heureux, qui voit généralement les bons l'emporter et la morale triompher, ce qui vaut pour *Cendrillon*. Les situations mises en œuvre renvoient à des questions morales. Outre la structure narrative, c'est l'écriture même qui affecte la naïveté, feint la simplicité. On peut rappeler à cet égard que le recueil est donné, dans la dédicace à Mademoiselle, comme émanant de la plume d'un enfant, ce qui constitue un déni d'autorité littéraire. La matière même du récit semble appartenir à l'enfance, notamment par le choix du merveilleux vraisemblable.

✓ **Une réflexion sur les implications de ces finalités sur les personnages des Contes.**

Les personnages sont également simplifiés, réduits à des instances morales, dans une logique manichéenne de délimitation : dichotomie entre "les bons" et "les méchants" qui doivent être facilement identifiables, caractère exemplaire de personnages susceptibles de servir de modèles au lecteur, à l'instar de Riquet à la houppe, le prince laid mais spirituel qui souligne avant l'heure les effets de la cristallisation stendhalienne : "*Tout est beau dans ce que l'on aime, / Tout ce qu'on aime a de l'esprit*". Les personnages, désignés parfois par de simples métonymies, telle La Barbe bleue, sont stéréotypés et fortement caractérisés par des valeurs ; leurs portraits sont esquissés dans une rhétorique hyperbolique. Cette réduction et cette condensation contribuent à instituer un "pacte allégorique" (A. Gaillard), qui favorise le processus d'intériorisation et d'édification morales : au-delà de ces "corps" en mouvement, il existe une "âme" du conte, et la facture même de chaque conte appelle à un décodage allégorique.

Éléments valorisés :

✓ **Un propos qui articule les Contes de Charles Perrault avec une culture littéraire contextualisée plus large pour en faire ressortir la spécificité.**

Il serait opportun que le candidat éclaire son propos en situant les *Contes* de Charles Perrault dans le contexte de la littérature pédagogique de l'époque et qu'il s'interroge sur les formes que peuvent prendre à l'époque "l'édification" en littérature. On peut ainsi faire ressortir la spécificité morale des *Contes* de Perrault par rapport à ceux de La Fontaine, plus galants et volontiers libertins, ou encore par rapport à ceux des autres conteurs/conteuses (Mme d'Aulnoy, Mlle Lhéritier).

✓ **Un propos qui articule les péri-textes de l'auteur avec la matière des Contes pour mettre en évidence la cohérence et la complémentarité des différents moments de l'œuvre.**

Les péri-textes, ou textes "liminaires" (préface, dédicace, frontispice), éclairent la finalité didactique que l'auteur assigne au genre. Il serait opportun que le candidat puisse ainsi non seulement mobiliser des références précises aux *Contes* mais mette également en lumière l'économie de l'œuvre et son rapport avec l'édification morale mise en avant par l'auteur, chaque partie contribuant à l'architecture de l'ensemble.

2. L'ambivalence morale du conte

Sans contredire frontalement les points précédents, il convenait de repérer que l'auteur des *Contes* cultive une certaine forme d'ambivalence qui crée un espace dont peut s'emparer le lecteur. S'il y a édification morale du "je" du lecteur, il y a également édification morale parce qu'il y a du "jeu" dans les *Contes*, au sens à la fois de jeu d'écriture et d'espace intermédiaire qui remet en question les articulations établies (l'intérieur et l'extérieur, le licite et l'illicite, le "corps" et l'"âme" du conte...). Chez Perrault, qui cultive une élégante désinvolture, la morale n'est souvent évoquée que pour être détournée ou subvertie.

Éléments attendus :

✓ **Une mise en évidence du caractère parfois paradoxal de la morale des Contes.**

Il est évident que les personnages ne se comportent pas toujours selon la droite morale et l'issue des situations n'est pas conforme à l'éthique. Le lecteur peut ainsi s'offusquer de la destinée tragique du petit chaperon rouge, et plus encore de celle de la mère-grand qui n'a commis aucun méfait. L'injustice est parfois criante et le conte, faisant fi de la morale, ne récompense pas toujours la vertu, voire punit des innocents, telles les filles de l'ogre, "égorgées et nageant dans leur sang".

✓ **Une mise en évidence du fait que les moralités ne sont pas prescriptives.**

Les moralités ne délivrent en réalité pas de "morale" qui serait prédéterminée et qu'on pourrait mettre en relation avec un enseignement moral et religieux de l'époque. En actualisant ces histoires dites du "temps passé" (car les références au temps présent du lecteur des *Contes* ne sont pas absentes des moralités), elles permettent tout au plus de mettre en avant un *modus vivendi* que le lecteur est invité à prendre en considération. *Le petit Poucet* par exemple généralise un élément du récit, à savoir la faiblesse physique d'un enfant quasi mutique, et souligne comment cet enfant méprisé et mal aimé, véritable "souffre-douleurs de la maison", peut se révéler le plus prometteur de la fratrie, en vertu de son ingéniosité : "Quelquefois cependant c'est ce petit marmot / Qui fera le bonheur de toute la famille."

✓ **Une mise en lumière des contradictions morales au sein de l'œuvre.**

On observe des contradictions morales entre les contes, ou au sein d'un même conte (par des moralités antithétiques, ou par un hiatus entre le récit et la ou les moralités). Le recueil dans son ensemble ne construit pas un discours homogène d'édification morale. Les moralités du *Chat botté* présentent par exemple des leçons contradictoires, la première faisant l'éloge du travail et de l'ingéniosité, la seconde soulignant le triomphe des apparences. *Cendrillon* s'achève également par deux morales contradictoires : si l'une établit la prééminence des dons des fées, en particulier de "la bonne grâce" sans laquelle on ne peut rien, l'autre semble récuser son efficacité et valorise l'importance de l'entregent dans la réussite sociale et financière.

✓ **Une réflexion sur la tonalité malicieuse de ces récits.**

Le lecteur découvre en effet au fil des récits que les ogres peuvent être de bons maris ou que les jeunes filles font des songes agréables. Il convient de prendre en considération l'humour et la duplicité de Perrault qui se plaît à émailler les contes d'allusions grivoises, à l'image des sous-entendus érotiques qui ponctuent *La Belle au bois dormant* : "ils dormirent peu, la princesse n'en avait pas grand besoin". La morale du *Petit Chaperon rouge* se prête de même à une lecture sexuelle : Bernadette Bricout voit dans ce récit d'initiation un parcours féminin symbolique. L'homogénéité du recueil vient donc moins d'un prétendu discours édifiant que des inflexions ironiques et galantes des moralités respectives.

Éléments valorisés :

✓ **Une réflexion sur les rapports que les Contes entretiennent avec les règles morales mais aussi les normes sociales.**

On peut, à cet égard, mettre en évidence le fait que le conte outrepassé parfois toute morale, promouvant le mensonge et l'arrivisme des parvenus (*Le Chat botté*), tout en prônant un certain conformisme social, dans la mesure où les personnages qui réussissent sont ceux qui se soumettent aux normes de la société : plus que la conformité à l'éthique, c'est parfois la conformité à l'étiquette de la Cour qui assure le succès des personnages. Dans ce cadre, on constate l'importance de la maîtrise de l'éloquence (*Les Fées*), qui n'est pas sans faire penser au pouvoir du conteur lui-même et qui permet,

en abyme, une célébration du pouvoir de la parole (comme le fait La Fontaine dans “Le Pouvoir des fables”). D’une manière générale, les *Contes* font briller l’art de la conversation prisée dans les salons.

✓ **Une capacité à interroger la posture moraliste de l’auteur.**

Il est possible d’interroger la perspective “morale” qui est présente dans le terme “édifier” pour la mettre en tension avec une posture “moraliste” d’auteur. Les *Contes* peuvent alors se lire comme les écrits moralistes de La Bruyère ou de La Rochefoucauld : ils ne sont pas exempts de cynisme et la “morale” d’un récit désigne plutôt ce qu’il fait comprendre, ce qu’il dévoile de vérité du temps et des mœurs (par opposition au mensonge de la fiction). La vertu morale et parénétiq ue des *Contes* tient alors davantage à la valeur formatrice des aventures relatées et symbolisées par les métamorphoses des protagonistes : plus que le livre, c’est la lecture du livre qui permet au lecteur de s’instruire et de se construire ; elle est alors comme le seuil de la vie morale.

✓ **Une analyse de la poétique du conte comme décalage avec l’horizon d’attente du lecteur.**

Le fait que le conteur déjoue les attentes du lecteur participe au plaisir qui lie conteur et auditeur/lecteur. La parole du conteur est autant un objet de maîtrise qu’un espace de jeu. Les *Contes* jouent ainsi à ouvrir des espaces nouveaux, au sens propre dans les récits comme au sens plus allégorique du terme. Cette ouverture amène l’auteur à donner de l’importance à ce qui est dit, mais aussi, paradoxalement, à ce qui n’est pas dit (comme le remarque Roger Zuber au sujet des moralités: “qu’attendent-elles pour nous dire nettement où se trouve le bien, où se trouve le mal?”), aux “non-dits” qui jalonnent l’œuvre, et qui expliquent en partie la profusion des paroles secondes, des paroles critiques qui viennent habiter l’espace ouvert par les *Contes* (critiques psychanalytique – Bruno Bettelheim ; politique et sociale – Marc Fumaroli, Tony Gheeraert, Alice Brière-Haquet ; anthropologique – Vladimir Propp...). Ainsi les *Contes* tiennent lieu de portes que le lecteur ouvre sur le monde qui l’entoure autant que sur lui-même.

3. Le conte apparaît plutôt comme une propédeutique à la lecture / une leçon de lecture

Il convenait dans cette partie de dépasser l’aporie initiale et d’envisager le nouveau rapport au lecteur institué par l’ambivalence axiologique du conte. Les virtualités sémantiques du verbe “édifier” pouvaient nourrir la réflexion et élargir les perspectives, quant à la visée et à la réception des contes. Le fait que la morale des contes soit ambiguë suscite le trouble dans l’esprit du lecteur, favorisant une démarche herméneutique. Le conte, œuvre ouverte, contribue ainsi à édifier un lecteur modèle (U. Eco) et à instaurer une nouvelle pragmatique de lecture, fondée sur le jeu et la connivence, sur le plaisir davantage que sur un didactisme austère.

Éléments attendus :

✓ **Une réflexion sur les destinataires des *Contes* de Charles Perrault.**

Dans l’épître dédicatoire de ses contes en prose, Perrault incite le lecteur à lire “entre les lignes” : “les contes de ce Recueil [...] renferment tous une Morale très sensée, et qui se découvre plus ou moins, selon le degré de pénétration de ceux qui les lisent”. Cette dédicace appuie l’idée que le conte recèle plusieurs degrés de sens, voire s’adresse à plusieurs types de lecteurs dont aucun n’exclut l’autre, ni n’a autorité sur l’autre. Il apparaît donc nettement que le lectorat visé par le conteur excède les seuls enfants, les “âmes innocentes”, contrairement à ce que laisse entendre la Préface ou à ce que suggère le frontispice de l’édition originale, mise en image qui symbolise la prétendue oralité d’histoires populaires contées par des nourrices au coin du feu à un auditoire composé d’enfants et d’adolescents. Si les contes parlent à tous les lecteurs, des plus naïfs aux plus avertis, des plus ignorants aux plus lettrés, il est aujourd’hui clairement établi que Perrault est avant tout un conteur mondain qui s’adresse à un public adulte. La présence de moralités induit dès lors moins une lecture moralisante qu’un jeu distancé avec le texte et la lecture critique de significations obvies. Les contes usent d’une “écriture oblique et réclament une lecture de même nature” (A. Defrance).

On attend que le candidat rappelle que les contes n’ont pas été écrits pour des enfants, mais pour un public exigeant et mondain qui a le goût du jeu. L’enjouement est à mettre en lien avec la gaieté définie par La Fontaine conteur : “Je n’appelle pas gaieté ce qui excite le rire ; mais un certain charme, un air agréable qu’on peut donner à toutes sortes de sujets, même les plus sérieux”. Se dessine ainsi une esthétique de la disparate, où il convient davantage de séduire que d’instruire : Perrault préfère le plaisir

mondain au didactisme austère et le prix du conte réside sans doute davantage dans la manière que dans la matière.

✓ **Une réflexion sur l'activité du lecteur suggérée par l'écriture des Contes.**

Perrault se plaît à user de doubles moralités (usage emprunté à La Fontaine), ce qui suggère qu'il propose plusieurs interprétations, qu'il n'est pas *une* leçon à tirer des contes mais au lecteur de trouver la sienne. Ces poèmes soulignent la nécessité d'entreprendre une démarche herméneutique, non heuristique, suivant la conception d'une littérature fabuleuse allégorique, articulant sens littéral et sens caché. Toute la valeur du texte se joue ainsi à sa réception.

Ce jeu constant de dédoublement invite le lecteur à être un auteur en puissance, à participer à la construction, à l'édification du texte. Les modalités de participation sont par ailleurs ouvertes, elles ne s'excluent pas mais se complètent l'une l'autre, d'où la richesse de l'œuvre qui explique sans doute sa pérennité. Dans le jeu que le texte instaure, la morale vise donc moins à être explicitée qu'à faire l'objet d'une complicité entre auteur et lecteur, complicité qui constitue comme la pierre angulaire de la complexité de l'œuvre et qui explique le recours à l'humour, au comique, à la parodie ou à la satire (*Le petit Poucet* fait ainsi allusion à l'achat des charges qui remplit les caisses de l'État) ; dans la même perspective, Michel Serres, s'appuyant sur *Cendrillon*, démontre que le conte peut être envisagé comme un immense jeu de mots. Les *Contes* apparaissent ainsi bien comme un récit "édifiant", dans le sens où ils permettent de bâtir une maison commune à l'auteur et au lecteur, réunis par l'ingéniosité qui les caractérise tous deux et qui est à la fois un mode d'écriture et un mode de lecture du conte classique (J.-P. Sermain).

✓ **Une réflexion sur l'expérience de lecture comme aventure morale.**

Cette articulation entre lecteur et morale peut enfin être éclairée à la lumière des réflexions de Michel Foucault sur l'ambiguïté du mot "morale" et sur les trois sens qu'il en donne dans *L'Usage des plaisirs*. Pour le philosophe, le terme "morale" renvoie d'abord au code moral, c'est-à-dire à "l'ensemble de valeurs et de règles d'action qui sont proposées aux individus et aux groupes par l'intermédiaire d'appareils prescriptifs divers" (la famille, l'école...) ; il renvoie aussi à la moralité des comportements, à la relation des conduites et des règles, au "comportement réel des individus dans son rapport aux règles et aux valeurs", "à la manière dont ils se soumettent, dont ils obéissent ou résistent" ("une chose est une règle de conduite ; autre chose la conduite qu'on peut mesurer à cette règle"). Enfin un troisième sens de la morale existe, qui intéresse davantage Foucault, car étant plus subjectif et plus essentiel : « autre chose encore, la manière dont on doit « se conduire », dont on doit se constituer soi-même en sujet moral ». Tous ne suivent pas les règles de la même façon : un code étant donné, « il y a différentes manières de se constituer moralement, non pas simplement comme agent, mais comme sujet moral de cette action ».

De ces trois acceptions, il est possible de tirer trois usages différents du littéraire dans le champ de la morale. Selon le premier sens, la littérature peut relayer le code moral, dans une approche prescriptive : elle crée du code et s'appuie sur un code littéraire pour relancer un code moral. Selon la deuxième acception, la littérature peut décrire le comportement de l'homme, des individus par rapport au code : c'est le projet des moralistes, qui ne vise pas à enseigner un idéal mais à cibler des caractères, des travers, des contournements concrets du code moral (Molière, mais aussi la littérature "réaliste" ou burlesque depuis le XVII^e siècle, du roman picaresque jusqu'au *Voyage au bout de la nuit*). En vertu de la troisième définition de Foucault, elle peut aussi impliquer un rapport à soi, instituer la constitution de soi comme sujet moral. On peut ainsi penser un usage du conte qui ne soit pas incompatible avec sa densité littéraire mais met l'accent sur des modes de subjectivation, sur des "pratiques de soi" et l'exercice de la subjectivité et de l'intersubjectivité morales (comment se reflète, se constitue la morale, une morale pour le sujet). En suivant ce chemin, la lecture des *Contes* peut aussi être abordée sous l'angle des récentes études sur les relations entre la lecture et l'éthique du "care" (souci de soi et souci des autres). En proposant au lecteur une double moralité et en l'invitant, pour ainsi dire, à lire entre les lignes, l'auteur lui propose de redoubler son attention, et de prendre soin du rapport qu'il entretient avec autrui et qu'il entretient avec lui-même : nous apprenons à lire l'Autre, nous apprenons à nous lire nous-mêmes entre les lignes, et cette familiarité nouvelle, cette présence renouvelée à nous-mêmes et au monde est à la source de notre sens moral et de notre capacité à nous émerveiller (A. Gefen, E. Méchoulan).

Éléments valorisés :

- ✓ **Une analyse qui met en relation l'esprit de jeu avec l'intertextualité présente dans les Contes.**

L'opposition entre « culture savante » et « tradition populaire » est une idée qui a été déconstruite par les chercheurs : bien qu'elle soit hétérogène, la matière des contes de Perrault est avant tout littéraire et le lecteur est invité à retrouver la piste des modèles qui parsèment l'œuvre (Basile et son *Pentamerone*, Boccace et le *Décaméron*, Straparole et *Les Nuits facétieuses*). Les *Contes* pastichent en outre l'oralité en affectant un style simple qui est le fruit d'une élaboration, il feint la naïveté de l'enfance, meilleur rempart contre le péril de la pédanterie et signe d'appartenance à un même monde. Enfin on peut remarquer que le dialogue est constant avec La Fontaine qui est, pour Perrault, à la fois « un modèle, un rival et un double » et que « les *Contes* fourmillent d'emprunts quasi littéraires ou de détournements parodiques et ironiques des *Fables* les plus connues » (M. Escola).

- ✓ **Un propos qui articule l'œuvre avec les enjeux du contexte littéraire de l'époque.**

On peut ainsi évoquer l'allégorisme moral comme alibi (Villiers dans ses *Entretiens sur les contes de fées* veut réduire le conte à sa visée pédagogique) et comme moyen de légitimer le conte, genre moderne, par opposition à la fable ou à l'emblème. Le conte est surtout conçu comme une « machine de guerre dans la Querelle des Anciens et des Modernes » (M. Escola) qui entre dans une stratégie destinée à revaloriser les petits genres. Cette prétention morale serait d'ailleurs la preuve de la supériorité du conte sur les fables antiques trop souvent entachées d'immoralité :

« Tout ce qu'on peut dire, c'est que cette Fable de même que la plupart de celles qui nous restent des Anciens n'ont été faites que pour plaire sans égard aux bonnes mœurs qu'ils négligeaient beaucoup. Il n'en est pas de même des contes que nos aïeux ont inventés pour leurs Enfants. Ils ne les ont pas contés avec l'élégance et les agréments dont les Grecs et les Romains ont orné leurs Fables ; mais ils ont toujours eu un très grand soin que leurs contes renfermassent une moralité louable et instructive. Partout la vertu y est récompensée, et partout le vice y est puni. » (Préface)

Pour Marc Fumaroli, l'allégorisme moral sert donc un « allégorisme historique », Perrault s'employant à louer « les grands progrès spirituels et matériels dont le roi et son administration ont pourvu le royaume contemporain ». Les contes revêtent alors une visée apologétique de la France chrétienne et moderne que Perrault a lui-même contribué à ériger.

- ✓ **Une réflexion sur le rôle des Contes dans la culture littéraire aujourd'hui.**

Si les *Contes* intègrent un univers intertextuel riche, ils sont aussi une source qui a irrigué la littérature jusqu'à aujourd'hui et qui explique que l'œuvre de Charles Perrault continue à être lue et étudiée. Édifice architextuel à mi chemin entre l'*aedes* – maison et l'*aedes* – temple, les *Contes* constituent ainsi souvent le fondement de la bibliothèque intérieure que nous avons en partage et dont nous avons à cœur d'ouvrir les portes à nos élèves (J. -M. Goulemot).

Conclusion et conseils aux futures candidates et aux futurs candidats

• Attentes générales

Au regard des remarques générales de méthodologie énoncées et des pistes de réflexion dégagées sur le sujet de la composition française de cette session, le jury attendra tout particulièrement des futures candidates et des futurs candidats :

- Une analyse attentive du sujet qui définisse clairement les termes et aboutisse à une problématisation pertinente.
- Une réflexion cohérente qui manifeste une progression argumentative, sans céder au schématisme, ni à la simplification.
- Une illustration précise de l'argumentation, étayée par des références variées et des exemples exacts issus de l'œuvre.
- Une lecture précise de l'œuvre enrichie par des appuis théoriques et critiques, voire le recours à d'autres œuvres littéraires.

- Une capacité à situer exactement l'œuvre dans son contexte et dans l'histoire littéraire (y compris sous l'angle de l'histoire de sa réception).
- La maîtrise de certaines notions fondamentales proposées dans le sujet.
- Une bonne utilisation de références bibliographiques (voir ci-dessous, à titre d'exemple).
- Une analyse qui allie études de détails et leur nécessaire mise en perspective (théorique, générique, historique, anthropologique).

- **Suggestions bibliographiques**

- Anne Defrance, "La Politique du conte aux XVII^e et XVIII^e siècles, pour une lecture oblique", *Féeries*, 3, 2006.
- Marc Escola, *Contes de Charles Perrault*, Paris, Gallimard, Foliothèque, 2005.
- Aurélia Gaillard, *Fables, mythes, contes. L'Esthétique de la fable et du fabuleux (1660-1724)*, Paris, Champion, 1996.
- Tony Gheeraert, "Une allégorie de la civilité : *Cendrillon* ou l'art de plaire à la cour", *Dix-septième siècle*, 2000, p. 485-499.
- Marc Fumaroli, "Les *Contes* de Perrault et leur sens second : l'éloge de la modernité du siècle de Louis le Grand", *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2014/4 (vol. 114), p. 775-796.
- Louis Marin, "Une lisière de la lecture", dans *Lectures traversières*, Paris, Albin Michel, 1992, p. 17-25.
- Jean-Paul Sermain, *Le Conte de fées du classicisme aux Lumières*, Paris, Desjonquères, 2005 ; "Poétique du récit : vie morale et sens moral dans les *Contes* de Perrault", *Féeries*, 13, 2016.
- Marc Soriano, *Les Contes de Perrault. Culture savante et traditions populaires*, Paris, Gallimard, 1968.

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

Rapport présenté par Julien Alibert et Delphine Meunier

Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159884/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2022.html>

Pour la première année, le sujet 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 respectivement notée sur 10 points. Une unité thématique associait les deux textes puisqu'ils évoquent tous les deux l'angoisse des habitants d'une ville menacée par une invasion ennemie.

Version grecque

La version grecque portait sur un passage des *Helléniques* de Xénophon (II, 3-6) dans lequel les Athéniens se préparent fébrilement à l'arrivée de la flotte spartiate à la fin de la guerre du Péloponnèse.

Commençons par un constat déjà fait l'an passé dans le rapport de l'épreuve de traduction rédigé par Agnès Vrinat-Jeanneau et Sylvain Leroy ([Cf. Rapport de jury CAPES Lettres 2021 sur le site devenirenseignant.gouv.fr](https://www.devenirenseignant.gouv.fr)) : il est inutile de se présenter au CAPES de Lettres classiques si l'on ignore le grec : à l'écrit la composition d'un candidat ignorant totalement le grec ou le latin obtiendra une note éliminatoire. Nous encourageons donc les étudiants latinistes mais non hellénistes à se présenter au CAPES de Lettres modernes et à choisir l'épreuve de latin pour Lettres modernes à l'oral.

Avant d'évoquer précisément chaque séquence du texte grec, rappelons en ouverture que la version de langues anciennes est aussi une épreuve de français et que les candidats reçus au Capes de Lettres classiques ont vocation à enseigner la langue française. Certaines copies comportent des erreurs d'orthographe et de grammaire, notamment, sur l'accord du participe passé, qui questionnent au regard des missions d'enseignement auxquelles se destinent les candidats. Il est également conseillé d'être attentif à l'orthographe des noms propres et de vérifier dans le Bailly en cas de doute.

Première séquence

Ἐν δὲ ταῖς Ἀθήναις τῆς Παράλου ἀφικομένης νυκτὸς ἐλέγετο ἡ συμφορά, καὶ οἰμωγὴ ἐκ τοῦ Πειραιῶς διὰ τῶν μακρῶν τειχῶν εἰς ἄστυ διήκων, ὁ ἕτερος τῶ ἐτέρῳ παραγγέλλων·

À Athènes, après l'arrivée nocturne de la Paralienne, la nouvelle du malheur circulait, et un gémissement parti du Pirée se répandit par les Longs-Murs dans la ville, chacun l'annonçant à son voisin.

Le jury a relevé des confusions entre αἱ Ἀθῆναι, « Athènes » et οἱ Ἀθηναῖοι, « les Athéniens ».

Des erreurs sont apparues dans la traduction du génitif absolu τῆς Παράλου ἀφικομένης. Le génitif temporel qui suit, νυκτὸς, n'a souvent pas été analysé comme tel, ou a été interprété comme le sujet du génitif absolu, ce qui n'était pas acceptable.

La traduction littérale de ἡ συμφορά par « le malheur » a été acceptée mais de bonnes traductions comme « la nouvelle du malheur » ont été valorisées.

L'expression τὰ μακρὰ τεῖχη fait partie de celles que les candidats doivent connaître ; elle désigne les Longs-Murs d'Athènes, double muraille fortifiée reliant la ville au Pirée.

Le tour idiomatique ὁ ἕτερος τῶ ἐτέρῳ, pourtant assez fréquent, a également été mal rendu par certains candidats.

Deuxième séquence

ὥστ' ἐκείνης τῆς νυκτὸς οὐδεὶς ἐκοιμήθη, οὐ μόνον τοὺς ἀπολωλότας πενθοῦντες, ἀλλὰ πολὺ μᾶλλον ἔτι αὐτοὶ ἑαυτοῦς,

C'est pourquoi cette nuit-là personne ne dort, non seulement parce qu'ils pleuraient les morts, mais bien plus encore parce qu'ils pleuraient sur leur propre sort.

Beaucoup de candidats ont traduit ὥστε par « si bien que » alors qu'ils ont utilisé avant une ponctuation forte (point ou point-virgule). Cette traduction n'est acceptable qu'après une virgule ; la traduction la plus juste d'ὥστε après une ponctuation forte est « c'est pourquoi ».

Comme dans la première séquence, le génitif temporel ἐκείνης τῆς νυκτὸς n'a pas toujours été analysé et traduit comme tel. Le jury invite les futurs candidats à mémoriser cette expression très fréquente.

Le balancement οὐ μόνον... ἀλλὰ πολὺ μᾶλλον ἔτι, variante du tour classique οὐ μόνον... ἀλλὰ καὶ (« non seulement... mais encore ») n'a pas été toujours correctement rendu.

Enfin, des erreurs sur le réfléchi ἑαυτοῦς, qui n'a pas été identifié comme tel, ont conduit à des contresens.

Troisième séquence

πεισεσθαι νομίζοντες οἷα ἐποίησαν Μηλίους τε Λακεδαιμονίων ἀποίκους ὄντας, κρατήσαντες πολιορκία, καὶ Ἰσπαιέας καὶ Σκιωναίους καὶ Τορωναίους καὶ Αἰγινήτας καὶ ἄλλους πολλοὺς τῶν Ἑλλήνων.

Ils subiraient, pensaient-ils, les traitements qu'ils avaient infligés aux Méliens, colons des Lacédémoniens, dont ils s'étaient rendus maîtres par un siège, mais aussi aux habitants d'Histiée, de Skioné, de Toroné, d'Égine, et à de nombreux autres Grecs.

Rappelons qu'une bonne connaissance de la morphologie verbale est nécessaire pour réussir l'exercice de la version grecque du CAPES de Lettres classiques. Cela suppose également de connaître des listes de verbes irréguliers les plus fréquents ; celle de la grammaire Allard et Feuillâtre peut suffire (pages 133-139) ; on trouvera une liste bien plus complète dans la grammaire de Ragon (pages 251-266). Cette connaissance aurait ici permis d'éviter de se méprendre sur la forme πείσεσθαι. Il s'agit soit de l'infinitif futur irrégulier de πάσχω (qui aura un sens actif bien qu'il s'agisse d'un infinitif futur moyen), soit de l'infinitif futur de πείθομαι. Cette dernière hypothèse ne permet ici de dégager aucun sens satisfaisant. La forme vient donc bien de πάσχω dans notre texte.

Οἷα méritait ensuite d'être explicité, ce que les meilleurs candidats ont fait : « les traitements », « les souffrances ». Dans la relative introduite par οἷα, seul le plus-que-parfait pouvait rendre de manière satisfaisante l'aoriste ἐποίησαν.

Le jury a accepté indifféremment « habitants de Mélos » ou « Méliens » pour rendre Μηλίους. Et il en va de même pour tous les autres gentilés qui suivent : « les habitants d'Histiée, de Skioné, de Toroné, d'Égine » ou bien « les Histiéens, les Scionéens, les Toronéens, les Éginètes ».

Quatrième séquence

Τῇ δ' ὑστεραία ἐκκλησίαν ἐποίησαν, ἐν ἧ ἔδοξε τοὺς τε λιμένας ἀποχῶσαι πλὴν ἐνὸς καὶ τὰ τεῖχη εὐτρεπίζειν καὶ φυλακὰς ἐφιστάναι καὶ ἄλλα πάντα ὡς εἰς πολιορκίαν παρασκευάζειν τὴν πόλιν.

Le lendemain, ils convoquèrent l'Assemblée, au cours de laquelle on décida de fermer les ports par une digue, à l'exception d'un seul, de réparer les remparts, d'y établir des sentinelles et de faire tous les autres préparatifs nécessaires pour que la cité puisse soutenir un siège.

Beaucoup de candidats ignoraient le tour très classique τῇ ὑστεραία, que l'on trouve avec ou sans ἡμέρα, signifie « le jour suivant », « le lendemain ».

Le verbe δοκεῖν est aussi souvent inconnu dans le sens de « sembler bon à », « décider ». Il s'agit pourtant d'un emploi très fréquent de ce verbe.

ἄλλα πάντα est un accusatif de relation. Il faut entendre littéralement : « et, quant à toutes les autres choses, comme pour un siège, de préparer la cité ». Les traductions élégantes ont été valorisées.

Rappelons ici que la traduction de πόλις par « ville » fait faux sens : les réalités que recourent le mot πόλις ne sont pas celles que le français met dans le mot « ville ». La pratique de la langue et de la civilisation grecques permet d'éviter ce type d'erreur.

Cinquième séquence

Καὶ οὗτοι μὲν περὶ ταῦτα ἦσαν. Λύσανδρος δ' ἐκ τοῦ Ἑλλησπόντου ναυσι διακοσίαις ἀφικόμενος εἰς Λέσβον κατασκευάσατο τάς τε ἄλλας πόλεις ἐν αὐτῇ καὶ Μυτιλήνην·

Et les Athéniens étaient occupés à ces tâches. Cependant Lysandre, sorti de l'Hellespont, parvint à Lesbos avec deux cents navires, et y organisa le gouvernement de toutes les cités, y compris Mytilène.

Ce passage présentait une difficulté lexicale avec le sens du verbe κατασκευάζομαι. Il fallait ici comprendre « organiser le gouvernement de », « établir son autorité sur ». Le jury a valorisé les bonnes traductions et n'a pas sanctionné les traductions reprenant littéralement l'une des propositions du Bailly dont l'article ne proposait pas explicitement un sens parfaitement satisfaisant.

L'hellénisme : τάς τε ἄλλας πόλεις καὶ Μυτιλήνην a posé problème à certains candidats qui ne le connaissaient pas. Rappelons ici qu'apprendre les idiotismes les plus fréquents est d'une grande aide pour l'exercice de la version. La *Syntaxe grecque* de Bizos en propose une liste très utile avec de nombreux exemples (pages 242-256).

Certains candidats n'ont pas compris à quoi renvoyait αὐτῇ dans l'expression ἐν αὐτῇ. Il s'agit ici de Lesbos qui est un mot féminin de la deuxième déclinaison (ἡ Λέσβος, ου).

Sixième séquence

εἰς δὲ τὰ ἐπὶ Θράκης χωρία ἔπεμψε δέκα τριήρεις ἔχοντα Ἐτεόνικον, ὃς τὰ ἐκεῖ πάντα πρὸς Λακεδαιμονίους μετέστησεν.

Puis il envoya contre les places fortes de Thrace dix trières commandées par Étéonicos, qui les fit toutes passer sous l'autorité des Lacédémoniens.

εἰς au début de la séquence a ici un sens spécifique, « contre ». Des faux sens ont ensuite été commis sur le terme χωρία. τὸ χωρίον, « la place forte » a été confondu la plupart du temps avec ἡ χώρα, ας, « le pays, le territoire ». Attention donc aux erreurs de lecture. C'est ici le « ι » qui change tout.

Le complément d'objet direct du verbe ἔπεμψε est Ἐτεόνικος. Dans ce type de construction, le participe du verbe ἔχω se rend généralement par « avec » (littéralement « Étéonicos ayant dix trières »).

Μεθίστημι a ici son sens classique de « déplacer », « faire passer ». Rappelons qu'ἴσθημι a deux aoristes : ἔστησα qui est transitif et ἔστην qui est intransitif. Il en va de même de la plupart de ses composés. Connaître cette particularité d'ἴσθημι permettait d'éviter un faux sens.

La relative n'était pas aisée à traduire et le jury l'a pris en compte, tout comme la traduction d'ἐκεῖ dans le segment τὰ ἐκεῖ πάντα μετέστησεν. Littéralement « Étéonicos fit passer toutes les places fortes du pays » (sous l'autorité des Lacédémoniens). Jean Hatzfeld, dans l'édition de la Collection des Universités de France, traduit par « qui fit passer tout le pays », ce qui ne nous semble pas satisfaisant. Nous avons donc choisi de traduire par « qui les fit toutes passer », ce qui ne rend pas explicitement ἐκεῖ mais le sous-entend tout de même puisqu'il était question des « places fortes de Thrace » dans la première partie de la phrase, ἐκεῖ étant une reprise d'ἐπὶ Θράκης. Le jury a donc accepté différentes traductions de ce passage.

Septième séquence

Εὐθύς δὲ καὶ ἡ ἄλλη Ἑλλάς ἀφειστήκει Ἀθηναίων μετὰ τὴν ναυμαχίαν πλὴν Σαμίων· οὗτοι δὲ σφαγὰς τῶν γνωρίμων ποιήσαντες κατεῖχον τὴν πόλιν.

Sans plus attendre, par ailleurs, tout le reste de la Grèce aussi avait abandonné les Athéniens après le combat naval, à l'exception des Samiens ; ceux-là, après avoir égorgé les notables, tenaient encore leur cité.

Beaucoup de candidats ont semblé ne pas connaître l'utilisation de l'adjectif ἄλλος avec l'article : « tout le reste de » (avec le même sens que *ceteri* en latin). Ici ἡ ἄλλη Ἑλλάς : « tout le reste de la Grèce ». Attention à l'emploi adverbial de καί, à traduire par « aussi ». Chaque fois que l'on rencontre καί dans une version, il est conseillé d'avoir le réflexe de se demander s'il s'agit de la conjonction de coordination ou bien de l'adverbe.

La forme ἀφειστήκει a parfois été mal analysée ; il s'agissait du plus-que-parfait d'ἀφίστημι qui se construit normalement avec le génitif (en l'occurrence Ἀθηναίων). Les candidats sont invités à réviser

la conjugaison grecque au moyen d'exercices réguliers. Il s'agit là sans doute de la manière la plus efficace pour réellement progresser et acquérir une familiarité avec la langue grecque.

Le verbe κατέχω n'a pas toujours été bien analysé : on a relevé des erreurs de temps tout d'abord ; rappelons que le verbe ἔχω a un imparfait irrégulier qui est εἶχον ; des erreurs sur le sens du verbe également, qui signifiait ici « tenir », « occuper », au sens où les Samiens étaient encore maîtres de leur propre cité.

Version latine

Le texte de la version latine était extrait de *l'Histoire romaine* de Tite-Live (XXVII, XL, 1-7). La peur et l'angoisse sont à leur paroxysme à Rome car, comme le précisait explicitement le chapeau, deux armées carthagoises menacent Rome en même temps.

La version latine supposait de maîtriser les règles du discours indirect en latin ; pour autant, elle n'a pas été moins réussie que la version grecque. Ce fut parfois même le contraire. Cela vient sans doute en partie du fait que la plupart des candidats pratiquent le latin depuis plus longtemps que le grec. Pour commencer, nous souhaitons rappeler aux candidats quelques points essentiels. Le soin apporté à la présentation de la copie est un atout : on déplore un trop grand nombre de copies qui se signalent par l'abondance des ratures, ajouts, corrections et réécritures plus ou moins lisibles. Inversement, un excès de zèle ne doit pas conduire à recopier le chapeau introductif avant la version. On ne saurait non plus négliger l'orthographe ; prévoir un temps de relecture pourrait permettre d'éviter certaines erreurs (« consul » n'a pas toujours été bien orthographié, les noms propres ne sont pas toujours correctement recopiés). Par ailleurs, le candidat doit lire le texte avec la plus grande attention et concentration pour éviter des confusions fâcheuses (*os*, *oris* n'est pas *ora*, *ae*). La consultation attentive du Gaffiot – et donc sa fréquentation régulière pendant la période de préparation du concours – se révèle toujours précieuse. L'expression *cum ad Cannas praecipitasset Romanas res* (l. 5-6) est par exemple traduite dans le dictionnaire à l'article *praecipito* ; le savoir aurait évité nombre d'interprétations erronées. Enfin, rappelons l'importance de maîtriser quelques notions culturelles historiques : pour traduire fidèlement ce texte, avoir quelques repères concernant les événements marquants de la deuxième guerre punique était indispensable. On aurait ainsi évité de traduire *ad Cannas* « au fleuve voisin de Canna » ou de sembler ignorer que Trasimène désigne un lieu fameux de bataille.

Pour finir, le jury souhaite souligner le plaisir qu'il a eu à lire des copies témoignant d'une véritable connaissance de la langue latine et des enjeux de la version : les meilleures copies ont su maîtriser la totalité du texte et proposer des traductions élégantes, révélant une véritable aisance tant dans la compréhension du latin que dans sa restitution en français.

Première séquence

Consules diuersis itineribus profecti ab urbe uelut in duo pariter bella distenderant curas hominum, simul recordantium quas primus aduentus Hannibalis intulisset Italiae clades,

Le départ des consuls de Rome dans des directions opposées, comme pour mener deux guerres en même temps, avait accru l'inquiétude des gens, car ils se rappelaient quels désastres, au début, l'arrivée d'Hannibal avait provoqués en Italie,

La première phrase du texte demandait plusieurs connaissances grammaticales : une analyse rigoureuse permettait de la traduire avec justesse.

Il n'était pas souhaitable de rendre littéralement les participes *profecti* et *recordantium* dans la traduction française. Le jury a toutefois accepté des traductions certes plus « lourdes » mais exactes grammaticalement. Il a valorisé toutes les traductions élégantes (par exemple *consules profecti* rendu par « le départ des consuls »).

Velut ne portait pas sur le verbe mais sur le syntagme *in duo pariter bella* et le tour, quelque peu ramassé, demandait une reformulation. Le sens de *in* + ACC « pour », « en vue de » a échappé à certains candidats : c'était pourtant la seule façon possible de rendre *in duo pariter bella*.

L'exclamative indirecte *quas primus aduentus Hannibalis intulisset Italiae clades* a été mal comprise : d'une part parce que la modalité indirecte de la subordonnée n'a pas toujours été vue, bien que le

subjonctif *intulisset* en fût un indice probant ; d'autre part parce que les candidats n'ont pas vu dans *clades* un accusatif pluriel à construire avec *quas*.

Le datif *Italiae* a, semble-t-il, surpris certains candidats : il est cependant le complément classique du verbe *inferre*. Ainsi, chez Cicéron, *bellum inferre Italiae* : « porter la guerre en Italie ».

Deuxième séquence

simul cum illa angeret cura, quos tam propitios urbi atque imperio fore deos ut eodem tempore utrobique res publica prospere gereretur ?

et en même temps ils étaient tourmentés par cette inquiétude : quels dieux seraient si favorables à Rome et à l'Empire pour permettre que, au même moment, sur deux fronts, l'État connût le succès ?

Le *simul* qui introduit cette séquence est à rapprocher de celui de la séquence précédente. Le balancement s'opère entre *simul (hominum) recordantium et simul cum illa angeret cura*. Il y a donc une dissymétrie puisqu'on trouve un participe dans la première partie du balancement et une proposition subordonnée temporelle-causale dans l'autre.

Le terme *cura* revient à trois reprises dans la version (dans nos séquences 1, 2 et 8). Il était possible et souhaitable de les rendre par le même terme français, sans risquer pour autant le faux sens. Les candidats qui ont pris en compte cette répétition ont été valorisés.

À partir de *quos tam propitios urbi atque imperio fore deos* commence une longue séquence au discours indirect libre. Tite-Live rapporte les pensées des Romains. En l'occurrence, la question que soulèvent les Romains vient développer le *illa cura* qui précède. *Quos* n'a pas toujours été traduit comme un déterminant interrogatif, et a parfois été ignoré et supprimé ; rappelons qu'une omission fait systématiquement perdre des points aux candidats.

Certains candidats n'ont pas rendu le sens consécutif de la tournure *tam propitios... ut... gereretur*.

Une attention portée au contexte et aux éléments donnés dans le chapeau introducteur permettait d'éviter des traductions dépourvues de sens pour *eodem tempore utrobique*.

Enfin, les traductions rendant élégamment *prospere gereretur* ont été valorisées.

Troisième séquence

adhuc aduersa secundis pensando rem ad id tempus extractam esse.

Jusqu'alors, en compensant les revers par des succès, les choses avaient traîné en longueur jusqu'au moment présent.

Dans cette séquence, comme dans la précédente, certains candidats n'ont pas interprété la proposition infinitive comme exposant la pensée des habitants de Rome. Cette méconnaissance du fonctionnement du discours indirect a entraîné de nombreuses erreurs dans quelques versions. Sans doute est-ce un point de grammaire sur lequel les futurs candidats sont invités à travailler. La plupart des historiens romains font un usage constant du style indirect ou du style indirect libre¹.

À cela s'ajoute l'analyse morphologique d'*extractam esse* qui n'a pas toujours été reconnu comme l'infinitif parfait passif du verbe *extrahere*. Il demandait à être traduit par un plus-que-parfait pour marquer l'antériorité.

Le gérondif *pensando* n'a pas toujours été compris. Cela a ensuite entraîné des erreurs sur tout le segment *aduersa secundis pensando*.

Enfin l'expression *ad id tempus* signifiait « jusqu'au moment présent ».

Quatrième séquence

Cum in Italia ad Trasumennum et Cannas praecipitasset Romana res, prospera bella in Hispania prolapsam eam erexisse ;

Alors qu'en Italie, à Trasimène et à Cannes, la puissance romaine avait été près de l'abîme, les guerres victorieuses en Espagne l'avaient relevée de sa chute ;

¹ Pour une synthèse efficace sur le discours indirect, cf. Gason, Baudiffier et Thomas, *Précis de grammaire des lettres latines*, pages 170-172.

Le Gaffiot donnait une traduction exacte de toute la proposition temporelle-causale introduite par *cum* à l'article *praecipito*. Cette aide levait la difficulté que certains candidats auraient pu rencontrer sur l'expression *Romana res* : « la puissance romaine » ou « l'État romain ».

Notons, comme nous l'avons déjà signalé en préambule, qu'un nombre non négligeable de candidats semblent ne pas connaître les noms de Trasimène et de Cannes, souvent traduits de façon fantaisiste ; il s'agit de deux défaites romaines célèbres de la seconde guerre punique : celle du lac Trasimène en 217, celle de Cannes en 216. Le jury attend qu'un candidat au CAPES de Lettres classiques possède un minimum de connaissances historiques sur Rome et Athènes : avoir un résumé succinct des trois guerres puniques en tête fait partie de ces attendus.

La proposition principale, très ramassée en latin, a donné lieu à des traductions heureuses et élégantes – citons, parmi d'autres « Les succès militaires en Espagne lui avaient rendu courage, à elle qui avait été ébranlée. »

Cinquième séquence

postea, cum in Hispania alia super aliam clades duobus egregiis ducibus amissis duos exercitus ex parte delesset, multa secunda in Italia Siciliaque gesta quassatam rem publicam excepisse ;

Ensuite, comme, en Espagne, une défaite ajoutée à une défaite avait, avec la perte de deux illustres généraux, détruit en partie deux armées, de nombreuses victoires remportées en Italie et en Sicile avaient soutenu l'État ébranlé.

À nouveau la séquence s'ouvrait par un *cum historicum*. Le rapport de 2021 sur l'épreuve de version latine soulignait la nécessité de parfaitement maîtriser cette structure si fréquente de la langue latine. Rappelons donc que *cum* avec le subjonctif imparfait ou plus-que-parfait se traduit par « comme », « alors que » ou par un participe ; et engageons les futurs candidats à apprendre par cœur l'exemple-type : *Cum Athenae florerent, nimia libertas ciuitatem miscuit*, « Alors qu'Athènes était florissante, la liberté excessive mit le désordre dans la cité ». L'apprentissage systématique des exemples-types des grammaires est un moyen sûr de ne plus commettre d'erreur sur les structures les plus fréquentes de la langue latine. Ces exemples serviront par ailleurs aux futurs professeurs pour expliquer des phénomènes grammaticaux à leurs élèves. Les auteurs de ce rapport en font l'expérience lors de chacun de leurs cours.

L'expression *alia super aliam clades* n'était pas aisée à rendre. Nous proposons : « une défaite ajoutée à une autre défaite ». Toutes les traductions élégantes ont été valorisées.

L'ablatif absolu *duobus egregiis ducibus amissis* n'a pas toujours été analysé comme tel et il a souvent été traduit maladroitement. Pour ce tour propre au latin, nous nous permettons de renvoyer à nouveau au rapport de l'an passé, pages 66-67.

L'expression *ex parte* a parfois posé problème. Outre qu'elle est extrêmement fréquente en latin, le Gaffiot en donnait une traduction explicite (page 1118, point d) de l'article *pars* : « en partie ».

L'adjectif substantivé *secunda* a donné lieu à de bonnes traductions (« succès », « victoires ») qui ont été valorisées.

Restait enfin à rendre correctement le sens d'*excepisse* qui venait en antithèse de *quassatam rem publicam* dans une structure symétrique de la phrase précédente (*prolapsam eam erexisse*). Le Gaffiot donnait le sens d'*excipere* qui convenait pour le passage : « soutenir ». Le terme s'emploie dans la langue classique aussi bien au propre (*impetus gladiatorum excipere*) qu'au figuré (*labores magnos excipere*).

Sixième séquence

et ipsum interuallum loci, quod in ultimis terrarum oris alterum bellum gereretur, spatium dedisse ad respirandum.

et la distance même, car une des guerres avait lieu aux extrêmes confins des terres, avait donné le temps de respirer.

Cette séquence, quoique plus brève, demandait une analyse attentive. La traduction d'*interuallum* supposait de prendre en compte le contexte : « distance » était plus heureux qu'« intervalle ». La confusion assez fréquente entre *ipse* et *idem* nous conduit à inviter les candidats à bien s'approprier ces mots fréquents dans la langue latine afin d'en maîtriser la différence de sens.

Une bonne traduction de cette séquence supposait ensuite d'interpréter correctement le *quod*. Deux solutions sont possibles (et ont été acceptées par le jury) : il peut être interprété ou bien comme un *quod* explicatif (« à savoir que »), ou bien comme un *quod* causal (« parce que »). En principe ces deux *quod* sont suivis de l'indicatif. Le subjonctif s'explique ici car *gereretur* fait référence à la pensée des habitants de Rome. Il peut aussi s'expliquer par attraction modale puisque la subordonnée introduite par *quod* dépend d'une infinitive².

Des confusions ont été faites sur *oris* qui est l'ablatif pluriel de *ora*, *orae*, f. (« bords », « extrémité ») et non le génitif singulier de *os*, *oris*, n. (« bouche »).

Spatium était plutôt à prendre dans son sens temporel mais le jury a aussi accepté le sens géographique.

Enfin, quelques candidats n'ont pas traduit le sens final du gérondif à l'accusatif précédé de *ad* : *ad respirandum* se traduit littéralement « pour respirer ».

Septième séquence

Nunc duo bella in Italiam accepta, duo celeberrimi nominis duces circumstare urbem Romanam, et unum in locum totam periculi molem, omne onus incubuisse. Qui eorum prior uicisset, intra paucos dies castra cum altero iuncturum.

Maintenant on subissait deux guerres en Italie, deux généraux au nom très illustre encerclaient la ville de Rome, et c'est en ce seul point que toute la masse du péril, tout son poids s'étaient portés. Celui des Carthaginois qui aurait vaincu le premier joindrait en peu de jours son camp à celui de l'autre.

Accepta n'était pas facile à rendre et supposait une reformulation (« recevoir » ou « accueillir ») car il fallait choisir en français un verbe compatible avec l'idée de guerre. Les traductions élégantes ont été valorisées.

Beaucoup de candidats ont achoppé sur la traduction de *celeberrimi nominis*. C'est souvent qu'ils n'ont pas analysé le génitif de qualité. Là encore, il est conseillé d'apprendre par cœur l'exemple-type : *puer egregiae indolis*, « un enfant d'un excellent naturel ». Il existe aussi un ablatif de qualité : *puer egregia indole*. Ces tours sont très fréquents dans la langue latine. Il convenait aussi de prendre soin de ne pas donner l'impression d'accorder *celeberrimi* avec *duces* (sans oublier de traduire le superlatif comme tel).

La fin de la phrase a parfois dérouté les candidats qui n'ont pas bien compris le sens, assez courant, de *unum* (« un seul ») ; d'autre part, l'antériorité exprimée par l'infinitif parfait *incubuisse* devait être rendue ; il convenait également de repérer le double sujet de l'infinitive (*totam... molem, omne onus*) : chaque terme demandait à être traduit, en dépit de l'insistance du tour.

Autre point de grammaire sur lequel des erreurs ont été commises : le système hypothétique contenu dans la dernière phrase de la séquence : *uicisset / iuncturum* (esse). La difficulté venait de ce que ce système conditionnel est intégré à la proposition infinitive. L'équivalent en discours direct serait : *qui... uicerit, ... iunget*. Là encore, une révision méthodique du fonctionnement des subordonnées de condition est conseillée³.

Concluons cette séquence en rappelant que *castra, orum* est toujours au pluriel mais signifie bien « le camp » au singulier en français.

Huitième séquence

Terrebat et proximus annus lugubris duorum consulum funeribus. His anxii curis homines digredientes in prouincias consules prosecuti sunt.

On était aussi terrifié par l'année précédente, rendue lugubre par les funérailles de deux consuls. C'est tourmenté par ces inquiétudes que l'on accompagna les consuls partant pour leur province.

² Sur toutes ces questions, cf. Alfred Ernout et François Thomas, *Syntaxe latine*, pages 402-406.

³ Cf., par exemple, Gason, Baudiffier et Thomas, *Précis de grammaire des lettres latines*, pages 160-161.

Le contexte et le raisonnement logique permettaient de discriminer le sens de *proximus* : il s'agissait de « l'année précédente » et non de « l'année à venir ». C'est l'occasion de rappeler que le travail du texte suppose une analyse minutieuse à l'échelle de la proposition ou de la phrase, mais également une lecture d'ensemble du texte, pour ne pas perdre de vue la progression du propos, ici du récit. Cette « double » lecture, à l'échelle de la phrase et à l'échelle du texte garantit la meilleure compréhension possible de ce dernier, et permet aussi de limiter les endroits que l'on a du mal à comprendre ou à traduire.

Le premier *et* de la séquence est adverbial. Comme pour *kaí* en grec, les candidats gagneraient à systématiquement se demander quand ils rencontrent *et* s'il s'agit d'un adverbe ou d'une conjonction de coordination, afin de ne pas commettre une erreur que cette question permet d'éviter. Ce mode de fonctionnement, par élimination des possibilités successives, est souvent très efficace et sûr en version. Certains candidats ont malencontreusement associé *lugubris* à *funeribus*. Cependant, ce n'est pas parce que deux noms ont la même terminaison qu'ils doivent forcément être construits ensemble. En l'occurrence, *lugubris* ne peut être un ablatif pluriel. Il fallait donc tout simplement associer *lugubris* au nominatif singulier avec *annus*. Par ailleurs, l'adjectif demandait sans doute une traduction un peu appuyée : « rendue lugubre », plutôt que le seul « lugubre » qui a cependant été accepté.

Dans cette dernière phrase, il fallait associer *digredientes* à *consules* et non à *homines*. Certains candidats sont invités à parfaire leur connaissance de la conjugaison des verbes déponents. Ici, *prosecuti sunt* signifie « ils suivirent ».

En conclusion, le jury voudrait rappeler combien le travail régulier de la traduction permet non seulement de progresser et mais aussi d'observer ses propres progrès. Certaines copies remarquables montrent une pratique assidue des textes latins et grecs qui ne date assurément pas de l'année du concours. Notons, du reste, que nous n'avons corrigé quasiment aucune copie inachevée. La longueur des textes semble donc adaptée à la durée du nouveau format de l'épreuve et n'a manifestement ni déstabilisé, ni mis en difficulté les candidats.

Traduire tous les jours un peu de grec et de latin (en privilégiant la technique du petit latin et du petit grec expliquée dans le rapport de l'an passé et auquel nous renvoyons), faire régulièrement des exercices de version en temps limité, apprendre méthodiquement grammaire et vocabulaire, tels sont les secrets de la réussite.

Mais il ne s'agit pas seulement de réussir un concours, il s'agit aussi d'être à l'aise en situation d'enseignement. Dès la classe de cinquième et la première année d'apprentissage du latin, les élèves peuvent demander au professeur le sens de tel ou tel mot, l'explication impromptue de telle ou telle règle de grammaire. Une connaissance fine des langues, des civilisations et des littératures antiques est assurément un atout pour asseoir naturellement son autorité dans la classe.

Travailler la version de langues anciennes lorsque l'on est étudiant, c'est donc d'ores et déjà apprendre à devenir un professeur compétent et engagé. Cette perspective est indispensable pour les futurs candidats. La version ne saurait se réduire à une épreuve académique ; c'est aussi, bien entendu, une épreuve professionnelle qui permet d'évaluer des compétences pour enseigner efficacement et sereinement les langues et cultures de l'Antiquité aux élèves.

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres classiques)

Rapport présenté par Laurence GAUTHIER et Agnès VRINAT

Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159884/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2022.html>

Cette épreuve a été instaurée par [l'arrêté du 25 janvier 2021](#), elle était donc, en 2022, proposée pour la première fois aux candidats des CAPES Externe, CAFEP Externe et 3^e concours de Lettres Classiques. C'est pourquoi le présent rapport a pour objectif d'établir un bilan de la session, mais aussi de servir de point d'appui aux préparateurs et aux candidats pour préparer au mieux les sessions futures.

Rappelons à cet effet que les modalités de l'épreuve sont décrites sur le site [Devenir enseignant](#). Les sujets zéro élaborés en 2021 sont également toujours consultables en ligne sur le même site à l'adresse suivante : [Sujets zero 2022 - Devenir enseignant](#).

L'épreuve, coefficient 1, dure cinq heures.

Le corpus est composé comme suit :

- **Un texte en langue française**
En 2022 : Gustave ROUD, *Air de la solitude et autres écrits*, collection Poésie/Gallimard (n°377), Gallimard, 2002, p. 77 ; 1^{ère} édition aux Éditions Mermod, Lausanne, 1945.
- **Un texte latin ou grec accompagné de sa traduction**
En 2022 : VIRGILE, *Géorgiques*, I, 299 à 337, texte établi et traduit par Eugène de Saint-Denis, Les Belles Lettres, Classiques en poche, 2002.
- **Un document iconographique**
En 2022 : Claude MONET, *La Pie*, 1868-1869, peinture à l'huile sur toile, 89 × 130 cm, Musée d'Orsay, Paris.
- **En annexe, un extrait de manuel et/ou de production d'élève(s)**
En 2022 : *L'archipel littéraire 3^{ème}*, coordonné par Claire MONTANARI, Éditions Maison des langues, Paris, 2021.

Le corpus de textes et le document iconographique traitent d'une thématique commune, laquelle n'est cependant pas indiquée au candidat.

Le candidat est invité à composer sur **deux questions** successivement.

Dans une première partie, il doit étudier **un point de grammaire dans le texte français**, en enrichissant 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.

Dans une seconde partie, il lui est demandé de réfléchir aux 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.

REMARQUES LIMINAIRES

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 grave 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 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. **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 n'est attendue, il reste que les différents points répertoriés dans les éléments de corrigé du « sujet zéro » pouvaient servir de point d'appui pour rédiger la première partie : **définir la notion** avec ses propriétés, sa sémantique, ses moyens d'identification puis **analyser les occurrences du texte** en commençant par les régularités, avant d'en venir à quelques cas particuliers. Si un relevé sous forme tabulaire est tout à fait acceptable pour traiter un point, le relevé des occurrences dans le texte français par exemple, il convient que le reste du devoir soit rédigé.

Enfin, il paraît important de souligner que dans une épreuve ayant vocation à recruter des enseignants, **la qualité des explications fournies, la clarté de la présentation, les qualités de rédaction**, constituent des éléments importants pour l'appréciation des travaux des candidats. Il va de soi aussi que **l'orthographe et la syntaxe doivent faire l'objet d'une vigilance absolue** : des erreurs relatives à l'accord du verbe avec son sujet (« *quels sentiment provoquent l'hiver »), aux chaînes d'accords, ou aux formes verbales (* « on peut pensé » ; « *l'extrait a analysé ») laissent présager des difficultés pour enseigner une grammaire mal maîtrisée.

ATTENDUS ET OBSERVATIONS SUR LES COPIES

Première partie de l'épreuve : étude de la notion grammaticale

Pour répondre à la question de grammaire, plusieurs éléments importants sont à mettre en évidence.

En premier lieu, nous incitons les candidats à **définir la notion étudiée en grammaire française et à préciser ses propriétés**, ce qui est indispensable pour poser les bases de la réflexion. Les réponses formulées doivent correspondre à une étude de type universitaire (nous proposons plus loin une liste d'ouvrages de référence permettant aux candidats de préciser ou compléter leurs connaissances).

Ainsi, à propos des expansions du nom, point sur lequel portait le sujet 2022, on attendait que le candidat **définisse la notion**, en s'appuyant en particulier sur la *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*⁴, et qu'il répertorie **les propriétés** des expansions du nom qui :

- ✓ modifient le nom ou le GN
- ✓ sont facultatives (quoique certaines assurent la détermination du nom)
- ✓ sont cumulables ; leurs combinaisons sont toutefois régies par des contraintes d'ordre strictes.

Un candidat a ainsi écrit : « *L'expansion du nom consiste, comme son nom l'indique, en un ajout d'un (ou plusieurs) constituant(s) qui permet de caractériser voire de déterminer (dans le cas de la relative*

⁴ *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, dir. Philippe Monneret et Fabrice Poli, 2020

« De même que le groupe verbal (GV) est un groupe syntaxique dont le noyau est un verbe (V), le groupe nominal (GN) est un groupe syntaxique dont le noyau est un nom (N). Outre le nom, le GN comporte très souvent un déterminant (Dét) et, facultativement, un adjectif (ou plusieurs adjectifs) ou un groupe prépositionnel, qui constituent ce que l'on nomme des « expansions du nom ». [...] La formule générale du groupe nominal est donc la suivante : GN = Dét + N (+ Exp), le constituant « expansion » (Exp), facultatif, pouvant être ou bien un Adj épithète ou bien un GNP complément du nom. Le terme « expansion » est donc un terme général de fonction, qui regroupe d'une manière indistincte la fonction épithète et la fonction complément du nom. » p. 94

déterminative par exemple) le nom auquel il est lié et se rapporte nécessairement. L'expansion du nom, en tant qu'ajout, est facultative et peut être supprimée du groupe nominal. »

Cette définition doit être complétée par **une typologie morphologique ou syntaxique, voire sémantique**. En ce qui concerne la typologie, **une approche syntaxique portant sur les trois fonctions principales** des expansions du nom était pertinente :

- ✓ Épithète,
- ✓ Complément du nom,
- ✓ Proposition subordonnée relative.

Certaines copies ont pu distinguer épithète liée et épithète détachée, d'autres ont compté l'apposition au nombre des expansions du nom. Rappelons que « Un constituant de fonction apposition (ou apposé) n'est pas une expansion interne au groupe nominal (GN), mais un apport d'information externe au support que constitue le GN. En d'autres termes, l'apposition n'est pas une expansion *du* GN mais une expansion *au* GN : par exemple, dans la phrase **Cette avocate remarquable, exaspérée, quitta le tribunal**, le participe « exaspérée » est apposé au GN **cette avocate remarquable**⁵. »

Les présentations les plus abouties ont également répertorié **les classes** (adjectif, participe, GN, etc.) correspondant à ces différentes fonctions.

On peut noter que les éléments ci-dessus ne composent pas une liste complète des expansions du nom. Ainsi, **d'autres constituants peuvent être cités** : proposition subordonnée complétive, groupe infinitif, nom employé comme épithète (selon la *Grammaire méthodique du français*⁶, qu'on désignera sous la forme abrégée GMF, p. 342 sq.⁷). Les candidats qui ont démontré, en citant ces classes d'expansions moins fréquentes, une maîtrise très complète de la notion, ont bénéficié d'une valorisation de leur note.

Cette étape définitoire permet de montrer que le candidat a cerné les limites du point de grammaire étudié. La lecture des copies des candidats a conduit le jury à observer que cela a été un point faible des travaux des candidats pour cette session 2022. En l'absence de définition précise, de nombreux candidats ont eu tendance à englober dans les expansions du nom toutes sortes de fonctions qui ne relèvent à l'évidence pas de cette catégorie grammaticale, comme les attributs du sujet par exemple, ou les déterminants, voire les compléments circonstanciels. **Ceci a évidemment été sanctionné dans la mesure où ces réponses fausses montrent que la notion n'est pas comprise. Ce qui est donc attendu des candidats, c'est une définition précise de la notion, prenant en compte tous ses aspects (morphologie, syntaxe, sémantique).**

Selon les ouvrages de grammaire, la dénomination des concepts grammaticaux peut connaître des variations : **le jury les accepte bien sûr toutes et laisse le candidat libre de présenter et d'analyser la notion selon l'organisation qu'il souhaite, pourvu que celle-ci soit cohérente.** Ainsi la GMF parle de « Groupe nominal étendu » et de « modificateurs » du nom. La *Grammaire du français. Terminologie grammaticale* relève trois types de constituants pouvant être épithètes⁸ : l'adjectif ou le groupe adjectival (exemple : « une avocate vraiment remarquable »), le nom ou le GN (exemple : « un bijou fantaisie ») et la proposition subordonnée relative adjectivale (exemple : « Les élèves qui avaient bien révisé ont obtenu d'excellentes notes »).

En revanche, **il est primordial que les candidats fassent preuve de rigueur et de précision dans l'analyse de la notion grammaticale, qui doit être circonscrite** : il ne s'agissait pas pour le candidat de dire « tout ce qu'il avait à dire » sur le nom, voire, comme on a pu le lire, sur la phrase (ce qui était hors-sujet) mais bien de se focaliser sur ce qui, dans le système grammatical, constitue le fondement théorique et scientifique d'une séance d'étude de la langue consacrée aux expansions du nom.

⁵ *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, p. 97

⁶ Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1994, p. 342 sq.

⁷ Exemple de proposition subordonnée complétive, « L'idée qu'il puisse refuser » (GMF p.352) groupe infinitif « Le temps d'aimer et de mourir » (GMF p. 352) Exemple de nom épithète : « un remède miracle », GMF p. 345.

⁸ *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, p. 96 et 97.

En second lieu, les candidats doivent **relever l'ensemble des occurrences dans le texte français. Ces occurrences doivent faire l'objet d'un classement raisonné**, selon des critères laissés à l'appréciation du candidat, qui choisira ce qui permettra le mieux de rendre compte de la notion. Dans le cas présent, la plupart des candidats ont choisi de classer les occurrences selon la fonction de l'expansion, mais un classement selon leur nature pouvait tout à fait être envisagé. Nous les invitons à **présenter ce relevé d'occurrences de manière claire**. Il est possible de construire un tableau sans que cela soit une obligation, car cela s'adapte parfois mal à l'espace de la copie, mais la clarté de la présentation est essentielle.

Les correcteurs ont particulièrement apprécié **la formulation, par les candidats, de remarques pertinentes sur les expansions du nom** présentes dans le texte de Gustave Roud. Certains candidats ont ainsi souligné la modification de l'expansion par un adverbe (par exemple « tout crispé » l. 4), la présence d'un groupe nominal complément du nom doublement prépositionnel (« *d'après l'accomplissement* » l. 6), etc.

L'extrait soumis à l'étude comportait des occurrences représentant les trois types d'expansions du nom que les programmes du C4 préconisent d'aborder. Si tel n'avait pas été le cas, le jury aurait attendu que les candidats le remarquent et qu'ils précisent les types d'expansions non représentés dans l'extrait et à travailler dans le cadre des programmes.

Enfin, les candidats doivent éclairer leur présentation par des apports du système linguistique en langue ancienne à partir d'un texte, latin pour cette session 2022. Plusieurs éléments importants sont à retenir.

L'appui sur le texte de Virgile figurant dans le corpus en 2022 devait, pour être bien mené, reposer sur **une étude précise des points de convergence et des points de divergence** entre les systèmes linguistiques français et latin, et non sur un simple relevé d'occurrences. **Le relevé d'occurrences, exhaustif en français, doit être sélectif en latin** car c'est d'une comparaison qu'il s'agit. Pour être pertinent, il était ainsi important de relever épithètes, compléments du nom, etc., en montrant que ces fonctions sont déjà présentes dans le système latin, mais surtout en mettant en évidence le rôle du cas spécifique qu'est le génitif dans la construction du complément du nom en latin, ou l'accord en cas de l'adjectif en plus du genre et du nombre, ou toute autre remarque visant à **éclairer véritablement le système linguistique français en le comparant au système latin**. On a ainsi salué la formulation d'un candidat qui a écrit : « *Le texte latin de Virgile contient beaucoup d'occurrences d'adjectifs épithètes (une vingtaine), mais, pour maintenir la clarté de la présentation, nous n'en retiendrons que quelques-unes qui nous semblent intéressantes à commenter* » avant de noter par exemple : « *Immensum (l. 24 – expansion du nom « agmen », accord au nominatif neutre singulier) : la traduction française se fait par un adjectif épithète (le mot français provient du latin). Il est intéressant de constater que, contrairement au français, en latin l'adjectif épithète est séparé du nom qu'il qualifie par deux mots (« caelo uenit »), mais cela ne pose pas de problème d'identification : il s'agit bien d'un adjectif épithète. Le cas est alors utile, d'autant plus en poésie où l'ordre des mots est plus libre.* »

Notons aussi que **l'étude de la grammaire latine** doit, autant que faire se peut, **être intégrée à l'exposé relatif au point de grammaire dans le texte français**.

À titre d'exemple, cette première partie pouvait être organisée comme suit :

1. Présentation de la notion : définition, propriétés, typologie

Différentes formulations de la **définition** étaient possibles :

- *GMF* p.342 : éléments facultatifs, sur le plan syntaxique, (mais pas toujours sur le plan sémantico-référentiel) du groupe nominal. Ils permettent de passer d'un GN simple à un GN expansé.
- [Grammaire du français. Terminologie grammaticale](#), dir. Philippe Monneret et Fabrice Poli p. 94 : regroupe les fonctions épithète et complément du nom.

- *Le Grévisse de l'enseignant* p. 241 : mots ou groupes de mots modificateurs du nom ou du GN avec lesquels ils forment un GN étendu ; ces modificateurs sont facultatifs et peuvent se cumuler ; sauf cas particuliers, la suppression est possible.

Sur le plan des **propriétés**, elles complètent le sens du nom à l'intérieur du GN ; elles sont cumulables mais leurs combinaisons sont régies par des contraintes d'ordre strictes. À de rares exceptions près (certains adjectifs), elles ne sont pas déplaçables. Elles peuvent assurer la détermination du nom en restreignant son extension. C'est ainsi que l'on distingue des *expansions déterminatives du nom* qui permettent l'identification de sa contrepartie référentielle, ou des *expansions qui apportent des informations accessoires ne modifiant pas la contrepartie référentielle*. Comparer : « Il est venu par la route » / « Il est venu par la route *nationale* 7 » / « Il est venu par la *célèbre* route *nationale* 7 ».

Sur le plan de la **fonction grammaticale**, toutes les expansions du nom enrichissent ou précisent le nom noyau du GN : ainsi, on parle de complément du nom pour un GN prépositionnel, de complément de l'antécédent pour une proposition subordonnée relative, d'épithète pour un adjectif qualificatif...

Sur le plan des **classes grammaticales**, les expansions du nom les plus fréquentes sont (exemples empruntés à Pellat-Fonvielle⁹) :

- L'adjectif qualificatif (ou participe en emploi adjectival) : *le sportif épuisé* ;
- Le groupe nominal prépositionnel (GNP) complément du nom : *la vie de bohème* ;
- La proposition subordonnée relative (PSR) : *la fleur que tu m'avais jetée* (Bizet)

Et, de fréquence moindre :

- La proposition subordonnée complétive : *la peur qu'il lui arrive quelque chose de grave* ;
- Le groupe infinitif : *la peur de rester seul* ;
- Le nom employé comme épithète : *mode avion, le roi Louis XIV*.

2. Relevé et classement des occurrences : classement par nature

Le texte comportait 20 occurrences :

- **Adjectif qualificatif** : *longue* (1.5) ; *nu* (1.5) ; *lasse* (1.6) ; *villageoises* (1.8) ; *bleue* (1.9) ; *fragile* (1.9) ; *triste* (1.9)
- **Participe passé** : *resurgi* (1.4) ; *crispé* (1.4) ; *dessinées* (1.8)
- **GNP** : *de bise* (1.5) ; *de ciel nu* (1.5) ; *du regard* (1.5) ; *d'après l'accomplissement* (1.6) ; *d'aulnes* (1.7) ; *de frênes* (1.7) ; *de nulle part* (1.7) ; *du ciel* (1.8) ; *de brume* (1.9)
- **PSR** : *par où il glisse avec lenteur vers le repos* (1.6)

Plusieurs remarques pouvaient être formulées :

- Modification de l'expansion par un adverbe : *tout crispé* (1.4) ; *un peu lasse* (1.5) ;
- Remarque sur *d'après l'accomplissement* (1.6) : GNP complément du nom (doublement prépositionnel) ;
- Conjonction pour marquer l'intensité antéposée par rapport à l'adjectif *si fragile, si triste* (1.9), corrélée à la PS consécutive introduite par *que* (*que le cœur n'ose plus*) – à ne pas confondre avec une PSR.

3. Points de convergence et de divergence avec la langue latine

Points de convergence

- Relevé sélectif et commenté d'occurrences dans les classes grammaticales comparables ;
- Remarque pertinente sur la place de l'adjectif épithète en français et en latin (et ses éventuels effets sémantiques)

Points de divergence

- GNP « rendus » par un « cas », le génitif : *aquarum* (v.24), sans préposition ; place du génitif (souvent avant le nom alors qu'en français la place est fixe : *caeli mensis* -> les mois du ciel v.37)
- Accord de l'adjectif en cas en plus de genre et nombre (*nigro* v.22 = ablatif)

⁹ *Le Grévisse de l'enseignant*, J.C. Pellat et S. Fonvielle, Magnard, Paris, 2016, p.241.

- Remarque sur la formation des degrés de l'adjectif par suffixe en latin : *brevior*, *mollior* (v.14) ; *densissimus* (v.35)
- Commentaire sur l'adjectif verbal *vigilanda* (v.17) : pas d'équivalent en français
- Deux classes d'adjectifs en latin
- Remarque pertinente sur la place de l'adjectif épithète en français et en latin (et ses éventuels effets sémantiques)
- Ouverture sur les épithètes homériques ou les ablatifs de qualité

Deuxième partie de l'épreuve : enjeux et objectifs d'une séquence de français en classe de 3^{ème}

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

On attend	On n'attend pas
- un titre de séquence rendant compte de l'unité du corpus au regard du programme du niveau de classe donné ; - une justification précise de ce choix en prenant appui sur une identification des enjeux littéraires et de formation personnelle du corpus , reposant sur une analyse précise des textes et documents qui le composent - la mise en évidence de la pertinence du traitement de la notion de langue imposé par le sujet, en lien avec les textes et documents du corpus ; - des objectifs de séquence clairs, des objectifs d'apprentissage précis, conformes aux attendus des programmes établis pour le niveau de classe donné ; - des propositions d'activités .	- un plan complet d'une séquence « modèle » ; - des propositions d'objectifs non conformes aux attendus des programmes et au niveau de classe donné ; - des propositions d'objectifs ne prenant en compte qu'une partie des textes et documents proposés ; - la seule énumération de l'étude des textes et documents, sans réflexion sur des objectifs d'apprentissage précis.

Pour être menée à bien, cette deuxième partie doit donc commencer, pour le candidat, par une **analyse du corpus proposé (textes et document iconographique), de ses enjeux littéraires**. Ce temps d'analyse est essentiel pour construire la séquence. Il doit faire l'objet d'un **compte-rendu des enjeux littéraires** qui sera développé préalablement à la présentation de la séquence et de la séance de langue. Précisons cependant que **cette analyse ne constitue pas l'unique objectif de l'épreuve** ; elle doit donc être **circonscrite dans son ampleur, et surtout dans son contenu** : ce qui importe, c'est de dégager **les linéaments du corpus en ce qu'ils serviront de support au travail didactique, en les appuyant sur l'objet d'étude choisi pour le niveau de classe donné**. Pour cette session 2022, le corpus pouvait être rattaché à l'objet d'étude « Regarder le monde, inventer des mondes – Visions poétiques du monde », mais trop de candidats sont restés flous quant au croisement qu'ils opéraient entre les textes du corpus et cet objet d'étude précis. Dans cette étape du travail, on attend des candidats une **extrême précision quant à l'analyse du texte**. On a pu ainsi regretter que certains candidats plaquent sur les textes des catégories générales mal maîtrisées, qui ne s'appliquaient pas correctement au corpus : « bucolique », « *locus amoenus* », etc. ; en revanche on pouvait montrer comment les extraits déjouent ces catégories. Plus anecdotique, mais très gênante tout de même, **la méconnaissance des rudiments de l'ornithologie a poussé certains candidats à faire de « Bouvreuil »**, titre de l'extrait de Gustave Roud, **un nom de lieu**... ce qui empêchait la compréhension des dernières lignes du texte.

Les attendus de l'épreuve invitent également le candidat à réfléchir aux **enjeux de formation personnelle des élèves**, et certains ont proposé des réflexions intéressantes sur ce point en montrant

qu'ils avaient à l'esprit des élèves réels, ou du moins réalistes. Citons par exemple un candidat : « la nature faisant un lien entre les individus, l'étude de sa description dans les textes de Roud et de Virgile permettrait des réflexions sur les changements climatiques, par exemple, qui modifient visiblement les descriptions des individus au fil des siècles (la description de l'hiver [par] Virgile est sûrement bien différente de celle qu'un élève de 3^e peut effectuer). Le corpus proposé va alors dans ce sens. Ainsi, les textes et représentations de différentes époques permettent d'illustrer ces différents enjeux. »

C'est à l'issue de cette analyse que doit être proposé un titre de séquence. Les candidats ont fait souvent preuve d'un travail intelligent et sensible sur cet aspect de leur travail. Ainsi, une belle idée pour un titre de séquence a été proposée par un candidat : « *À la lumière d'hiver* » (en référence au recueil de Philippe Jaccottet).

Cette partie didactique doit en outre être **fermement appuyée sur la partie théorique** développée dans la première partie : les deux parties sont conçues comme articulées l'une avec l'autre, et **la proposition du candidat doit faire ressortir ces articulations** en laissant une large place, dans la construction de la séquence, à l'outil explicité dans la partie théorique. Il faut véritablement mettre en évidence la pertinence du traitement de la notion de grammaire en lien avec les textes et documents du corpus, comme indiqué dans les attendus rappelés plus haut, et ainsi formulé par un candidat : « Ainsi, l'expansion du nom permet-elle de nous faire poètes ? Si nous usions de cela pour écrire, serions-nous aussi poètes ? Pouvons-nous tous l'être ou bien est-ce un statut privilégié pour celui qui sait manier la langue et veut nous transmettre une émotion et le monde ? » C'est donc **une épreuve de didactique appliquée**. Cette deuxième partie de l'épreuve doit être envisagée par le candidat comme un moyen de montrer que la grammaire n'est pas seulement un ensemble de règles, mais bien **un outil au service de l'interprétation sémantique du texte et de l'expression tant à l'écrit qu'à l'oral**.

Pour cette session, les candidats les plus brillants ont su montrer l'intérêt stylistique de la catégorie grammaticale des expansions du nom, dans la mesure où elle détermine le **fonctionnement de la description**. Insister sur le rôle sémantique des expansions du nom, en tant que supports et vecteurs de la caractérisation du nom, permettait de lier beaucoup plus fermement objectifs de séquence et point de langue. En montrant combien, dans l'extrait de Gustave Roud, les expansions apportent cette profusion de détails qui donne au texte une dimension picturale, on rendait compte d'un des enjeux essentiels du corpus tout en ouvrant une réflexion vraiment pertinente sur **la didactique de la séquence, tant en termes d'objectifs, de progression que de moyens de faire comprendre aux élèves le sens du corpus dans son ensemble**.

Ainsi, la mise en évidence de la **pertinence du traitement de cette notion de langue** à travers l'étude de ce corpus conduisait à souligner le rôle joué par les expansions du noms dans la portée poétique de l'extrait : c'est en effet grâce à ces différentes touches expansives que Gustave Roud, peintre de la nature, partage son regard avec le lecteur et le transpose dans le paysage décrit ; ainsi, à partir d'un relevé des expressions du texte que les élèves sélectionnent personnellement pour leur dimension évocatrice, le professeur les conduit à observer que l'apparition mentale du décor hivernal et la convocation des différents sens (regard, ouïe, toucher, odorat) se produit notamment à travers le recours à de multiples expansions du nom. La clôture du poème est à cet égard particulièrement remarquable puisque qu'elle met en exergue le cheminement de « l'œil » : à l'inverse du « pied <qui n'> est pas sûr » en ouverture, « l'œil », éveillé par ces multiples touches descriptives, s'élève vers la cime en « un instant » jusqu'à l'oiseau éponyme, infime touche colorée « où flambe une toute petite flamme rose » dont le souffle est rendu audible par l'allitération, annonciatrice de l'ultime notation, « une seule note » du chant du bouvreuil ; et « l'hiver est dit ». On a donc pu apprécier la réflexion intéressante d'un candidat sur la dimension méta-poétique de l'oiseau qui, en une seule note, dit l'essence de l'hiver, même si cette remarque aurait dû déboucher sur une réflexion didactique.

La construction de la séquence doit reposer sur **des objectifs de séquence clairs, des objectifs d'apprentissage précis, conformes aux attendus des programmes établis pour le niveau de classe donné**, ainsi que sur des propositions d'activités. Nous incitons les candidats à conserver en mémoire 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 »¹⁰:

- Observation et manipulation,
- Structuration et formation des règles,
- Consolidation, mémorisation, automatiser,
- 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 langue¹¹. »

Le *Grévisse du collège* propose une synthèse qui correspond à ce qu'on peut attendre en termes de transposition didactique, comme travail de transmission à destination de collégiens¹² : une **définition** (« Un nom peut être enrichi par différents éléments ; ces expansions jouent le même rôle : celui de compléter le nom. Exemples : un grand chien/un chien de haute taille/un chien qui paraît immense. L'ensemble formé par un nom, son déterminant et ses expansions est appelé groupe nominal »), **les différentes fonctions** selon les classes grammaticales de l'expansion (adjectif épithète / nom ou équivalent + préposition complément du nom / PSR complément de l'antécédent), enfin des remarques sur la **possibilité de supprimer** les expansions du nom et leur **place**.

En ce qui concerne la construction de la séance de langue, il est important pour réussir cette partie de l'épreuve est que **le candidat utilise le document proposé en annexe (ici une page de manuel scolaire) de manière critique**, en sélectionnant les éléments proposés par le Manuel qu'il estime pertinents dans le cadre d'une séance. Il est systématiquement attendu que le candidat précise ses objectifs et justifie ses choix.

On a par exemple apprécié cette démarche analytique et critique clairement formulée par un candidat : « On peut proposer l'exercice 7 du Manuel, quoique l'appellation 'enrichis' fasse désordre ; on préférera 'expansés' afin que la nomenclature grammaticale ait un sens. ». Le même candidat explique un peu plus loin : « On rejette la deuxième partie de la consigne de l'exercice 11. En effet, une expansion peut être neutre ('une voie montante') du point de vue axiologique. Là-dessus, la consigne est équivoque. » On citera encore : « L'exercice 20 est intéressant en cela qu'il propose aux élèves de simultanément travailler leur grammaire et de se pencher sur leur avenir. Il leur apprend aussi à devenir maître de leur parole orale, en prêtant attention à sa structure. »

¹⁰ Note de service n° 2018-050 du 25-4-2018 (NOR : MENE1809041N)

¹¹ « Dans le premier cas, les compétences visées orientent le travail sur les textes à lire et à produire dans la séquence. Autrement dit, une séquence sur le récit d'aventures par exemple, pour inclure un travail opératoire sur la langue, détermine non seulement le champ littéraire et la problématique d'analyse du corpus ou de l'œuvre choisie, mais aussi les compétences écrites et orales en jeu. S'il s'agit d'insérer des descriptions dans un récit, les activités de lecture et d'écriture feront une part au développement de capacités à caractériser, à ordonner un texte ou encore à distinguer qualification et détermination, selon les besoins de la classe et le degré d'acquisition de ces savoir-faire par les élèves. Les compétences ainsi visées donnent également lieu, le cas échéant, à des activités spécifiques.

Dans le second cas, on met l'accent, dans des temps dédiés, sur des éléments linguistiques féconds pour la construction des savoirs des élèves sur leur propre langue, pour le développement de leurs capacités d'abstraction, pour la construction d'un rapport à la norme linguistique.

Selon les types de discours sur lesquels porte principalement la séquence (raconter, décrire, expliquer, argumenter, dialoguer), ou les opérations cognitives mobilisées (démontrer, interroger, exposer, rendre compte, définir...), on choisira de mettre l'accent sur un élément linguistique particulièrement saillant (la valeur aspectuelle du passé simple pour raconter, par exemple, ou les formes du discours rapporté). La programmation des séances de langue peut néanmoins répondre également à une logique transversale, comme dans le cas de la révision orthographique. Un équilibre entre de tels points transversaux et des points étroitement liés à la compétence travaillée apparaît souhaitable.

La séance de langue, qu'elle porte sur des savoirs grammaticaux, des procédures orthographiques ou sur le lexique, ne saurait ainsi viser une accumulation de connaissances grammaticales pour elles-mêmes ni un transfert immédiat dans les textes des élèves. L'apprentissage de l'écrit s'inscrit en effet dans un temps long et il est nécessaire d'accompagner les élèves dans l'exploitation qu'ils font des connaissances acquises sur la langue dans l'écriture en particulier, pour prendre en compte la norme. »

<https://eduscol.education.fr/328/francais-au-cycle-4-etude-de-la-langue>

¹² Bénédicte Gaillard, Laurence Mokrani, Jean-Christophe Pellat, *Grévisse du collège*, Magnard, 2018, page 254.

Le candidat pourra ainsi proposer :

- **Un corpus appuyé essentiellement sur les phrases des textes**, éventuellement simplifiées ou transformées, et sur les exercices proposés en annexe. Les candidats avaient loisir d'enrichir ce corpus de phrases de leur production, afin de proposer des paradigmes des trois fonctions principales des expansions du nom. Notons dans ce cas qu'il faut que ce corpus fabriqué dans un but pédagogique ne reste pas « hors sol » : l'intérêt n'est pas dans la construction de phrases paradigmatiques, mais dans leur utilisation pour permettre aux élèves d'observer et de manipuler la notion.
- **Des activités de classement, de substitution et de comparaison**, notamment pour délimiter précisément les fonctions des expansions du nom, et distinguer par exemple l'épithète de l'attribut.
- **Des exercices d'entraînement** pour consolider l'apprentissage.

Le jury n'attend pas une exploitation exhaustive des documents ; il convient donc de sélectionner **les activités proposées en fonction du corpus** : par exemple, clore la séquence par un exercice écrit ou oral portant sur le récit d'un événement ne paraît pas parfaitement approprié compte tenu du corpus exclusivement descriptif sur lequel les élèves ont travaillé. De même, si on attend des candidats qu'ils maîtrisent parfaitement le métalangage grammatical attendu dans la première partie de l'épreuve, on apprécie tout autant les efforts qu'ils font pour le mettre à disposition – c'est-à-dire à niveau – des élèves pour lesquels ils construisent la séance de langue. Ainsi un candidat écrit : « *Nous leur demanderons quelle est la nature des mots qui composent le groupe nominal et la fonction de ces lexèmes (le terme lexème ne sera pas utilisé dans la séance car il n'est pas adapté à une classe de 3^e, tout comme le terme syntagme. Nous l'utilisons dans un souci de clarté dans le déroulement pédagogique d'une séance de langue.)* »

En conclusion, voici quelques rappels méthodologiques à lire comme autant de conseils que nous adressons aux candidats de la session 2023. Nous les invitons à acquérir un lexique précis pour traiter des éléments grammaticaux essentiels, à éviter à tout prix les confusions gênantes voire inacceptables, comme la confusion entre classe grammaticale et fonction ou entre degré de l'adjectif et fonction. On veillera également à éviter la production de chimères grammaticales telles que l'« épithète-attribut » mentionné dans une copie, ou la « proposition subordonnée relative complétive ».

Enfin, nous redisons combien il est important que les candidats usent d'une **langue correcte**. Certains termes sont malvenus, comme « le ressenti », trop en usage, qui n'a pas grand sens et doit être réservé à la langue orale ou relâchée. Une langue claire, à l'orthographe maîtrisée et usant d'un lexique précis est hautement préférable à l'emploi d'expressions obscures comme « génitifs *épexegestiques » (pour épexégétique, au sens d'« explicatif »).

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 première 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 :

- [*Grammaire du français. Terminologie grammaticale*](#), dir. Philippe Monneret et Fabrice Poli, 2020
- Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1994
- *Le Grévisse de l'enseignant* (en deux volumes : *Grammaire de référence et Exercices*), Jean-Christophe Pellat et Stéphanie Fonvielle, Paris, Magnard, 2016
- Bénédicte Gaillard, Laurence Mokrani, Jean-Christophe Pellat, *Grévisse du collège*, Magnard, 2018

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres modernes)

Rapport présenté par Olivier BERTRAND, Bertrand DEGOTT, Marie-France LISE-LALUBIN, Jérémy NAÏM, Mélinée SIMONOT et Géraldine VEYSSEYRE

Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159884/sujets-et-rapports-des-jurys-cap-es-2022.html>

L'« Épreuve disciplinaire appliquée » est nouvelle, mais elle conserve par comparaison avec l'« Étude grammaticale de textes de langue française » qui avait cours jusqu'en 2021 un certain nombre de points communs. Pour cette raison, et dans le but d'aider les futurs candidats dans leur préparation, le présent rapport entend insister sur les parts de continuité et de nouveauté qui caractérisent cette épreuve. Celle-ci, comme l'annonçaient les sujets et attendus mis en ligne sur le site « devenirenseignant »¹³, se compose désormais de deux grands versants équilibrés et articulés l'un à l'autre : une partie disciplinaire comportant des questions de sémantique historique, de grammaire et de stylistique, et une partie de didactique appliquée à la discipline. Dans les deux cas, les questions posées visent à évaluer les connaissances des candidats, leurs qualités d'analyse et de réflexion, mais aussi leur bonne maîtrise de l'expression écrite.

1 – Sémantique historique (2 points)

Vous étudierez les mots *labourer* (texte A, ligne 2), *travail* (texte A, ligne 5) et *laborieuse* (texte B, ligne 3) en vous intéressant à leur origine, leur évolution et leurs relations sémantiques.

Rappelons d'abord quel est l'esprit de cette question. Il s'agit d'articuler des analyses sémantiques diachroniques et des études d'emploi en contexte. Lorsque, comme cette année, la question relève de la sémantique lexicale et non pas grammaticale (autre orientation qui est également possible), la question suppose d'analyser d'abord les mots ou lexèmes proposés au niveau de la langue, en éclairant leur origine et leur formation, les évolutions saillantes de leur emploi et les relations (morphologiques ou sémantiques) qui les unissent. La dimension discursive des lexèmes à l'étude mérite elle aussi des développements construits, faisant dialoguer langue et discours par une analyse sémantique détaillée des emplois contextuels. Il est bien entendu loisible, le cas échéant, de procéder à rebours et de partir de l'analyse contextuelle des occurrences proposées pour amener des considérations linguistiques d'ordre plus général.

Cette question de sémantique historique a été traitée par plus de 80 % des candidats de la session 2022. Les meilleures copies, combinant des connaissances en histoire de la langue et une réflexion pertinente, ont pu totaliser jusqu'à 3,5 points au gré de bonifications permettant de dépasser le barème des 2 points strictement dévolus à la sémantique. Certaines études ont opéré des rapprochements intéressants entre les occurrences contextuelles, mobilisant parfois pour les éclairer des intertextes extérieurs au corpus et tout à fait pertinents, la *Bible* par exemple. D'autres copies ont élargi leur réflexion linguistique à d'autres langues romanes que le français, commentant par exemple les emplois de l'espagnol *trabajar*. Ces enrichissements, s'ils n'étaient pas requis, ont été appréciés lorsqu'ils étaient bien amenés.

Les copies moins satisfaisantes pèchent par trois défauts principaux dont on ne saurait trop conseiller aux futurs candidats de se départir : le manque de soin apporté à la présentation, l'indigence voire l'absence d'étude diachronique, enfin le traitement des mots proposés item par item, sans opérer de rapprochement entre eux, ce qui empêche de discerner le centre de gravité du sujet. De ces défauts

¹³ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>

potentiels, le premier est le plus facile à corriger : rappelons qu'il existe une norme internationale de formalisation des études linguistiques qui requiert de souligner les mots cités en mention et de placer leur glose entre guillemets, pour faciliter la distinction entre ces deux plans d'analyse. Faute d'une observation rigoureuse de cette convention, qui semble ignorée de certains candidats, le fil du propos menace de se perdre. En ce qui concerne l'origine des mots, on ne saurait trop encourager les candidats à prêter attention à deux champs complémentaires : d'une part la connaissance des étymons fondamentaux et de leur acception originelle, de l'autre les mécanismes de construction des mots issus d'une dérivation, notamment affixale (par ajout de préfixe ou de suffixe).

Le corrigé qui suit est plus complet qu'on ne saurait l'attendre de copies rédigées en temps limité : celles qui contenaient une portion seulement des éléments fournis ci-après ont pu obtenir le maximum des points. Il est à peu près impossible d'y discriminer l'essentiel de l'accessoire, des réponses pertinentes pouvant privilégier différents aspects de la question ou s'attarder sur des périodes distinctes ; figurent toutefois en notes les points d'érudition qui, nécessitant le recours aux dictionnaires, sont cités pour mémoire. On se rappellera seulement que les réponses attendues doivent être construites, cohérentes, et faire état d'au moins une partie des données suivantes.

1. Origine, formation et évolution des unités lexicales

Les mots proposés dans le sujet 2022 pouvaient être naturellement répartis en deux groupes morphologiques : *labourer* et *laborieuse* d'une part, *travail* d'autre part.

a) *labourer* / *laborieuse*

Il faut partir du verbe *laborare* qui, en latin classique, signifie « se donner de la peine », mais aussi « être en difficulté », « être tourmenté ». Hérité de cet étymon, le verbe français *laborer* est attesté dès les premiers textes du X^e siècle¹⁴. En ancien français (X^e-XIII^e siècle), il conserve une partie de ses acceptions étymologiques : il est d'abord attesté au sens de « faire des efforts », « peiner, souffrir ». Par affaiblissement, il est aussi employé dans le sens de « travailler » et, dans le contexte plus particulier de l'agriculture, il signifie très tôt « retourner la terre, cultiver, labourer ». Tous ces sens coexistent pendant l'ensemble de la période médiévale, jusqu'au moyen français. C'est à partir du XVI^e siècle que *labourer* perd le sens général de « se donner de la peine » et même de « travailler », pour conserver exclusivement son application au travail de la terre, faisant partiellement concurrence à son hypéronyme, le verbe *cultiver* (après la disparition du verbe *arer* et, dans une certaine mesure, des parasyonymes *gagner* et *ahaner*). Enfin, par analogie, plusieurs sens du verbe se développent : *creuser*, *entailler*, *écorcher*, *lacérer*, *racler profondément* (voir par exemple la forme pronominale « se labourer le visage ou la poitrine », ou bien la forme adjectivale issue du participe, *un cœur labouré par le chagrin*, *un visage labouré par les rides*, etc.).

Les deux noms qui appartiennent au même paradigme morphologique, *labeur* (emprunté au latin *labor* au XII^e siècle) et *labour* (déverbal de *labourer*¹⁵), illustrent l'opposition sémantique qui s'est ainsi créée entre un terme générique et un mot spécialisé : *labeur* renvoie au travail en général alors que *labour*, réservé au domaine de l'agriculture, dénote l'action consistant à retourner la terre. C'est au premier qu'est affilié l'adjectif *laborieux*. Ce dernier est un emprunt au latin *laboriosus*, lui-même dérivé par suffixation de *labor*. En revanche son concurrent *laboros* est dérivé de *labor/labeur* en ancien français. À partir de cette formation, l'adjectif *laborieux* prend naturellement le sens de « travailleur, qui travaille beaucoup », puis celui de « pénible, qui demande beaucoup d'efforts », en fonction du support – animé ou objet – qu'il caractérise. L'adjectif (tout comme le substantif) conserve la référence au travail en français moderne. Les acceptions médiévales liées à la notion de pénibilité demeurent parfois présentes, voire renforcées par l'idée d'un effort vain (on peut parler d'une entreprise *laborieuse*), au

¹⁴ On le trouve notamment dans le *Sermon sur Jonas* rédigé en français et en latin, dans lequel la forme conjuguée *laboret* et le plus-que-parfait latin *laborauerat* se font écho.

¹⁵ Celui-ci est attesté depuis le *Psautier d'Oxford* (début du XII^e siècle).

point de rendre l'adjectif péjoratif lorsqu'il s'applique à une démarche ou à un actant (une réflexion *laborieuse*, « qui sent l'effort » ; un esprit *laborieux*, « lent et qui produit peu de fruit »).

Le jury a pu apprécier la finesse avec laquelle certaines copies, s'intéressant non seulement au contenu sémantique des termes, mais encore à leur registre et à leur connotation, ont su faire état de leur oscillation en diachronie concernant la famille morphologique de *labeur/labour*.

b) *travail*

Les origines du substantif *travail* sont encore débattues. On le considère le plus souvent comme un déverbal du verbe *travailler*, lui-même hérité du latin vulgaire **tripaliare*, « torturer », dont le sens se serait affaibli en « tourmenter, faire souffrir moralement » en français (par exemple dans la *Chanson de Roland*, fin du XI^e siècle). En raison de cet important glissement sémantique, pour des raisons de forme aussi, André Eskénazi privilégie l'hypothèse que *travailler* et *travail* appartiennent à la famille morphologique de *trabs* (« poutre »). S'en sont suivis des débats linguistiques dont on ne saurait attendre des candidats au Capes qu'ils en rendent compte.

On attendait en revanche que les copies mentionnent l'origine latine de *travailler* et fassent état de l'atténuation de son sens en français. Ont été bonifiées les copies qui, plus précises, ont présenté *travail* comme un déverbal de *travailler* plutôt qu'un héritage direct de *tripalium*, « instrument de torture à trois branches ».

Le substantif *travail* entre dans notre langue au milieu du XII^e siècle au sein de l'expression *travail d'enfant* qui, faisant écho au sens étymologique du terme, désigne les « douleurs de l'enfantement ». Par généralisation de ce sens, le mot en vient alors à désigner toute « souffrance, douleur ». Par affaiblissement, le nom *travail* peut renvoyer dès le XII^e siècle à la « peine que l'on se donne », aux « efforts que l'on accomplit » pour exécuter une tâche puis, par glissement métonymique, à la « fatigue qui en résulte ». Par spécialisation enfin de l'acception précédente, *travail* en vient, au cours du XIII^e siècle, à désigner les « efforts que fait un artisan dans l'exercice de son métier ». Et de là, par glissement métonymique de l'idée d'effort au produit qui en résulte, ce substantif en vient à désigner au cours du XIV^e siècle le « résultat d'une besogne ».

Les emplois modernes du mot *travail* mettent souvent l'accent sur l'idée d'une activité qui requiert de l'énergie, sur celle d'efforts intellectuels ou physiques. Le mot continue aussi à désigner le « produit ou le résultat d'une activité (physique ou intellectuelle) demandant des efforts » ou la « qualité d'une production ou d'une réalisation ».

À la fin du XVI^e siècle ou au début du XVII^e, par restriction du sens d'« activité » et en relation avec l'idée de « peine », *travail* en vient à désigner une « activité professionnelle nécessaire à la subsistance, dont la rémunération est perçue comme une compensation de l'effort requis ». Cette nouvelle acception est devenue prédominante.

Des emplois fondés sur l'idée de douleur ou de souffrance ne perdure que l'emploi spécialisé du mot *travail* dans le domaine de l'obstétrique pour désigner « l'ensemble des phénomènes physiologiques liés à l'accouchement ».

Labeur et *travail* sont devenus parasyonymes en français : le premier est un hyponyme du second dans son acception la plus courante, « tâche requérant un effort ». Cette intersection sémantique remonte à l'époque médiévale : dès lors, les notions de « peine », voire de « souffrance », fédéraient les deux mots.

En revanche, les deux paradigmes morphologiques dans lesquels s'inscrivent les termes proposés, reflétant l'écart de leurs origines, n'offrent guère d'intersection : le domaine agricole qui innerve une grande partie de la famille de *laboureur* ne trouve aucun écho dans celle de *travail*. Quant au sème de souffrance qui traverse tout le paradigme de *travail*, il est marginal dans celui de *laboureur/laborieux*.

2. Emploi en contexte

Les deux textes A et B sont trop proches dans le temps pour illustrer des évolutions linguistiques notables. La question se focalisait donc sur l'analyse sémantique en discours de chacun des deux lexèmes.

a) *labourer / laborieuse*

Les deux mots (le verbe et l'adjectif) illustrent la manière dont le paradigme morphologique s'est scindé en deux branches. L'espace qui les sépare s'est creusé au cours de la Renaissance. À cette époque, le verbe *labourer* a cessé de référer au travail en général pour se spécialiser et désigner exclusivement le travail de la terre. C'est cette acception qui apparaît dans *Vendredi* : « il entreprit de labourer la terre et de semer ses trois céréales... » (texte A, ligne 2). Le contexte lexical l'atteste (*terre, semer, céréales*) tout autant que la construction du verbe bivalent et de son complément *labourer la terre*, qui forment une structure quasi lexicalisée. Par contraste, l'adjectif (texte B, ligne 3) renvoie à l'effort et qualifie la « main » agissante, celle qui peine, travaille et aboutit à des résultats notables. Dans le contexte de *Vendredi*, non seulement le caractérisant n'est pas encore péjoratif, mais encore le contexte invite à y déceler une connotation laudative.

b) *travail*

Dans le premier paragraphe du texte A, les expressions *labourer la terre* et *le travail de ses mains* entrent en résonance. Elles illustrent toutes deux les dimensions morales et religieuses qui ont été associées au travail dans la littérature chrétienne : l'homme déchu et chassé du paradis *labour(e)* ou *travail(le)* en châtiments du péché originel. *Travail* et *labour* lui offrent le moyen de survivre (physiquement) et d'échapper (moralement) au péché d'acédie qui constitue le péril le plus sérieux ici-bas. La présence, dans le cotexte, de *Dieu*, de son *jugement*, impose le rapprochement – quoique l'assimilation qui est faite entre transcendance et nature introduise du jeu par rapport aux perceptions chrétiennes de la création.

L'expression *travail de ses mains* fait également écho au groupe nominal *sa main laborieuse* du texte B (antérieur). Dans les deux cas, les mains désignent par synecdoque l'animé humain agissant sur la nature pour créer autour de lui fertilité et civilisation. Derrière la main *laborieuse* se dessine donc en creux un travailleur.

2 – Grammaire (4 points)

Étudiez les propositions subordonnées circonstancielles dans l'ensemble des textes A et B.

Les attentes concernant la question de grammaire de l'épreuve disciplinaire appliquée sont rigoureusement les mêmes que celles qui avaient cours jusqu'à présent dans le cadre de l'étude grammaticale de textes de langue française : après une introduction définissant et, si possible, problématisant la notion à étudier, proposer un relevé exhaustif, classé et commenté des occurrences du corpus. Aussi les candidates et les candidats n'ont-ils pu être surpris par la question – les propositions subordonnées circonstancielles – qui leur était posée. On proposera ici des éléments de corrigé qui seront suivis d'un aperçu des qualités et défauts constatés par le jury dans les copies.

Étude de la notion de subordonnée circonstancielle

On appelle *subordonnée* une proposition qui entretient un rapport de dépendance avec une autre proposition (principale ou matrice), et qui s'y trouve par conséquent incluse. L'appellation *circonstancielle* apparaît vers 1850. La nouvelle terminologie des propositions, qui se met en place entre 1870 et 1920, utilise des questions de reconnaissance : alors que la complétive, comme le complément

direct, répond aux questions *qui ?* ou *quoi ?*, la circonstancielle, comme le complément circonstanciel, répond aux questions *quand ?*, *pourquoi ?*, etc. À partir de 1900, on distingue sept sous-catégories de circonstanciels, suivant le modèle de la grammaire latine : temps, but, cause, conséquence, concession, comparaison, condition¹⁶.

La plupart des manuels scolaires utilisent cette approche fonctionnelle à dominante sémantique. À leur suite, on peut donc considérer comme opératoire la définition suivante : « Toutes les propositions [subordonnées] qui ne sont ni des relatives ni des complétives sont réputées être des circonstanciels¹⁷ ». Pour autant, la notion de subordonnée circonstancielle reste problématique, et ce pour trois raisons qu'on exposera brièvement.

1°) La tripartition relatives-complétives-circonstanciels – devenue traditionnelle – est en partie incohérente, puisqu'elle mélange classement par subordonnant (pour les relatives) et classement fonctionnel (pour les deux autres). On peut y préférer une tripartition par équivalent distributionnel (1. adjectivales/adjectives, 2. nominales/substantives, 3. adverbiales¹⁸) : suivant ce classement, que Garagnon et Calas appellent « analogique ou morphologique¹⁹ », les circonstanciels sont des subordonnées adverbiales.

2°) La classe des circonstanciels est parfois réduite à une sous-catégorie de la classe des conjonctives : la (conjonctive) circonstancielle s'oppose en effet à la (conjonctive) complétive (ou conjonctive pure), dont le subordonnant (*que* ou *ce que*) est sémantiquement vide. Cette définition restreinte est celle de la *Grammaire du français*, qui fournit désormais un cadre à la l'enseignement de la grammaire dans le secondaire : « Les propositions subordonnées circonstanciels sont introduites par une conjonction de subordination, qui joue un rôle d'outil de subordination mais qui, en outre, indique par son sens la relation qu'entretient la subordonnée avec la principale²⁰ ». Or cette réduction de la classe n'était possible qu'à condition d'en exclure la subordonnée participiale : pour cette grammaire, en effet, la participiale appartient à une quatrième classe, celle des « subordonnées sans [mot] de subordination ».

3°) La *Grammaire du français* ajoute que les circonstanciels « ont toujours, comme l'indique leur nom, la fonction complément circonstanciel²¹ » : cette affirmation est elle aussi discutable. En effet, si l'on va jusqu'à « assimiler ces propositions aux compléments circonstanciels de la phrase simple²² », il faut en exclure les corrélatives en général, mais aussi certaines consécutives ou hypothétiques, qui ne peuvent être considérées comme des compléments de phrase.

Ces zones de confusion n'en fournissent pas moins des éléments de définition procédant de trois perspectives différentes :

- a) circonstancielle = subordonnée adverbiale (qui commute avec un groupe adverbial) : perspective distributionnelle, analogique ou morphologique ;
- b) circonstancielle = subordonnée en fonction de complément circonstanciel : perspective fonctionnelle ;
- c) circonstancielle = subordonnée conjonctive ouverte par un subordonnant sémantiquement coloré (par opposition à la conjonctive pure) : perspective morphologique ou formelle.

¹⁶ Pour cette approche historique, voir André Chervel, ... *Et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français*, Paris, Payot, 1977, p. 210 et suivantes. On notera que le lieu, la manière, le moyen ou l'accompagnement, qui permettent de caractériser les compléments circonstanciels non propositionnels, ne font pas partie de ces sept circonstances.

¹⁷ Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, 6^e éd., Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2016, p. 841.

¹⁸ *Le bon usage* de Grevisse distingue : 1. Substantives, 2. Adjectives ou relatives, 3. Adverbiales ou circonstanciels.

¹⁹ Anne-Marie Garagnon et Frédéric Calas, *La phrase complexe. De l'analyse logique à l'analyse structurale*, Paris, Hachette, coll. « Ancrages », 2002, p. 8 et 9.

²⁰ *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, consultable sur <https://eduscol.education.fr/document/1872/download>, p. 57.

²¹ *Ibid.*

²² *Grammaire méthodique du français, op. cit.*, p. 841.

Relevé des subordonnées circonstancielles

On rappellera qu'une subordonnée peut être elle-même la principale d'une subordonnée de rang inférieur (voir les occurrences (9) et (10) du corpus secondaire).

a) Corpus primaire : 6 occurrences prototypiques

- (1) « *pourvu qu'il* parvienne à les domestiquer » (A, l. 7)
- (2) « *si* les chevrettes se laissaient assez facilement approcher » (A, l. 7-8)
- (3) « *dès qu'il* prétendait porter la main sur elles pour tenter de les traire » (A, l. 8-9)
- (4) « *trop... pour qu'elles* ne se prêtassent pas à la traite avec empressement » (A, l. 12)
- (5) « *de manière qu'on* pouvait jouir de leur vue d'un seul coup d'œil » (B, l. 8)
- (6) « *de sorte que* ce vaste enclos paraissait de son centre comme un amphithéâtre de verdure, de fruits et de fleurs, renfermant des plantes potagères, des lisières de prairies, et des champs de riz et de blé » (B, l. 10-12)

Toutes ces subordonnées sont ouvertes par des conjonctions/locutions conjonctives fréquentes (en italiques). Néanmoins, un facteur d'hétérogénéité est introduit par (4), où la locution conjonctive *pour que* se trouve corrélée à l'adverbe *trop* dans la principale.

b) Corpus secondaire : 4 occurrences plus discutables

- (7) « *un jour que* le vent soufflait de l'ouest » (A, l. 1)
- (8) « *Comme* l'humanité de jadis » (A, l. 13)
- (9) « *que* quelque incident surprenant ou sinistre ne ravive l'angoisse qui était née en lui à l'instant où, ayant compris qu'il était le seul survivant du naufrage, il s'était senti orphelin de l'humanité » (A, l. 16-18)
- (10) « *à l'instant où*, ayant compris qu'il était le seul survivant du naufrage, il s'était senti orphelin de l'humanité » (A, l. 17-18)

Trois raisons peuvent rendre le corpus problématique :

- 1°) si *comme* est bien une conjonction fréquente (« héréditaire²³ »), la proposition qu'elle ouvre ici (8) ne comporte pas de verbe exprimé²⁴ ;
- 2°) *un jour que* (7) et *à l'instant où* (10), où *que* et *où* sont historiquement des relatifs, sont des locutions conjonctives « obtenues par transfert²⁵ » ;
- 3°) c'est surtout la commutation de *que* avec *sans que* qui conduit à analyser (9) comme une circonstancielle plutôt que comme une complétive.

Toutes ces subordonnées sont formellement des conjonctives – mais aussi des circonstancielles, puisque leur subordonnant est sémantiquement coloré.

Classement et discussion des subordonnées circonstancielles

Les candidats pouvaient choisir trois principes de classement : 1°) sémantique, 2°) syntaxique, 3°) morphologique, par type de subordonnant (conjonction, locution conjonctive, système corrélatif).

²³ *La phrase complexe, op. cit.*, p. 77.

²⁴ On évitera d'analyser *comme* en tant que préposition (voir plus bas). Dans ses deux autres occurrences (A, l. 15-16 et B, l. 11-12), *comme* peut être supprimé : son caractère explétif conduit à l'analyser comme un adverbe modalisateur et non comme une conjonction. Les deux syntagmes (plutôt que subordonnées donc) qu'il ouvre, obligatoires et régis par le verbe d'état *paraître*, sont attributs des sujets *l'île* et *ce vaste enclos*.

²⁵ *Ibid.*, p. 78.

L'idéal était évidemment de combiner les trois, comme on le fait ici. Profitons-en pour rappeler que la question de grammaire est avant tout une question de morphosyntaxe et que la perspective sémantique est secondaire.

1. Les circonstancielles en fonction de complément circonstanciel

Six de ces propositions circonstancielles sont **mobiles** et **supprimables**.

a) Les circonstancielles ouvertes par une conjonction de subordination

La comparative ouverte par *comme* (8) est mobile et facultative. Dans la mesure où la comparaison se fait entre deux GN « sur la base d'un prédicat commun qu'il n'est pas nécessaire d'explicitier une seconde fois, *comme* fonctionne apparemment comme une préposition²⁶ ». Cette subordonnée est donc **elliptique**, le prédicat sous-entendu étant en l'occurrence « passer du stade de la cueillette et de la chasse à celui de l'agriculture et de l'élevage ».

La subordonnée (2) est une concessive car, dans ce contexte, *si* commute avec *même si*. Dociles quant au reste, les chevrettes sont rétives à la traite ; il y a donc bien négation d'une implication. Autrement dit, comme l'écrit justement une copie, « le procès de la subordonnée est présenté comme un facteur qui aurait pu empêcher la réalisation du procès de la principale ». Syntactiquement, elle représente un cas plus discutable. D'une part, elle est difficilement supprimable, du fait de la reprise anaphorique (cf., avec le système inverse, *Si elles se laissaient facilement approcher, les chevrettes se défendaient farouchement... → Les chevrettes se défendaient farouchement...*) ; d'autre part, même si l'on modifie l'anaphore, elle n'est guère mobile qu'en tête de phrase (*Les chevrettes, si elles se laissaient facilement approcher, se défendaient farouchement...*, mais **Les chevrettes se défendaient farouchement, si elles se laissaient facilement approcher...*).

b) Les circonstancielles ouvertes par une locution conjonctive

Les **trois temporelles ouvertes respectivement par *dès que* (3), *un jour que* (7) et à l'instant où (10)** répondent positivement aux tests de suppression et de déplacement. On pourrait néanmoins discuter l'appartenance de *un jour que* et à *l'instant où* à la classe des locutions conjonctives²⁷. Si *dès que* (3) s'identifie aisément comme locution conjonctive (du type préposition + *que*), *que* (7) et *où* (10) – qui commutent entre eux – peuvent aussi être analysés comme des relatifs ouvrant des subordonnées adjectives, facultatives et incidentes respectivement à *jour* (« un jour venteux ») et à *instant* (« à l'instant même »).

La subordonnée **ouverte par *pourvu que* (1)** est une **conditionnelle/hypothétique**, avec une nuance de souhait (d'où le subjonctif *parvienn*e). Elle répond positivement aux deux tests.

2. Les circonstancielles qui ne sont pas des compléments circonstanciels

Quatre des circonstancielles de notre corpus (primaire + secondaire) ne répondent pas à la définition de la fonction complément circonstanciel dans la mesure où, bien qu'indiquant une relation sémantique avec le reste de la phrase, elles sont soit non déplaçables, soit non supprimables, soit ne se prêtent à aucune de ces deux opérations.

²⁶ *Grammaire méthodique du français, op. cit.*, p. 864.

²⁷ « Ces séquences peuvent s'analyser de deux façons : synchroniquement, ce sont des locutions conjonctives figées exprimant le temps ; diachroniquement, on y reconnaît un antécédent de sens temporel suivi de la relative adjectivale qui le circonscrit. » (*La phrase complexe, op. cit.*, p. 78).

a) Les circonstancielles ouvertes par une locution conjonctive

Les deux consécutives ouvertes par *de manière que* (5) et *de sorte que* (6) sont l'une et l'autre supprimables, mais aucune n'est mobile : elles apparaissent bloquées en fin de phrase, pour des raisons d'ordre logique. Elles n'ont donc pas toutes les propriétés des compléments de phrase ou compléments circonstanciels. Leur verbe (*pouvait, paraissait*) est à l'indicatif, mais avec le même subordonnant et un verbe au subjonctif, elles pourraient exprimer le but (être considérées comme des finales).

b) Les circonstancielles ouvertes par un tour corrélatif

La consécutive (4) est une corrélatrice prototypique. La corrélation entre la locution *pour que* et l'adverbe *trop* entraîne l'impossibilité de supprimer cet adverbe (**Il attendit que leurs pis les fassent souffrir pour qu'elles ne se prêtassent pas...*). La subordonnée elle-même est supprimable, mais elle n'est pas mobile. Dépendant syntaxiquement de ce *trop*, modifieur du verbe *souffrir*, elle doit être analysée comme un constituant du groupe infinitif dont *souffrir* est la tête. Sémantiquement, son analyse comme **finale** (exprimant le **but**) n'est pas à exclure, dans la mesure où la locution *pour que* suivie du subjonctif (*prêtassent*) tend à exprimer une intention, un projet²⁸.

c) Un cas particulier

La subordonnée ouverte par *que* (9) n'est ni supprimable ni mobile. Ce n'est pas une complétive où *que* a une valeur sémantique nulle, puisque celui-ci commute avec *sans que*. Elle entretient en outre un lien syntaxique particulier avec la négation portant sur le déterminant, laquelle ne peut pas davantage être supprimée (**Il se passait un jour que quelque incident surprenant ou sinistre ravive...*). On peut donc considérer qu'elle appartient à la détermination du nom *jour*, et l'analyser comme un constituant du groupe nominal dont *jour* est le mot-tête. Toutes les difficultés rencontrées dans l'analyse de cette proposition viennent de ce qu'elle constitue un exemple de subordination inverse. « La proposition qui est formellement la principale constitue en réalité le thème de la phrase et représente les circonstances (elle en indique le cas échéant le repérage temporel, par exemple la datation), c'est la subordonnée qui en est le propos et qui exprime le fait essentiel²⁹ » ; en l'occurrence, « Il ne se passait pas de jour », qui se présente comme la principale, fonctionne comme un complément de phrase alors que la subordonnée apparente fonctionne comme une principale (cf. *Chaque jour, quelque incident surprenant ou sinistre ravivait...*). Sémantiquement, cette proposition exprime une relation intermédiaire entre temps et condition.

Aperçu des copies

Le jury souhaite attirer l'attention des futures et futurs préparateurs sur les points suivants. Il s'agit d'erreurs observées de manière récurrente. Même si les questions des sessions à venir seront nécessairement différentes, elles mobilisent une méthodologie et des réflexes grammaticaux qui, eux, ne sauraient être sujets à la variation.

1. Le bornage des unités

Le bornage des unités linguistiques est souvent approximatif. Les tests de commutation, avec un adverbe en l'occurrence, mais aussi de déplacement et de suppression, peuvent aider à les identifier précisément. Ainsi, pour limiter nos exemples à la subordonnée (3) *dès qu'il prétendait porter la main sur elles pour tenter de les traire* (A, l. 8-9), aucun des relevés suivants n'était recevable :

²⁸ *Ibid.*, p. 91.

²⁹ *Grammaire méthodique du français, op. cit.*, p. 849-850.

- (a) *dès qu'il prétendait porter la main [...]*
 (b) *dès qu'il prétendait porter la main sur elles*
 (c) *qu'il prétendait porter la main sur elles pour tenter de les traire*

En effet, ni (a) ni (b) ne précisent la limite à droite, et (c) n'identifie pas le bornage à gauche. En revanche, on admettra

- (d) *dès qu'il prétendait [...] de les traire,*

puisque les limites à gauche comme à droite sont précisées.

2. L'identification des unités

La plupart des erreurs sont la conséquence d'une difficulté à construire la notion de proposition subordonnée circonstancielle. Chacune des trois conditions qu'elle doit satisfaire *en même temps* exclut par conséquent toute unité qui n'en satisfait qu'une partie :

	Les différentes conditions	Les unités exclues par conséquent
1.	La circonstancielle est une proposition : ce n'est donc ni un groupe de mots/syntaxme, ni un mot unique	— <i>jusque dans les cieux</i> (groupe prépositionnel , complément circonstanciel) — <i>horizontalement</i> (adverbe , modifieur du verbe <i>lier</i>)
2.	La circonstancielle est une subordonnée a) ouverte par une conjonction ou une locution conjonctive (= subordonnée conjonctive) ou b) dont le prédicat est un groupe participial (= subordonnée participiale).	<i>dans laquelle il avait pu percer un trou assez grand pour y introduire un manche</i> (proposition subordonnée relative , épithète du nom <i>plaque</i>)
3.	La circonstancielle a les fonctions de l'adverbe (complément circonstanciel, modifieur du verbe, de l'adjectif ou de l'adverbe); lorsqu'il s'agit d'une conjonctive, son subordonnant n'est pas sémantiquement vide .	<i>que les pis des chèvres les fassent trop souffrir pour qu'elles ne se prêtassent pas à la traite avec empressement</i> (subordonnée conjonctive pure , COD de <i>attendit</i>)

3. L'étude syntaxique

Le jury recommande là aussi le recours aux tests (commutation, suppression, déplacement...), mais aussi d'éviter d'y recourir mécaniquement, sans esprit critique. Les correcteurs ont particulièrement apprécié le sens de la nuance manifesté par telle copie qui, après avoir soumis son corpus à l'épreuve des tests syntaxiques, conclut ainsi l'étude : *Ces occurrences montrent bien que les critères utilisés pour identifier les subordonnées circonstancielles (notamment le fait qu'elles soient supprimables et déplaçables) sont limités car ils ne fonctionnent pas toujours. Ce phénomène témoigne de la complexité de cette notion.*

Toute réflexion grammaticale suppose une aptitude à mobiliser des connaissances et à mettre en œuvre une démarche méthodique, mais elle exige aussi du discernement. Au-delà de telle bonne (ou, parfois, mauvaise) réponse, ce sont là les qualités fondamentales que le jury, dans sa lecture des copies, recherche et, fort heureusement, rencontre fréquemment.

3 – Étude stylistique (4 points)

Vous proposerez une étude stylistique du texte A en vous intéressant aux rapports entre narration et argumentation.

Si l'exercice de stylistique est commun à l'ancienne et à la nouvelle version de l'épreuve de langue, il n'est pas inutile d'en rappeler les principes. En raison d'une certaine proximité avec le commentaire composé, voire avec l'explication de texte, exercices familiers des candidats, le commentaire stylistique peut sembler d'un abord plus facile que la question de grammaire. Mais il faut redire clairement que la stylistique appartient pleinement à l'épreuve de langue. Les copies sont donc évaluées en fonction de la capacité des candidats et des candidates à mobiliser, à propos d'un texte littéraire, des éléments de grammaire (étude des temps, de l'énonciation, de la syntaxe, etc.), de textualité (cohérence et cohésion, types de texte, etc.), de rhétorique (hiérarchisation des arguments, analyse d'*ethos*, *inventio*, etc.), de lexicologie (relations sémantiques entre les mots), mais aussi de métrique (analyse des mètres, mise en strophes, etc.) ou de narratologie (étude des points de vue, des discours rapportés, de la temporalité de la narration, etc.). Loin de former une liste exhaustive, ces catégories servent à mettre en avant le caractère technique de l'exercice. À cet égard, l'intitulé fourni doit aider à cette conversion du regard sur le texte. Trop de copies, cette année, ont considéré que les deux mots mis en rapport, « narration » et « argumentation », allaient de soi, alors même que leur définition, fût-elle minimale, permettait d'engager une réflexion linguistique sur la complexité énonciative et temporelle de l'extrait de Michel Tournier. Sans doute n'est-il pas inutile par ailleurs de signaler que les barèmes de correction prévoient des points pour l'introduction. À titre de *vade-mecum*, donc, on répètera que les copies sans introduction et sans problématisation, sans plan ou avec des titres exclusivement thématiques (« La maîtrise de l'homme », « Le sentiment de solitude »), des relevés non commentés ou allusifs (« la métaphore du premier paragraphe ») sont les erreurs les plus communes à éviter. À l'inverse, toute copie qui s'appuie sur l'intitulé pour déployer les tensions linguistiques et rhétoriques de l'extrait, qui sait s'appuyer sur des exemples précis et recourt à des notions maîtrisées répond aux exigences de l'épreuve.

Introduction

Le sujet proposait à l'étude un extrait du roman de Michel Tournier, *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* (1967), plus précisément un passage dans lequel Robinson s'efforce de mettre en place des méthodes de labourage et d'élevage. L'intitulé invitait à mettre en rapport la narration et l'argumentation, deux notions dont la maîtrise est attendue de la part de futurs professeurs de français. Liberté était donnée aux candidats de les interroger sous l'angle générique, rhétorique ou textuel. Narration et argumentation, en effet, peuvent être regardées comme des genres constitués (le roman, le récit de formation, l'essai, le traité, etc.), comme des étapes du discours (la *narratio* ou la *confirmatio*) ou comme des schémas textuels (présence d'un schéma narratif minimal, d'une structure en syllogisme, etc.). L'important était de ne pas oublier de les mettre en rapport.

Dans une acception large, la narration peut être définie comme un exposé de faits. Quant à l'argumentation, elle renvoie aux stratégies de conviction et de persuasion destinées à susciter l'adhésion. Dans la rhétorique antique, les deux notions ne sont pas tout à fait de même niveau : l'argumentation est l'objectif général du discours (« la négociation de la distance créée par un problème³⁰ », selon la définition de Michel Meyer) et la narration, l'une des parties pour y parvenir. Plus précisément, la *narratio* permet à l'orateur de rappeler les faits qui sont mis en débat, avant la *confirmatio*, qui développe les arguments de façon plus polémique. Comprises ainsi, les notions de narration et d'argumentation peuvent être rapprochées du *monde narré* et du *monde commenté* dans le système d'Harald Weinrich : le temps du commentaire apparaissant comme le moment où

³⁰ Michel Meyer, *Principia Rhetorica. Une théorie générale de l'argumentation* [2008], Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 2010, p. 21.

l'énonciateur tire d'une narration une morale, un argument ou un modèle à imiter. Il est à se demander, dans l'extrait de *Vendredi ou les Limbes du Pacifique*, si par certains aspects, la narration n'interroge pas sa propre exemplarité, lorsque, aux lignes 4 et 5, le personnage de Robinson donne aux résultats de son travail « le sens d'un jugement porté par la nature – c'est-à-dire par Dieu », ou, lorsqu'à la ligne 13, ses actions sont comparées à « l'humanité de jadis ». Mais si cette tension vers l'exemplaire est notable, il est évident que l'extrait n'a pas vocation à défendre une thèse, ni à convaincre le lecteur de la pertinence ou de l'impertinence d'une idée.

On peut se tourner alors vers une définition plus narratologique de la narration : celle qui repose, depuis Genette, sur la distinction entre *récit*, *histoire* et donc *narration*. Si l'*histoire* apparaît comme le signifié du *récit* (qui serait le signifiant), la *narration* désignerait « l'acte narratif producteur et, par extension, l'ensemble de la situation réelle ou fictive dans laquelle il prend place³¹ ». Ce déplacement de la narration du côté du discursif – le geste théorique principal de l'essai – permet à Genette d'envisager, parmi les fonctions propres à l'instance productrice du récit, une « *fonction de communication*³² », une fonction « *testimoniale*, ou *d'attestation*³³ » et une « *fonction idéologique*³⁴ » : trois modalités du récit qui actualisent sa dimension argumentative. Car il ne s'agit plus seulement de raconter par la narration, mais aussi de convaincre, ou de sa bonne foi, ou de la véridicité du récit, ou de la légitimité de sa morale. Prenant acte de cette discursivité du récit, Jean-Michel Adam rappelle ainsi que, dans un récit, la succession chronologique repose sur une organisation logique. « Le récit explique et coordonne en même temps qu'il retrace, écrit Sartre cité par J.-M. Adam, il substitue l'ordre causal à l'enchaînement chronologique³⁵. » Si la substitution de la causalité à la temporalité, quand elle est implicite, relève du sophisme, la narration peut poursuivre l'objectif de fonder en droit la succession de ses événements en *en motivant* l'enchaînement. C'est bien ce dont il est question dans l'extrait proposé aux candidats : le texte rapporte non seulement la manière dont Robinson organise sa subsistance sur l'île, mais explicite surtout la méthode qu'il applique pour parvenir à ses fins. La narration progresse ainsi en proposant une évaluation des conséquences des actions qu'elle rapporte. Sa texture est autant temporelle que causale.

On attendait donc des candidats qu'ils soient capables d'exploiter aussi bien la piste rhétorique d'un récit qui interroge son exemplarité que celle d'une narration qui explicite sa logique causale. L'étude devait être menée à l'aide de relevés précis. Un plan apparent était attendu, organisé autour de notions grammaticales, linguistiques et rhétoriques.

1. Une hiérarchisation temporelle en tension

Un premier groupe de remarques pouvait porter sur l'analyse des temps. Les candidats doivent maîtriser les principales valeurs temporelles et aspectuelles des tiroirs verbaux du français, qui offraient ici une entrée intéressante pour rendre compte de la tension entre narration et argumentation. Trois points en particulier pouvaient être signalés.

a. L'alternance entre le passé simple et l'imparfait : une trame narrative

Il était assez simple, d'abord, de s'intéresser à l'alternance de verbes au passé simple et à l'imparfait. Les candidats pouvaient rappeler que, lorsqu'ils fonctionnent ensemble, ces deux tiroirs verbaux sont, pour Benveniste comme pour Weinrich ceux du *récit* (ou *monde commenté*) par opposition à ceux du *discours* (ou *monde commentatif*). Les verbes au passé simple (« brûla », l. 1 ; « entreprit », l. 2 ; « se promit », l. 4 ; « construisit », l. 9 ; « habilla », l. 10 ; « enferma », l. 10 ; « attirèrent », l. 10 ; « libéra », l. 11 ; « attendit », l. 11) tissent une trame événementielle d'autant plus

³¹ Gérard Genette, « Discours du récit. Essai de méthode » [1972], dans *Discours du récit*, Paris, Seuil, coll. « Points Essais », 2007, p. 15.

³² *Ibid.*, p. 268.

³³ *Ibid.*, p. 269.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Jean-Michel Adam, *Les Textes : types et prototypes* [1992], Paris, Armand Colin, coll. « Cursus », 2011 [3^e édition], p. 108.

serrée que les quelques imparfaits du texte (« soufflait », l. 1 ; « s'y trouvaient », l. 6 ; « se laissaient », l. 7 ; « se passait », l. 16) sont plutôt situés aux bornes de l'extrait. Le passé simple joue alors à plein sa valeur aspectuelle de premier plan, par opposition à l'arrière-plan dégagé par l'imparfait. On prendra garde cependant au fait que tous ces imparfaits ne sont pas comparables. Si « soufflait » (l. 1) signale une action de nature singulative, « s'y trouvaient » (l. 6) ou « se passait » (l. 16) sont plutôt itératifs – l'itération signalant, aux lignes 7 à 9 (« se laissaient », l. 7 ; « se défendaient », « prétendait », l. 8), un problème à résoudre : la défense farouche des chèvres, en effet, est appelée à se répéter en toutes circonstances tant que Robinson n'y trouve pas un remède.

b. Les temps composés : une autre profondeur chronologique

Il était possible, ensuite, de rendre compte des effets produits par l'alternance entre temps simples et temps composés dans l'extrait. En français, les temps composés marquent l'aspect accompli. Les verbes du texte au plus-que-parfait (« avait fabriquée », l. 2 ; « avait pu », l. 3 ; « avait créé », l. 12-13 ; « était passé », l. 14 ; « s'était senti », l. 18) donnent ainsi aux actions de Robinson une profondeur chronologique. On pouvait attendre de la part des candidats la connaissance de la notion narratologique d'*analepse*, dont les occurrences, ici, ont un rôle explicatif : elles explicitent les conditions de possibilité des actions racontées dans le temps de référence de la narration (comment Robinson a-t-il pu labourer la terre ? parce qu'il a fabriqué une houe, l. 2-3) et hiérarchisent les informations, en faveur de ces dernières. Les autres verbes au plus-que-parfait (l. 12-13 et 14) ont une valeur de bilan, qui permet d'interroger la signification générale des actions au passé simple, et possiblement leur exemplarité.

c. « il entreprit » : une trace délibérative ?

Enfin, il était possible de s'interroger sur l'aspect lexical de l'occurrence « il entreprit » (l. 2). Le verbe s'inscrit dans une série ayant (sous forme pronominale) Robinson pour sujet, d'actions comme de réflexions (dans le premier paragraphe : « brûla », l. 1 et « se promit », l. 4). On pouvait dès lors se demander si « il entreprit » doit se comprendre au sens inchoatif de « commencer à » (*il commença à labourer et à semer*) ou délibératif de « se préparer à, décider » (*il décida de labourer et de semer*). Cette double lecture possible permet d'amorcer l'idée que la narration dans l'extrait se mêle avec le point de vue de Robinson, à la fois agent et évaluateur de ses actions.

2. Une énonciation modalisée au service de l'argumentatif

Il était attendu des candidats, en effet, qu'ils puissent rendre compte de l'hétérogénéité énonciative de l'extrait. Plusieurs éléments infléchissent la focalisation de la narration vers le point de vue de Robinson.

a. Entre récit d'action et récit de pensées

Le texte peut être lu d'abord comme un récit d'actions autant qu'un récit de pensées : Robinson réfléchit à ses actes et à leurs conséquences. On sera sensible alors au fait que, sous la forme du pronom « Il », Robinson est fréquemment au point de départ thématique de la phrase (progression à thème constant des lignes 1 à 5, puis 9 à 14). Cette progression permet d'enclaver les actions autour de son personnage agissant, et surtout des procès mentaux dont il est le point de départ (« il entreprit » et « il se promit », comme déjà vu, mais aussi « lui parût désormais », l. 15 ; « ayant compris », l. 16 ; « s'était senti », l. 18). Ces procès donnent au texte une coloration subjective, mais aussi argumentative : la réflexivité étant, pour Robinson, un temps de réflexion sur la causalité.

b. Modalités d'énoncé et point de vue

Robinson apparaît ainsi comme le centre de perception à l'origine des modalités d'énoncé que l'on retrouve au fil de l'extrait sous la forme d'adverbes ou de locutions adverbiales : « à coup sûr »

(l. 6), « assez facilement » (l. 8), « farouchement » (l. 8). La première occurrence s'interprète comme une modalité épistémique, les deux autres comme des évaluatifs non axiologiques : mais toutes trois se rejoignent en ce qu'elles traduisent, d'après le filtre subjectif de Robinson, le degré de faisabilité du projet d'élevage. Elles font apparaître, dans le cours de la narration, une subjectivité qui interroge la chaîne de causalité des actions. Il en va de même de la subordonnée corrélatrice (« trop... pour qu'elles ne se prêtassent pas à la traite », l. 12) au subjonctif imparfait : elle décrit ici, pour Calas et Garagnon, « une finalisation de la conséquence, accompagnée d'un changement de point de vue ou de focalisation³⁶ » – soit la perspective de Robinson. Le récit de pensée apparaît ici sous la forme d'hypothèses quant à l'organisation du monde et de sa structure causale.

c. Deux discours rapportés

Si pour l'essentiel le récit de pensées ne passe pas par une délégation de la voix narrative, deux séquences consécutives, cependant, peuvent être vues comme du discours rapporté. On lira ainsi comme discours indirect (DI) la phrase des lignes 4 et 5 (« Il se promet de donner... de ses mains. ») et comme discours indirect libre (DIL) celle des lignes 6-7 (« Parmi les animaux... domestiquer. »). À l'appui de l'interprétation en DIL : le superlatif de supériorité (« les plus utiles »), l'adverbe de phrase (« à coup sûr ») et le conditionnel (« seraient », ici futur de transposition). Mais surtout, la circonstancielle en *pourvu que* (l. 7), suivie du subjonctif, qui lie le DIL à la dimension optative de la pensée de Robinson – de même que le verbe « il se promet » dans la phrase au DI traduit la projection du personnage dans l'avenir. L'enchaînement de ces deux discours rapportés rend possible de mettre au compte du personnage le connecteur « Or » (l. 7) dans la phrase qui suit celle au DIL. Cela ne ferait que renforcer l'idée que la médiation subjective de Robinson dans la narration consiste bien en l'avènement d'une figure de raisonneur, qui met en relation la temporalité des actes et leur causalité.

3. Une textualité narrative qui tend vers l'exemplarité

Sur le plan textuel, l'extrait hésite ainsi entre la progression temporelle – propre à la narration – et la progression logique – propre à l'argumentation. On pouvait ainsi attendre une série de remarques autour de la textualité.

a. Les compléments circonstanciels à valeur temporelle

Il était facile, par exemple, de signaler, de façon plus ou moins exhaustive, les compléments circonstanciels de l'extrait à valeur temporelle, dont quelques-uns auront été examinés lors de la question de grammaire : « un jour que le vent soufflait de l'ouest » (l. 1), les adverbes « ensuite » (l. 10 et l. 11), « plusieurs jours » (l. 11), « après avoir semencé la terre » (l. 13), « à l'instant où, ayant compris qu'il était le seul survivant du naufrage » (l. 17-18). Mais il était plus intéressant de s'intéresser aux circonstanciels ambigus. L'adverbe temporel « désormais » (l. 15) prend ainsi, à proximité de l'adverbe « pourtant » (l. 15), une coloration polémique d'opposition (la nouvelle période temporelle est évaluée à partir de l'image de ce qu'elle pourrait être – mais n'est pas aux yeux de Robinson) ; et la temporelle de la ligne 8 (« dès qu'il prétendait... traire »), par sa proximité avec la concessive en *si* (l. 7) et par son imparfait itératif, prend, en contexte, une valeur de cause – cause réelle, par opposition à la cause réfutée que constitue la concessive.

b. Un syllogisme

Une partie du deuxième paragraphe pouvait d'ailleurs être interprétée par les candidates et candidats comme un syllogisme. On rappellera que le syllogisme est un raisonnement déductif, qui repose sur l'articulation de trois propositions, une majeure, une mineure et une conclusion. La majeure,

³⁶ A.-M. Garagnon et F. Calas, *La phrase complexe*, op. cit., p. 91.

en l'occurrence, serait constituée par le constat de la plus grande utilité des chèvres et des chevreaux dans la vie insulaire (l. 6-7). La mineure, celui des difficultés que l'on rencontre dans leur domestication (l. 7-9). La conclusion, la décision de Robinson d'utiliser les chevreaux comme appât (l. 9-14).

c. Consécution et exemplarité ?

À l'appui de cette lecture, on peut remarquer l'alternance dans ce passage entre les connecteurs logiques exprimant la conséquence (« donc », l. 9 ; « ainsi », l. 13) et ceux exprimant la temporalité (« ensuite », l. 10 et l. 11). Mais « ainsi » apporte également à la conséquence une dimension de bilan, qui s'observe dans le lexique utilisé à la fin du paragraphe. Les hyperonymes (« cheptel », l. 13 ; « cueillette », « chasse », « agriculture », « élevage », l. 14) contrastent avec les vocables concrets des lignes antérieures (« houe », l. 2 ; « plaque de fer », l. 3 ; « chèvres » et « chevreaux », l. l. 6, etc.), et interrogent l'action de Robinson à la lumière d'une signification qui la dépasse. La comparative (« Comme l'humanité de jadis », l. 13) ainsi que le groupe attributif modalisé par l'adverbe « comme » (« comme une terre sauvage, l. 15) ouvrent ainsi l'extrait à un questionnement sur son exemplarité.

Conclusion

Le plan suggéré, bien sûr, n'a pas de valeur prescriptive. Les candidats avaient tout le loisir de s'en écarter, à condition de percevoir que l'extrait n'avait pas de visée directement argumentative. En revanche, l'écriture du point de vue réoriente la narration en donnant à lire les agissements de Robinson comme cohérents et avisés. Le récit est marqué par un surcroît de motivation, qui l'assimile, dès lors, à une forme particulière d'argumentation indirecte.

4 – Didactique (10 points)

Dans le cadre de la refonte des épreuves des CAPES de Lettres Modernes, la question de didactique de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée constitue une évolution notable. Aussi le présent rapport se propose-t-il de revenir sur l'esprit et les enjeux de ce nouvel exercice, de préciser les compétences attendues des candidats, d'énoncer quelques conseils méthodologiques pour aborder cette dernière partie de l'épreuve.

Esprit et enjeux de l'exercice : qu'est-ce que la didactique ?

La didactique est un champ universitaire de réflexion et d'investigation qui porte sur les problématiques liées à la transmission des savoirs disciplinaires et à la formation des compétences des élèves. Elle vise à :

- définir les enjeux et les finalités de l'enseignement d'une discipline ;
- interroger la plus-value pédagogique des corpus proposés et les difficultés qu'ils posent en termes d'apprentissage ;
- identifier et discuter des principes permettant d'élaborer des progressions, des démarches d'enseignement, des situations de travail en classe.

Placé sous l'angle d'un concours de recrutement de professeurs de Lettres, l'exercice de didactique doit permettre au jury d'évaluer à la fois la compréhension qu'ont les candidats des enjeux de l'enseignement de la discipline et l'acquisition des compétences indispensables au travail préparatoire du professeur à son bureau. Dans cette perspective, la partie « Approche de la séquence » vise à apprécier la maîtrise et la mise en perspective didactique des savoirs littéraires, tandis que la partie « Proposition didactique » se centre plus concrètement sur la transposition et la transmission en classe des savoirs linguistiques.

Compétences évaluées et conseils méthodologiques

En préambule, le jury tient à souligner le sérieux de la préparation des candidats, perceptible dans la majorité des copies.

Comme son intitulé l'indique, l'épreuve écrite disciplinaire appliquée vise principalement l'évaluation de l'expertise disciplinaire des candidats. La partie didactique ne fait pas exception. En témoigne le format de l'épreuve qui articule étroitement approches scientifiques (sémantique historique, grammaire, stylistique) et transposition didactique autour de savoirs scientifiques, de démarches intellectuelles, de corpus communs.

L'épreuve disciplinaire appliquée forme un tout. Ainsi, la question de didactique intègre dans son corpus les deux textes supports des questions de sémantique historique, de grammaire et de stylistique, au sein d'un corpus plus vaste qui en quelque sorte en était le prolongement. L'approche de la séquence à partir des documents A, B, C et D, devait en principe prolonger la lecture approfondie des deux premiers textes étudiés dans la première partie, académique, de l'épreuve. Par exemple, la question de stylistique, sur les rapports entre narration et argumentation, pouvait naturellement, dès lors qu'elle était didactisée, prendre place dans l'élaboration de la séquence. De même, la proposition didactique, qui portait sur les compléments circonstanciels, était contiguë à la question de grammaire, sur les subordinées circonstancielles dans les textes A et B, et cette proposition didactique pouvait ainsi s'appuyer sur la réflexion déjà engagée à propos des circonstanciels. Là encore, le jury a valorisé les copies qui ont su, dans l'élaboration de la notion de complément circonstanciel, confronter celle-ci à celle de subordinée circonstancielle, et dire simplement pourquoi ce déplacement de la réflexion était commandé par le niveau choisi, une classe de 5^{ème}.

La question de didactique se compose de deux parties : une « approche de la séquence » dans laquelle le candidat doit proposer un titre de séquence pour un niveau donné dans laquelle pourraient s'inscrire plusieurs des documents du sujet, et une « proposition didactique » portant sur une question de langue. Ces deux questions forment une unité et le jury a apprécié les copies où l'intégration de la proposition didactique dans la séquence faisait l'objet d'une réflexion.

a. Méthodologie pour l'approche de la séquence

La séquence se définit comme un « ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement » (BOEN n°35 du 17 sept. 1992).

Dans le cadre de cette articulation entre objectifs et activités, le jury n'attend pas, s'agissant de « l'approche de la séquence », une proposition détaillée de séquence en succession de séances, mais plutôt une approche synthétique et réfléchie de la séquence au regard des documents qui, pour la plupart, ont fait l'objet de diverses analyses lors des questions précédentes. Il s'agit de rendre compte du parti didactique qu'un enseignant pourrait tirer d'un corpus donné dans le cadre de l'enseignement du français à un niveau donné. Ainsi des textes de Tournier, Bernardin de Saint-Pierre et de Duras, en compagnie du tableau de Brueghel l'Ancien : quel intérêt, considérés ensemble, peuvent-ils présenter pour l'enseignement du français en classe de 5^{ème} ? quels objectifs permettent-ils de viser pour la lecture, l'écriture et l'oral à ce niveau d'enseignement ? Cette réflexion peut s'accompagner de quelques propositions d'activités, dans un but essentiellement illustratif relativement aux objectifs, mais, encore une fois et pour être tout à fait clair, ces quelques propositions ne sauraient prendre la forme d'un déroulé de séquence.

Dans les meilleures copies, cette réflexion se traduit par :

- une approche synthétique, informée, précise des textes qui manifeste une solide culture littéraire et la maîtrise des démarches d'explication de texte,
- la mobilisation opportune de savoirs universitaires (histoire littéraire, réflexion sur les genres, lexique spécifique à l'analyse des textes),
- la convocation pertinente de références littéraires, artistiques, culturelles extérieures au corpus,

- l'identification précise des enjeux littéraires, esthétiques et culturels qui confèrent au corpus sa cohérence en lien avec les entrées des programmes scolaires,
- la formulation d'un titre de séquence qui rend compte de l'unité et de la spécificité du corpus et qui atteste un effort de problématisation,
- la prise en compte de l'intérêt littéraire des textes pour justifier le choix des objectifs d'apprentissage,
- un lien explicite et cohérent avec les parties précédentes de l'épreuve (sémantique historique, grammaire, stylistique).

A *contrario*, les copies les moins satisfaisantes proposent des remarques juxtaposées et superficielles, sans dégager de cohérence d'ensemble autour d'enjeux littéraires identifiés.

Conjointement, l'approche de la séquence nécessite que le candidat dispose de quelques repères en didactique de la littérature et en didactique du français. De ce point de vue, le jury attend *a minima* une lecture sérieuse et éclairée des programmes scolaires³⁷, c'est-à-dire attentive à leur contenu, à leurs enjeux et à leurs finalités. Référence indispensable pour concevoir une séquence, les contenus d'enseignement précisent les objectifs d'apprentissage par cycle ou par niveau et exposent quelques grands principes pour concevoir des démarches pédagogiques. Si certaines copies manifestent une connaissance fine de ces éléments, d'autres attestent une ignorance des objectifs de formation pour le niveau concerné (classe de 5^{ème}). Le jury note que la compréhension de ce qu'est une compétence et de ce que sont les « objectifs pour la lecture, l'écriture et l'oral » n'est pas parfaitement claire pour certains candidats. Pour mieux cerner ces deux notions didactiques, les repères de progression pour le cycle 3 et le cycle 4 – dont la mention a été valorisée dans les copies – constituent un appui précieux. Lors de la correction, le jury a également accordé une bonification aux copies qui faisaient référence à l'actualité didactique de la discipline : sujet-lecteur³⁸, appropriation des savoirs et des œuvres, travail de l'oral, question des écrits de travail, etc.

D'un point de vue méthodologique, on attend :

- des objectifs d'apprentissage déterminés et justifiés à la fois par la (ou les) problématique(s) littéraire(s) du corpus et par l'intérêt propre de chaque document,
- une formulation précise des objectifs de lecture, d'écriture, d'oral,
- Accompagnant chacun des objectifs (lecture, écriture, oral), une brève déclinaison – à visée argumentative et illustrative – d'activités, sans viser l'exhaustivité, et moins encore, le plan de séquence.

Ces rappels méthodologiques doivent inviter les futurs candidats à proscrire toute approche formelle de l'exercice qui tend à formuler des propositions didactiques décorrélées du sens et des enjeux du corpus. Afin d'éviter cet écueil, les candidats doivent se demander si les objectifs proposés ne sont pas trop génériques, et comme tels transposables à n'importe quel autre texte. Par exemple, des formulations telles que « lire le texte à voix haute » ou « organiser un débat » demeurent trop générales et ne suffisent pas à expliciter l'articulation entre la spécificité du corpus et les objectifs d'apprentissage induits.

Les meilleures copies sont celles qui, à l'appui d'une solide expertise disciplinaire et didactique, déploient un raisonnement étayé, argumenté et structuré.

³⁷ Les programmes d'enseignement sont disponibles sur le site institutionnel EDUSCOL. Pour le cycle 4, ils sont téléchargeables sur le lien suivant : <https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4>.

³⁸ <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> - Un titre de séquence rendant compte de l'unité du corpus au regard du programme du niveau de classe donné. - Une justification précise de ce choix en prenant appui sur une identification des enjeux littéraires, esthétiques et culturels du corpus (documents A à D). - Des objectifs de séquence clairs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un plan complet d'une séquence « modèle ». - Des propositions d'objectifs non conformes aux attendus des programmes établis pour le niveau de classe donné. - Des propositions d'objectifs ne prenant en compte qu'une partie des textes et documents proposés, A à D. - La seule énumération de l'étude des textes et documents A à D, sans réflexion sur des objectifs d'apprentissage précis.

b. Méthodologie pour la proposition didactique

Avant d'entrer dans le sujet, quelques remarques générales s'imposent sur les modalités de l'enseignement de la langue dans le cadre du cours de français en s'appuyant sur les « Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 : étude de la langue » publiées sur Eduscol qui rappellent les points suivants :

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.

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.

Dans le premier cas, les compétences visées orientent le travail sur les textes à lire et à produire dans la séquence. Autrement dit, une séquence sur le récit d'aventures par exemple, pour inclure un travail opératoire sur la langue, détermine non seulement le champ littéraire et la problématique d'analyse du corpus ou de l'œuvre choisie, mais aussi les compétences écrites et orales en jeu. S'il s'agit d'insérer des descriptions dans un récit, les activités de lecture et d'écriture feront une part au développement de capacités à caractériser, à ordonnancer un texte ou encore à distinguer qualification et détermination, selon les besoins de la classe et le degré d'acquisition de ces savoir-faire par les élèves. Les compétences ainsi visées donnent également lieu, le cas échéant, à des activités spécifiques.

Dans le second cas, on met l'accent, dans des temps dédiés, sur des éléments linguistiques féconds pour la construction des savoirs des élèves sur leur propre langue, pour le développement de leurs capacités d'abstraction, pour la construction d'un rapport à la norme linguistique.

Selon les types de discours sur lesquels porte principalement la séquence (raconter, décrire, expliquer, argumenter, dialoguer), ou les opérations cognitives mobilisées (démontrer, interroger, exposer, rendre compte, définir...), on choisira de mettre l'accent sur un élément linguistique particulièrement saillant (la valeur aspectuelle du passé simple pour raconter, par exemple, ou les formes du discours rapporté). La programmation des séances de langue peut néanmoins répondre également à une logique transversale, comme dans le cas de la révision orthographique. Un équilibre entre de tels points transversaux et des points étroitement liés à la compétence travaillée apparaît souhaitable.

La séance de langue, qu'elle porte sur des savoirs grammaticaux, des procédures orthographiques ou sur le lexique, ne saurait ainsi viser une accumulation de connaissances grammaticales pour elles-mêmes ni un transfert immédiat dans les textes des élèves. L'apprentissage de l'écrit s'inscrit en effet dans un temps long et il est nécessaire d'accompagner les élèves dans l'exploitation qu'ils font des connaissances acquises sur la langue dans l'écriture en particulier, pour prendre en compte la norme.³⁹

Les candidates et candidats doivent avoir à l'esprit ces modalités d'inscription de la séance de langue au sein de la séquence dans toute leur diversité avant d'aborder la « Proposition didactique ».

³⁹ <https://eduscol.education.fr/328/francais-au-cycle-4-etude-de-la-langue>.

Bien que son intitulé ait été modifié, cette toute dernière partie de l'épreuve s'inscrit dans le prolongement de la question « Mise en perspective des savoirs grammaticaux » proposée au concours de 2014 à 2021. Outre les attendus de cette ancienne épreuve (précisés notamment dans le rapport de jury de 2018), s'ajoute désormais l'évaluation de la capacité du candidat à imaginer des activités pertinentes, progressives et justifiées à partir du corpus.

La lecture des copies a permis de constater que cette question avait presque toujours été traitée bien qu'elle arrive à la fin de l'épreuve. Cependant, elle a souvent mis en lumière une maîtrise fragile de la notion de complément circonstanciel (confondue avec celle de proposition subordonnée circonstancielle sur laquelle portait la partie « Grammaire » ou avec les indices de temps et de lieu) et une méconnaissance des attendus de l'exercice. Le présent rapport est donc l'occasion de clarifier les attentes du jury.

La question posée aux candidats précise : « *En prenant appui sur les documents E, F et G, vous proposerez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion de complément circonstanciel avec une classe de 5^{ème}. Justifiez vos choix en explicitant votre démarche* ». Lu attentivement, le sujet invite à aborder les documents E, F, G sous l'angle d'une notion grammaticale bien circonscrite dont la définition et la problématisation – fondées sur des savoirs universitaires – sont des préalables indispensables pour réussir l'exercice. Or certaines copies ont escamoté cette étape décisive, passant directement à l'analyse du corpus sans ossature théorique. En l'absence de fondements scientifiques, les propositions didactiques – qui doivent toujours viser l'acquisition de savoirs et de compétences – tournent à vide.

Concernant l'analyse du matériel pédagogique, le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de traiter l'ensemble des documents proposés. Les exercices (document F) ont été, dans l'ensemble, bien analysés. Dans les meilleures copies, le jury a apprécié un recours judicieux aux différentes manipulations linguistiques. En revanche, le corpus de phrases (dont il convient d'interroger la logique et d'analyser plusieurs occurrences) et la copie d'élève ont été moins exploités. La production écrite retranscrite dans le document G, bien que très brève, avait été proposée à l'analyse afin d'interroger le lien entre connaissances linguistiques et compétences langagières, ici scripturales. On pouvait ainsi proposer de reformuler la consigne, mais également analyser les réussites et les carences du travail d'élève, afin de réévaluer éventuellement les activités précédentes ou d'en construire de nouvelles.

Ces remarques nous conduisent à repreciser les attentes du jury :

- une maîtrise de la grammaire universitaire qui permet, en premier lieu, de définir et de problématiser la notion dans un exposé théorique, et en second lieu de fonder les propositions didactiques sur des bases solides,
- une connaissance fine des programmes d'enseignement qui permet de réinscrire la réflexion didactique dans une logique progressive,
- la déduction et la formulation, à partir de ces deux premières étapes, des enjeux didactiques de l'enseignement de la notion pour le niveau scolaire proposé,
- des capacités d'analyse critique des documents pédagogiques réunis dans le corpus : explicitation des démarches, identification des compétences travaillées et des savoirs visés dans chaque exercice, évaluation de la plus-value en termes d'apprentissage,
- des compétences à concevoir, à partir des documents proposés, des activités progressives jalonnant le parcours d'apprentissage de l'élève : appropriation, consolidation, réinvestissement de la notion.

Afin d'aider les futurs candidats dans la préparation de cette question « Proposition didactique », nous formulons trois conseils :

1. Travailler la grammaire, à partir d'ouvrages de référence et de la *Grammaire du français – Terminologie grammaticale*, afin d'être en mesure de proposer une synthèse claire de chacune

des notions de la grammaire scolaire ; consulter également, en plus des programmes – dont la connaissance est indispensable pour des candidats à un concours de recrutement de professeurs – les repères de progression, ce qui permettra de gagner en précision et d'éviter les poncifs sur « l'approfondissement de la notion ».

2. S'exercer à l'analyse des documents pédagogiques, en questionnant chaque exercice à la lumière des savoirs universitaires et en se demandant quel est l'intérêt (et éventuellement quelles sont les limites) de chacun d'entre eux pour faire acquérir aux élèves des connaissances et des compétences linguistiques. On attend ainsi du candidat qu'il adopte la posture d'un enseignant conscient des difficultés posées par la notion – ici, par exemple, la confusion fréquente entre complément d'objet et complément circonstanciel – et attentif à proposer des activités pertinentes et progressives pour que les apprentissages s'effectuent avec succès.
3. Se projeter dans son futur travail d'enseignant qui prépare un cours à partir de ses savoirs universitaires et de sa connaissance des programmes ; utiliser le matériel pédagogique mis à disposition pour réfléchir au moyen de transmettre des connaissances et compétences linguistiques précises concernant la notion étudiée en évitant les activités décontextualisées, transposables à n'importe quelle notion (telles que la mise en groupe des élèves, la répartition de la parole, l'agencement de la salle).

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> - Un exposé synthétique et théorique de la notion. - Une présentation de la notion, dans les programmes d'enseignement relativement au niveau de classe demandé. - Une analyse des enjeux soulevés par la transposition didactique de la notion : examen des prérequis nécessaires, des difficultés liées à l'objet d'apprentissage, des points clés à travailler. - Une contextualisation des activités proposées en lien avec le projet de séquence décrit précédemment. - La présentation d'un ensemble d'activités exploitant l'ensemble des textes et documents proposés. - Des propositions d'activités articulant développement des connaissances linguistiques et des compétences langagières. - Une justification des activités proposées prenant appui sur une présentation des objectifs d'apprentissage de chacune dans une logique de progressivité. - Une présentation claire et organisée. - Une réponse équilibrant la présentation de la notion pour elle-même, l'analyse des enjeux de sa transposition didactique et la présentation d'un projet de séance fondée sur des activités variées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un propos déséquilibré accordant une place majoritaire à l'exposé théorique de la notion au détriment de sa transposition didactique ou vice-versa. - Une vague prise en compte des programmes, sans appui précis ni référence à des repères de progressivité. - Une absence de référence à la terminologie grammaticale et à la grammaire scolaire. - Une prise en compte lacunaire des documents. - La seule juxtaposition de propositions d'activités qui ne reviendraient qu'à lister les différents documents. - Une présentation d'un projet « hors-sol » sans lien avec le projet de séquence décrit dans la partie précédente. - Une succession de remarques sans analyse ni organisation.

Éléments de corrigé

a. Approche de la séquence (4 points)

Les trois textes et l'œuvre picturale interrogent les rapports de l'être humain à la nature sous l'angle privilégié des entreprises humaines pour la domestiquer. Ce corpus tire sa cohérence de :

- son unité thématique : les efforts de l'homme pour cultiver la nature, l'ingéniosité et l'industrie humaines face à la nature ;
- son unité générique : trois extraits de romans relatant l'action des personnages pour tenter de discipliner l'espace naturel qui les entoure afin d'en exploiter les ressources, mais aussi, pour les textes A et C du moins, en conjurer la violence ;
- sa dimension philosophique à travers les enjeux abordés (la place de l'homme dans la nature, la domination de celle-ci par le travail et l'ingéniosité, le rapport entre nature et culture...).

Il comporte des œuvres inscrites dans des époques et des pratiques littéraires et artistiques très différentes : la peinture flamande renaissante (le tableau de Brueghel, D), le roman entre pastorale et utopie rousseauiste (l'extrait de Bernardin de Saint-Pierre, B), le roman de témoignage (l'extrait de Marguerite Duras, C) et enfin la robinsonnade (l'extrait de Michel Tournier, A). Cette variété invite éventuellement à une approche en diachronie.

Sans exclure d'autres pistes, la thématique du corpus, centrée sur l'homme face à la nature, oriente assez directement la réflexion didactique vers le questionnement complémentaire « L'être humain est-il maître de la nature ? » figurant au programme de la classe de 5^{ème}.

Le corpus met en tension deux représentations des rapports de l'homme à la nature.

Le texte de Jacques-Henri Bernardin de Saint-Pierre et le tableau de Pieter Brueghel l'Ancien manifestent un rapport heureux à la nature apprivoisée et célèbrent les efforts industriels de l'homme qui, pour son usage et son plaisir, modèle les paysages naturels en accord avec les lois de la nature. Témoignage d'un humanisme souriant, *La Moisson* (document D) représente les bienfaits qu'apportent aux hommes le travail et l'exploitation de la terre nourricière. Dans un paysage où s'agencent harmonieusement terres cultivées, forêts, villages, rivages marins, l'homme a ouvert ses voies et ses chemins et trouvé place au sein d'une nature hospitalière. Ces éléments invitent à voir, dans le tableau de Brueghel, une idéalisation du rapport de l'homme à la nature même si le travail des moissonneurs n'apparaît pas de tout repos (corps pliés en deux, lourdeur des jarres). Le tableau semble avant tout évoquer une journée de moisson, avec sa fatigue et ses plaisirs, contraste souligné par l'opposition entre une nature géométrisée (et maîtrisée), comme coupée au cordeau par les travailleurs, et le libre rapprochement des corps dans les plaisirs du repos.

Mêlant sensibilité au spectacle de la nature, goût pour l'exotisme et références aux mythes de l'âge d'or, de l'Arcadie et du paradis terrestre, l'extrait de *Paul et Virginie* invite à penser que l'homme peut, par le travail, assujettir son environnement à son « plan » sans trahir celui d'une providence toujours à l'œuvre dans la nature. Grâce à cette providence, et à la vertu des personnages, Bernardin de Saint-Pierre imagine la possibilité d'un travail sans aliénation et d'une exploitation sans violence ni abus de la nature.

Dans ces deux documents (B et D), l'homme apparaît comme faisant partie intégrante d'un ordre naturel harmonieux : il travaille la nature, la transforme à son usage, mais sans lui faire violence.

Les textes de Michel Tournier et de Marguerite Duras développent *a contrario* deux visions plus sombres et plus inquiètes d'un homme aux prises avec une nature sauvage voire hostile qu'il ne parvient pas à s'approprier, à domestiquer pleinement. Malgré son ingéniosité pour exploiter les ressources de l'île, le Robinson de Michel Tournier n'est jamais à l'abri d'« incidents surprenants ou sinistres » qui lui rappellent la précarité de sa condition et sa solitude existentielle. Dans le roman de Marguerite Duras, les inondations saisonnières et les crabes nains réduisent à néant en une seule nuit les barrages que la mère a mis des mois à faire bâtir pour contenir la mer qui entoure la concession. Dans ces deux romans, la représentation de la confrontation de l'homme aux forces supérieures de la nature invite à

interroger la fragilité de la condition humaine, la relativité voire l'absurdité des actions de l'homme pour organiser et maîtriser le monde qui l'entoure.

Cette tension entre diverses représentations des rapports de l'homme à la nature peut constituer un axe de réflexion fécond pour construire une séquence autour du questionnement « L'être humain est-il maître de la nature ? ». Cette séquence pourrait s'articuler autour de la problématique suivante (qui peut faire titre), explicitant sa tension constitutive : *L'homme domine-t-il la nature ou est-il soumis à ses accidents ?* Elle viserait de la sorte à explorer diverses représentations de l'action humaine sur et dans la nature, de l'image d'une maîtrise à la fois rêvée et vécue par l'homme depuis le XVI^e siècle aux retournements amorcés au XIX^e siècle et prolongés à notre époque, qui dissipent toute nostalgie de l'âge d'or au profit d'une conscience aigüe de la place instable, incertaine et peut-être fugace de l'homme au cœur de la nature.

Concernant la **lecture**, les objectifs d'une telle séquence peuvent être multiples. Prenant appui sur les programmes et les repères de progression du cycle 4, on peut identifier trois enjeux de formation à partir de ce corpus.

- Permettre aux élèves de développer des stratégies pour devenir des lecteurs impliqués et autonomes. Le corpus invite les élèves à appréhender l'articulation au sein de ces extraits entre les dimensions narrative et argumentative (voir le commentaire stylistique). Il s'agit de proposer des activités œuvrant au repérage et à l'analyse des composantes du récit (narration, point de vue, progression, lexicque, valeur temporelle ou logique des compléments circonstanciels...) qui en permettent une lecture argumentative concernant les relations (harmonieuses ou conflictuelles) de l'homme à la nature et lui confèrent possiblement, à un niveau symbolique, une portée philosophique.
- Consolider et enrichir la culture littéraire et artistique des élèves. Les quatre documents, issus d'époques variées, permettent :
 - de construire des repères en termes d'histoire littéraire et d'histoire des arts, notamment autour d'un durcissement de la représentation des rapports entre l'homme et la nature du XVI^e au XX^e siècle ;
 - d'apprendre à comparer texte et image (apprendre en particulier à voir comment la peinture de Brueghel l'Ancien articule à sa manière une forme de narration à visée argumentative) ;
 - d'apprendre aux élèves à convoquer des grands mythes (mythe de l'âge d'or, mythe du paradis terrestre, mythe de Robinson), des motifs littéraires et artistiques (évoquant de *locus amoenus*, représentation de la nature comme mère nourricière, représentation de l'ailleurs exotique) pour enrichir leur lecture des textes.
- Dégager les questionnements anthropologiques majeurs soulevés par les œuvres, en particulier, dans ce corpus, le lien entre nature et culture. Ce travail de problématisation peut être un point d'appui pour l'organisation d'un débat (cf. proposition ci-après).

En matière d'**écriture**, les objectifs de formation pourraient être :

- Exploiter des lectures pour produire et/ou enrichir un écrit. Le corpus invite soit à travailler l'écriture créative (par exemple un récit – mêlé de descriptions – relatant l'action d'un personnage pour apprivoiser la nature environnante), soit à initier les élèves à l'argumentation (à titre d'illustration, un écrit informel permettant de répondre à la problématique de séquence en incitant les élèves à prendre appui sur les trois extraits romanesques et le tableau de Brueghel l'Ancien) ;
- Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces, notamment réécrire et enrichir son texte, en s'appuyant sur les compétences linguistiques développées autour de la notion de compléments circonstanciels : créer par exemple des activités d'écriture pour inciter les élèves à insérer des compléments circonstanciels dans leurs textes dans une perspective descriptive ou démonstrative, à manipuler la langue pour tester différentes formulations.

Concernant l'**oral**, le corpus peut ouvrir deux perspectives de travail :

- Lire à voix haute, de manière expressive, les textes du corpus. La lecture à voix haute doit permettre d'entrer dans la compréhension et l'interprétation des extraits et/ou de restituer un cheminement de lecteur dans les textes. On peut ainsi inviter les élèves à percevoir par la lecture du texte de Duras la vanité et l'absurdité des actions de la mère pour dompter la nature, ou à restituer l'impression d'harmonie qui se dégage du texte de Bernardin de Saint-Pierre ;
- Formuler un avis personnel étayé à partir de la problématique de séquence, notamment en mobilisant lectures et connaissances personnelles pour se demander si l'homme a un impact positif sur la nature, construire des arguments et les exprimer à l'oral dans une dynamique d'oral en interaction.

Le candidat peut envisager de travailler sur l'un ou l'autre de ces axes, en lecture, écriture ou apprentissage de l'oral. Il lui appartient de choisir et de définir celui qui lui semble le plus pertinent.

b. Proposition didactique (6 points)

La proposition didactique requiert avant toute chose de questionner la notion grammaticale de complément circonstanciel, d'un point de vue théorique d'abord, puis au regard des programmes en vigueur, afin d'en cerner précisément les enjeux didactiques et d'être à même d'analyser ensuite les documents pédagogiques. Dans un second temps seulement, les candidats proposeront des activités progressives de découverte, de consolidation et de réinvestissement de la notion, articulant le développement des connaissances linguistiques et des compétences langagières.

Approche didactique de la notion de complément circonstanciel

Exposé théorique de la notion

L'exposé théorique doit définir clairement la notion ainsi que ses propriétés. Pour définir la notion de complément circonstanciel, on s'appuiera sur deux approches complémentaires, l'une syntaxique, l'autre sémantique, adoptées l'une et l'autre dans la *Grammaire du français – Terminologie grammaticale*, qui liste, définit et illustre les notions à enseigner en grammaire de l'école au lycée.

1. L'identification syntaxique

La notion de complément circonstanciel désigne une fonction syntaxique. C'est le troisième constituant majeur de la phrase de base après le groupe sujet et le groupe verbal. La fonction de complément circonstanciel se distingue de celle de complément de verbe car le complément circonstanciel n'entretient aucun rapport de sens nécessaire avec le sens du verbe » (*Grammaire du français*, p. 17). En d'autres termes, le complément circonstanciel ne dépend ni syntaxiquement ni sémantiquement de la construction du verbe ; il n'est « pas prévu par la structure actancielle du verbe » (*ibid.*). On peut l'identifier par trois propriétés (démonstrables par des manipulations syntaxiques) : ne dépendant pas du verbe, il est facultatif et mobile (dans les limites de la phrase ou de la proposition), et peut par ailleurs être démultiplié.

2. L'interprétation et la classification sémantique

Le complément circonstanciel « donne des informations complémentaires au sujet de l'événement décrit par l'ensemble du groupe sujet et du groupe verbal » (*ibid.*). Il « joue un rôle sémantique par rapport à la prédication formée par le reste de la phrase » (*ibid.*). Il introduit une « circonstance ». Les compléments circonstanciels sont distingués selon leur sens : temps, lieu, manière, moyen, cause, but, condition, accompagnement, opposition, etc.

Sa désignation en tant que « circonstant » est à interroger car elle renvoie à une définition strictement sémantique (les circonstances de l'action) qui ne suffit pas à le distinguer du complément

de verbe (p. ex : Je vais à Paris.), d'où la nécessité d'utiliser des manipulations syntaxiques (effacement, déplacement) pour l'identifier avec certitude.

3. L'approche morphosyntaxique

D'un point de vue morphosyntaxique, le complément circonstanciel peut prendre plusieurs formes. S'il est très souvent constitué d'un groupe prépositionnel (dont la préposition – après, devant, à cause de, malgré... – indique en général le rapport qui le relie au reste de la phrase), il peut également prendre la forme d'un GN, d'un adverbe, d'une proposition subordonnée conjonctive – étudiée de manière détaillée dans le cadre de la question de grammaire ci-dessus – ou d'une proposition subordonnée participiale.

Inscription de la notion dans les programmes et les repères de progression

La notion de complément circonstanciel est connue des élèves de 5^{ème}. Les programmes précisent qu'au cycle 2, les élèves identifient la phrase simple et les classes grammaticales variables. Au cycle 3, ils apprennent à « identifier les constituants d'une phrase simple » et à les hiérarchiser : l'élève est donc en mesure de distinguer le complément d'objet du complément circonstanciel à l'aide de manipulations. L'apprentissage des classes grammaticales invariables, et en particulier des prépositions, permet de construire la notion de groupe prépositionnel. Les compléments circonstanciels de temps, lieu et cause sont étudiés de manière approfondie.

Au cycle 4, le travail sur les compléments circonstanciels, amorcé au cycle 3, se poursuit avec une extension à la phrase complexe (l'élève identifie les constituants de la phrase complexe par analogie avec la phrase simple). En 5^{ème}, en particulier, les repères de progression indiquent que les élèves distinguent et hiérarchisent les principaux constituants de la phrase simple et étudient les compléments circonstanciels de moyen, de manière et de but (le complément circonstanciel de conséquence sera étudié en 4^{ème}, dans le cadre d'un travail plus spécifique sur l'argumentation). À partir de la 4^{ème} / 3^{ème} et au lycée (entrée du programme de première), l'élève poursuivra ce travail sur les compléments circonstanciels en étudiant la proposition subordonnée circonstancielle, à partir de l'analogie avec la phrase simple.

Enjeux didactiques

Les principaux enjeux d'un travail sur les compléments circonstanciels sont donc les suivants :

- Enjeu définitoire : appréhender le complément circonstanciel dans sa dimension avant tout syntaxique et non sémantique, en le distinguant en particulier de certains compléments de verbe.
- Enjeu syntaxique : construire la notion en familiarisant les élèves avec les principales manipulations syntaxiques (déplacement, suppression, substitution).
- Enjeu morphologique : identifier les différents types de constituants susceptibles d'assumer la fonction de complément circonstanciel (GN, GP, adverbe, proposition subordonnée).

Au-delà de ces objectifs, l'étude du complément circonstanciel doit viser à dissiper des confusions courantes (et donc à clarifier des différences) entre complément circonstanciel et complément d'objet indirect ou encore entre nature et fonction. Il s'agit également de permettre aux élèves de développer leurs compétences langagières à l'appui des apprentissages linguistiques.

Analyse des documents constitutifs du corpus dans une perspective didactique

On attend une analyse des documents E, F et G qui souligne les enjeux de la transposition de la notion de complément circonstanciel 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 élaborées à partir du texte A. Toutes comportent au moins un complément circonstanciel : elles permettent d'étudier les différentes valeurs sémantiques des compléments circonstanciels (lieu, temps, moyen, but, cause, manière), ses différentes natures (proposition subordonnée conjonctive, adverbe, GN, GP), mais également d'affiner la compréhension de son fonctionnement syntaxique en le confrontant à des compléments de verbe de même nature (GP, phrase 2) ou en repérant la possibilité de cumul de compléments circonstanciels, y compris de même valeur sémantique (phrase 5).

Le document F présente trois exercices aux objectifs complémentaires et à la difficulté progressive.

Le premier vise à utiliser les manipulations syntaxiques afin de distinguer compléments circonstanciels et compléments de verbe ou sujets à partir de groupes (GN et GP) identiques. Il s'agit alors de faire percevoir à l'élève que la différence n'est ni sémantique (« cette nuit » indiquant à chaque fois le moment), ni morphologique (un même GN peut être sujet, complément de verbe ou complément circonstanciel), mais que le fonctionnement syntaxique de ces groupes diffère. L'exercice permet donc d'amener l'élève à s'approprier plusieurs manipulations (suppression, déplacement) indispensables à l'identification du complément circonstanciel.

Le second a pour objectif de faire produire des compléments circonstanciels en conservant leur valeur mais en modifiant leur nature (proposition subordonnée, groupe prépositionnel, etc.). Les compléments circonstanciels n'étant pas indiqués, l'élève devra au préalable procéder à leur identification, puis à l'identification de leurs valeurs. Il s'agit donc d'une opération de substitution complexe visant à exercer les compétences linguistiques, mais aussi langagières des élèves.

Le dernier exercice consiste en une amorce d'écriture d'invention. Les élèves doivent enrichir des phrases en ajoutant un complément circonstanciel respectant la classe grammaticale indiquée. Ils sont libres de choisir la valeur la plus adaptée ainsi que la place du complément circonstanciel dans la phrase.

Le document G est un exemple de production écrite d'élève dans le cadre de la consigne « Imaginez ce que vous feriez si vous passiez une journée au côté de Robinson sur l'île. Vous utiliserez si possible des compléments circonstanciels. » Il s'agit de permettre à l'élève de produire un texte de manière autonome en réinvestissant les savoirs acquis pour utiliser des compléments circonstanciels variés sur le plan syntaxique comme sur le plan sémantique. La copie fournie présente un texte à la fois narratif et descriptif qui ne répond pas exactement aux consignes (« ce que vous feriez ») et comporte peu de compléments circonstanciels. 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

Comme le rappellent les ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4,

*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.*⁴⁰

Dans le cadre d'une séquence consacrée à différentes représentations de l'action de l'homme sur la nature, l'étude du complément circonstanciel est l'occasion pour le professeur d'étayer plus finement la compréhension des textes. Le réinvestissement de cette notion grammaticale dans le travail de l'écriture permet de développer les stratégies d'enrichissement des productions, notamment dans le cadre de la description des paysages transformés par la main de l'homme.

⁴⁰ <https://eduscol.education.fr/328/francais-au-cycle-4-etude-de-la-langue>.

Pour construire la notion

À l'oral, le professeur peut demander aux élèves ce qu'ils savent du complément circonstanciel, la notion ayant été travaillée au cycle 3, dès l'école primaire. Il est probable que la notion de valeur sémantique émerge en premier, les élèves évoquant principalement le complément circonstanciel de temps et le complément circonstanciel de lieu.

Le professeur peut ensuite proposer, corpus à l'appui, un travail individuel de relevé et de classement des différents compléments circonstanciels à partir de critères que les élèves devront justifier. La mise en commun des différents classements devrait permettre d'aborder les notions de valeurs sémantiques mais également de classes grammaticales, certains ayant repéré que les compléments circonstanciels ne sont pas tous constitués d'un GP. Les manipulations (suppression, déplacement) sont ici un moyen utile – et donc à enseigner de manière explicite aux élèves – de distinguer le complément circonstanciel du complément d'objet, notamment dans la phrase 2 où le groupe « à l'enclos » peut être discuté.

Un travail écrit est ensuite proposé afin de fixer les connaissances à travers une réappropriation individuelle des savoirs. Il convient à ce moment-là de vérifier que les élèves ont perçu les trois propriétés : le complément circonstanciel est facultatif, mobile et peut se démultiplier.

D'autres phrases (comportant notamment des compléments de verbe indiquant le lieu, ou, de manière plus générale, des COI) sont ensuite analysées afin de stabiliser ces savoirs et de vérifier que les élèves sont capables d'utiliser ces manipulations pour distinguer le complément circonstanciel du complément de verbe.

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 et afin de favoriser l'acquisition d'automatismes, d'abord dans le repérage des compléments circonstanciels, puis dans leur utilisation.

Le premier exercice du document F permet de revenir sur la différence entre sujet, complément circonstanciel et complément de verbe à l'aide des manipulations citées précédemment.

L'exercice 2, très élaboré, fait appel à de nombreuses compétences. C'est pourquoi il est sans doute nécessaire de le faire précéder d'activités plus ciblées. On peut imaginer d'explicitier les différentes tâches à accomplir (repérage du complément circonstanciel, identification de la valeur, identification de la nature et choix d'une nature différente), ou de donner au préalable deux autres exercices, l'un de repérage des compléments circonstanciels (pour lesquels il faudra à chaque fois indiquer la classe grammaticale et la valeur), l'autre de production à contraintes.

Un écrit bref d'invention peut ensuite être proposé afin d'utiliser les compétences linguistiques acquises et de faire percevoir l'intérêt du complément circonstanciel pour enrichir son texte. La consigne proposée dans le document G pourrait être utilisée ici, mais en l'explicitant afin de guider davantage les élèves. Cet exercice se prête tout particulièrement à une activité différenciée, les élèves les plus en difficulté disposant d'un guide leur proposant plusieurs classes grammaticales et plusieurs valeurs de compléments circonstanciels en lien avec leur écrit (par exemple, compléments circonstanciels de temps, lieu, but, moyen). Cela permettrait d'éviter un travail essentiellement descriptif comme celui de la copie reproduite dans le document G. L'analyse des productions, en classe, doit permettre de mettre en évidence l'apport sémantique du complément circonstanciel, son rôle dans la syntaxe de la proposition, et encore la diversité morphologique des constituants assumant cette fonction, dans une perspective d'amélioration des compétences à la fois linguistiques et langagières des élèves.

Pour réinvestir la notion

À la fin de la séquence, il est souhaitable de proposer un écrit long d'invention, d'une trentaine de lignes, demandant à l'élève de mobiliser les acquis linguistiques sur le complément circonstanciel

tout en faisant appel aux connaissances littéraires abordées durant la séquence. Voici une consigne possible : « Un homme vient de faire l'acquisition d'une maison dans son village natal. Comme les lieux n'ont pas été occupés depuis une vingtaine d'années, la nature a repris ses droits. Le nouveau propriétaire entreprend alors un aménagement des abords de la maison. Votre texte permettra de faire connaissance avec le personnage par l'intermédiaire de son rapport à la nature. Vous commencerez par décrire les abords de la maison, en montrant en quoi la nature y a repris ses droits, puis vous relaterez les actions menées par l'homme pour façonner le paysage et le domestiquer. Vous utiliserez de nombreux compléments circonstanciels, de différentes natures grammaticales et de valeurs sémantiques variées. »

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON

Préambule

Cette épreuve de leçon est nouvelle. Le présent rapport a pour vocation d'en préciser les attendus pour les futurs candidats du CAPES. Ceux-ci pourront également tirer profit de la lecture des **sujets zéro**⁴¹.

Cette nouvelle épreuve, 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 par conséquent n'être que relevée à l'issue d'un **entretien de 20 minutes environ**. Les rapports qui suivent le souligneront souvent : cet entretien est très important dans l'évaluation globale de l'épreuve. Il permet en effet d'apprécier la réactivité du candidat, sa capacité de dialogue et d'écoute attentive de questions qu'il doit entendre comme autant de suggestions pour corriger, compléter, enrichir l'ensemble de son exposé.

Le sujet que doit traiter le candidat est composé :

1. du texte qu'il aura à expliquer,
2. d'un corpus complémentaire (dont la nature est définie par chaque domaine),
3. de la référence à un niveau d'enseignement en vue de l'exploitation didactique.

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.

La dimension didactique de l'épreuve relève de la **didactique appliquée à la discipline**. Concrètement, cela signifie deux choses : d'une part que cette élaboration d'une séance doit se fonder sur une analyse du corpus qui mobilise toutes les compétences disciplinaires ; d'autre part, que la description d'activités pédagogiques n'a de sens que si elle vient prolonger la réflexion du candidat – elle ne saurait s'y substituer. Il ne s'agit donc pas, contrairement à ce que des candidats malheureux de la session 2022 ont pu croire, d'égrainer un catalogue sans fin d'activités pédagogiques pour une fiction de classe, mais de mettre l'étude du corpus au service d'une entrée du programme de la classe définie afin d'élaborer une séance, dont la place au sein d'une séquence serait brièvement décrite. Sont attendus une appréhension, dans une perspective didactique, de la cohérence du corpus dans ses potentialités (et éventuellement ses difficultés à lever), la définition d'objectifs d'enseignement bien hiérarchisés, justifiés et précisément corrélés aux spécificités du corpus et de la classe donnée, enfin des propositions de mise en œuvre de la transmission à partir de quelques activités. Étant donné d'une part qu'une séance ne peut durer qu'une ou deux heures, et que d'autre part l'exercice demandé requiert une extrême précision dans la mobilisation didactique du corpus, les pistes proposées pour la séance à élaborer ne sauraient être que peu nombreuses. Elles doivent en revanche être précises et concrètes, et toujours prises dans une argumentation fermement conduite qui justifie leur choix.

La discipline à laquelle s'applique la didactique est ici celle du Français et des Lettres. Aussi les questions de langue font-elles partie intégrante de la partie didactique de l'épreuve de leçon (comme d'ailleurs de l'explication, qui doit prendre en compte la grammaticalité du texte). Les contours de cette discipline sont par ailleurs pour une part modelés par le choix d'un des domaines proposés aux

⁴¹ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>

candidats au CAPES de Lettres modernes : Lettres modernes, Cinéma, Théâtre, Latin pour Lettres Modernes et enfin FLE/FLS. Chacun de ces domaines modélise suffisamment la seconde partie de l'épreuve pour justifier le parti pris de séparer /e rapport sur l'explication de texte, qui vaut pour tous les candidats, quel que soit le domaine choisi, des rapports qui traitent de la partie didactique de l'épreuve pour chaque domaine.

Ce parti pris à des fins de clarté de l'exposition ne doit pas décourager les futurs candidats de lire l'ensemble du rapport – tel conseil donné dans le rapport du jury de tel domaine peut s'avérer bien utile pour l'ensemble des candidats. Surtout, ce traitement séparé des deux parties de la leçon ne doit pas laisser penser que celle-ci rassemble deux épreuves simplement juxtaposées. **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, dans sa seconde, la capacité à mobiliser ceux-ci dans une perspective didactique.** Dans la mesure où le texte à expliquer fait partie du corpus de la séance, très logiquement non seulement l'élaboration de celle-ci doit s'appuyer sur les acquis de l'explication du premier texte, mais elle peut être l'occasion de revenir sur ce premier texte en complétant son explication de nouvelles remarques. Réciproquement, si le niveau universitaire exigé pour l'explication de texte peut conduire le candidat à choisir une problématique destinée ensuite à être réorientée (de manière argumentée) dans l'élaboration de la séance, il n'en reste pas moins que le corpus complémentaire et le niveau de classe, avec les entrées de programme que celui-ci induit, peuvent donner au candidat de précieuses indications de lecture du texte à expliquer. **Les candidats sont par conséquent invités à réfléchir à la cohérence argumentative de leur exposé dans son unité.**

Les exigences de cette épreuve sont donc élevées. Elles ne sont pas inatteignables, comme en ont témoigné en cette session 2022 le grand nombre de bonnes, voire de très bonnes prestations, sur une échelle de notation allant jusqu'à 20/20. Parmi ces bonnes ou excellentes prestations, beaucoup venaient de candidats qui n'avaient aucune expérience de l'enseignement et que leur cursus préparait peu à la partie didactique de l'épreuve. C'est simplement une solide connaissance des bases de la didactique appliquée à la discipline (et d'abord celle des programmes et de leurs objectifs) qui est requise dans cette partie, non la réflexion didactique d'un professeur expérimenté. Surtout, comme dans l'ensemble de l'épreuve, ce sont les qualités d'expression, de réflexion et d'argumentation, et la culture qui forme le soubassement de savoirs précisément mobilisés, qui prévalent. Que tous les futurs candidats au CAPES abordent donc cette épreuve avec la même confiance, et les mêmes exigences.

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES CLASSIQUES

Rapport présenté par Judith JOSSE-LAFON et Béatrice NICOLAS-DUVAL

L'épreuve de leçon proposée à l'oral du concours depuis la session 2022 est définie par l'arrêté du 25 janvier 2021, publié au journal officiel du 29 janvier 2021⁴². Les différentes épreuves du concours sont décrites à cette adresse : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157410/epreuves-capes-externe-cafep-capes-section-lettres-lettres-classiques.html>. Nous recommandons aux candidats de prendre connaissance de ces documents. Ils liront également avec profit les deux sujets zéro, accessibles à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>.

Dans le présent rapport, nous rappellerons pour commencer les principes de l'épreuve de la leçon (I), nous exposerons les attendus en termes de connaissances et de compétences (II), puis nous analyserons deux sujets proposés lors de cette session, chacun appuyé sur un dossier comprenant pour l'un, un texte antique en grec et pour l'autre un texte antique en latin (III) et enfin, nous dégagerons les enjeux de l'entretien qui termine cette épreuve (IV).

I – Présentation de l'épreuve de leçon section lettres classiques : principes de l'épreuve, corpus, déroulement

L'épreuve commence par l'explication d'un texte antique, grec ou latin, donné avec sa traduction, puis se poursuit par la présentation, pour un niveau donné, précisé dans le sujet, d'un projet de séance d'enseignement à partir d'un dossier mis en relation avec l'une des entrées du programme de LCA en vigueur pour le collège ou le lycée.

Le temps de préparation est de trois heures. L'épreuve elle-même, d'une durée d'une heure, commence avec l'exposé du candidat qui ne doit pas excéder 40 minutes, à savoir 15 ou 20 minutes pour l'explication du texte antique et 20 ou 25 minutes pour la proposition d'exploitation pédagogique du dossier. Après une brève délibération pendant laquelle le candidat quitte la salle, l'épreuve se termine avec l'entretien d'une durée de 20 minutes, quelle qu'ait été la durée de l'exposé.

Le support de cette épreuve est un dossier composé d'un extrait d'une œuvre de la littérature antique, latine ou grecque (d'une longueur comprise entre 15 et 20 lignes ou vers), fourni avec une ou plusieurs traductions, d'un texte littéraire français et d'un ou plusieurs documents artistiques. Les références précises de ces documents figurent sur le bordereau du sujet, que le candidat aura à signer et remettre au jury au début de l'épreuve⁴³. Pour composer les pièces du corpus, le jury met largement à contribution les « classiques » du domaine grec ou de la latinité. Dans le cas d'une œuvre moins connue, les candidats sauront trouver les ressources dans le paragraphe introductif ou dans les usuels mis à leur disposition pendant la préparation. Un texte littéraire français suit le corpus de textes anciens. Il peut s'agir d'un extrait relevant des quatre grands genres littéraires (roman, poésie, théâtre, essai). Ce texte a toujours un lien explicite avec le texte ancien. Il suscite des approfondissements d'ordre littéraire, culturel, esthétique et anthropologique ; il conduit notamment le candidat à une réflexion sur les liens entre l'Antiquité et le monde moderne, un des enjeux de cette épreuve. Il ne s'agit pas de simplement identifier une filiation qui ferait systématiquement de la Modernité l'héritière de l'Antiquité. Idéalisation, modélisation, complémentarité, écarts, divergences, sont autant d'effets que les candidats peuvent envisager pour tirer parti du dossier. S'ajoute enfin un ou plusieurs documents artistiques, qui peuvent dater de toute époque (Antiquité, Moyen-Âge, époque moderne, époque contemporaine) et être de nature variée (tableau, sculpture, photographie). Les candidats veillent à proposer une

⁴² <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

⁴³ Il est donc conseillé aux candidats de bien reporter sur leurs notes personnelles les informations dont ils pourraient avoir besoin pendant leur exposé ou l'entretien (niveau donné de la classe auquel le projet est destiné, intitulé de l'entrée du programme...).

caractérisation et une analyse aussi précise et approfondie de ce document que du texte littéraire français. Ce document iconographique fait en effet pleinement partie du dossier : avec les spécificités de son thème et de son langage iconographique, il contribue à ouvrir les perspectives du corpus vers d'autres domaines et à mettre en tension les liens entre l'Antiquité et la Modernité, conformément à l'esprit des nouveaux programmes du lycée comme de ceux en vigueur au collège. Précisons que le texte littéraire français et le document artistique n'entretiennent pas nécessairement le même rapport avec le texte antique : ils peuvent être tous les deux en résonance ou l'un en résonance, l'autre en contrepoint. Il revient au candidat d'explicitier et d'exploiter la richesse voire la complexité de ce lien.

L'exposé s'articule en deux temps, dont la durée relative et l'enchaînement sont planifiés avec soin et cohérence par les candidats : l'épreuve partage en cela les exigences d'une séance de cours, qui doit elle-même être rythmée et gérée dans le temps par l'enseignant. Entre l'introduction et la conclusion, le candidat procède à l'explication détaillée du texte antique puis présente la séance pédagogique. Lors de l'accueil du candidat, le jury rappellera ce cadrage et indiquera la partie du texte antique à lire à voix haute, de préférence en amont de son explication.

L'explication du texte antique, de type universitaire, s'appuie sur le texte original et témoigne des compétences d'analyse et des connaissances du candidat ainsi que de ses qualités d'expression⁴⁴. Dans l'introduction, il s'agit ensuite de présenter rapidement l'extrait soumis à l'étude, de le caractériser en définissant sa nature et de préciser sa dynamique particulière, en indiquant son mouvement. Vient enfin la formulation explicite du projet de lecture.

Le deuxième temps de l'exposé est celui de la proposition d'exploitation pédagogique du dossier avec la présentation détaillée du projet d'une séance. Le candidat commence par présenter les différents éléments du corpus. Il convient d'apporter les éléments nécessaires et pertinents pour justifier la réunion des documents en les caractérisant, en synthétisant leur teneur, en indiquant leur contexte d'écriture, en dégagant leur lien avec l'entrée du programme. Il ne s'agit pas d'agrèger des informations érudites ni de se contenter de citer les références qui précèdent les pièces du dossier. Le texte antique, dont le candidat vient de faire l'explication détaillée, est alors travaillé en adoptant un point de vue clairement didactique⁴⁵. Cette présentation dynamique aboutit logiquement à l'annonce du projet problématisé de l'exploitation pédagogique du dossier. Comme l'y invite le libellé du sujet, le candidat précise les enjeux de la séance qu'il a conçue pour un niveau donné, dans le cadre d'un objet d'étude ciblé. La connaissance des programmes du collège et du lycée est donc nécessaire. L'annonce des objectifs didactiques (linguistiques et culturels) est mûrement réfléchie : ces objectifs sont clairement mis en cohérence avec l'enjeu principal de la séance et correspondent à des activités proposées à des élèves. Durant l'exposé des activités qui sont proposées à la classe, le candidat prend soin de montrer au jury quels enjeux d'apprentissage sont poursuivis. S'il découpe la séance en plusieurs étapes, il peut préciser quelles compétences précises les activités sollicitent et doivent conforter. Il évite ainsi une présentation trop formelle et des propositions trop abstraites. À l'inverse, on ne lui demande pas d'entrer dans le détail de dispositifs organisationnels. L'important est de garder à l'esprit la problématique didactique générale pour qu'elle nourrisse les activités et garantisse la construction des compétences et connaissances des élèves. La tâche du pédagogue est bien de « conduire les élèves » vers l'interprétation et l'intérêt des textes. L'exposé est d'autant plus convaincant qu'il sait tirer du dossier matière à penser et à faire découvrir aux élèves ; mettre en œuvre des dispositifs didactiques n'est pas une fin en soi, mais bien le moyen d'approcher l'objectif pédagogique.

Sans dépasser les quarante minutes, les candidats prennent le temps de conclure leur propos grâce à un bilan des apprentissages et un retour sur la problématique ; ils peuvent proposer quelques pistes complémentaires. À titre d'exemple, la référence à d'autres textes ou documents pertinents pour la problématique est la bienvenue. Intéressante, également, la mise en perspective de la séance

⁴⁴ Sur l'explication de texte comme sur l'exposé du scénario pédagogique, des précisions supplémentaires sont données dans la partie « Attendus de l'épreuve » ainsi qu'au cours de la présentation des deux sujets traités.

⁴⁵ Le jury observe avec intérêt comment le candidat sait remobiliser dans la partie didactique les remarques développées lors de l'explication.

proposée avec d'autres entrées du programme, travaillées durant l'année voire dans les années suivantes.

Durant cette dernière partie de l'épreuve, le candidat a l'occasion de montrer sa réactivité pour répondre à des questions à la fois disciplinaires et didactiques qui s'appuient de façon précise sur différents points de son exposé. Sa prestation au cours de l'entretien ne pourra que valoriser la première évaluation effectuée par le jury à l'issue de l'exposé.

II – Attendus du jury et conseils aux candidats

1. Se présenter à un oral de concours

1.a. Gérer son temps

Le jury attire l'attention des candidats sur le moment de la préparation, notamment dans la perspective d'une présentation orale équilibrée entre les deux parties. De plus, les prestations brèves, de treize à quinze minutes d'explication et à peine dix minutes pour présenter le reste du corpus et leur projet de séance, privent les candidats d'un temps de parole considérable, la durée de l'entretien étant fixe.

1.b. Une parole adressée

La situation d'un oral de concours est, elle aussi, constituée d'un locuteur et d'allocutaires, comme un cours. Or, le jury de cette session s'est étonné du nombre d'exposés menés par des candidats ne s'adressant pas réellement aux personnes qui les écoutaient, au nombre de trois. Nous recommandons vivement aux candidats de préparer et de passer cette épreuve avec l'idée qu'ils seront des passeurs, chargés d'intéresser les élèves aux savoirs disciplinaires et de développer une approche incarnée et sensible de la littérature. Ils seront aussi des figures modélisantes pour les prises de parole qui font pleinement partie des apprentissages et des évaluations des élèves. Il convient donc, pour ce faire, d'acquérir et de mobiliser des compétences orales professionnelles : le minimum attendu le jour de l'épreuve est d'entrer en contact avec le jury en le regardant posément, en le prenant authentiquement en compte (notamment en lui indiquant les références des lignes ou des vers expliqués) et en s'en faisant jusqu'au bout distinctement entendre. Cette disposition est valable pour les deux parties de la leçon, l'exposé et *a fortiori* l'entretien, qui s'élargit en véritable échange intellectuel (voir ci-dessous la rubrique « IV. L'entretien »).

1.c. Expression orale et niveau de langue

Se projeter dans les fonctions du professeur suppose d'employer une langue rigoureusement correcte. Les points de vigilance sont nombreux : emploi des modes (comme le subjonctif après la locution *bien que*), morphologie verbale (le participe passé de *revêtir* est *revêtu*), constructions indirectes (comme pour les verbes *relever de*, *ressortir à ...*), genre des substantifs (« éloge » est masculin), cohérence des familles lexicales et rigueur notionnelle (« élégiaque » n'est pas l'adjectif de la famille du mot « éloge », mais du mot « élégie »), nuances de sens et connotations (dire qu'on va « s'appesantir dans la première partie sur tel aspect » est maladroit, car péjoratif : « consacrer sa première partie ... » est plus judicieux)... Nous mettons également en garde les candidats contre les effets de mode langagiers (la locution « du coup », la formule « enfin, voilà ») alors que l'intonation et une cheville rhétorique adéquates permettraient au jury de saisir l'articulation du propos.

L'épreuve n'est pas un concours de mots savants (qu'il s'agisse du français en général ou du lexique disciplinaire), ni un assaut d'érudition. Mais un socle minimum est attendu, pour nommer et caractériser avec précision et efficacité, par exemple, les principales notions de la stylistique des genres ou de la grammaire de texte. Si le mot « antilabe », un peu rare, n'est pas connu d'un candidat pour décrire, dans une scène de *L'Assemblée des femmes* d'Aristophane, le morcèlement d'un vers sur plusieurs répliques échangées par Praxagora et son époux Blépyros, le jury ne lui en tiendra pas rigueur : l'essentiel est que le phénomène en lui-même soit repéré et commenté avec pertinence (incarnation du conservatisme). En revanche, des hésitations ou des erreurs sur des mots courants

comme « maxime » ou « burlesque » sont pénalisantes, tout comme la référence à des « lignes » quand il s'agit d'un texte en vers. Un vocabulaire imprécis et passe-partout peut aussi sembler l'indice d'une lecture superficielle voire mal ciblée du dossier et/ou d'une mauvaise maîtrise des notions littéraires ou didactiques.

Le jury tient à se féliciter d'avoir entendu des candidats dont les qualités d'expression et d'élocution lui ont inspiré toute confiance pour la suite de leurs fonctions. Donnons un exemple de cette approche réflexive de la langue dont certains candidats tirent pleinement parti. Le jury a proposé un dossier thématisant la représentation littéraire du spectateur de théâtre : le dossier comportait le prologue du *Bourreau de soi-même* de Térence, un extrait de la *Curée* de Zola évoquant une soirée au théâtre de deux protagonistes (Renée, la « Phèdre » moderne, et son beau-fils Maxime) et, enfin une caricature de Daumier, montrant le public jetant à un tragédien mi-offusqué mi-apeuré des pommes pourries. Le titre de la lithographie, *Les fruits d'une mauvaise éducation dramatique*, présentait une polysémie très ironique, dont plusieurs candidates se sont avisées : Daumier suggère ou bien que la mauvaise éducation (du public, qui se comporte si mal au théâtre) est dramatique, ou bien ... que l'éducation dramatique (du tragédien) est mauvaise (comprendre : trop emphatique et ronflante, à l'heure où le public se tourne vers le théâtre réaliste ou le vaudeville). L'ambivalence fait évidemment tout le sel de la formule et du trait satirique.

1.d. La gestuelle et la posture

Ces compétences orales professionnelles dessinent la posture des enseignants que les candidats aspirent à être. Cependant, à la différence de l'exercice dans la classe, nous recommandons aux candidats de s'asseoir pendant leur exposé et de veiller à éviter une gestuelle trop marquée. La juste posture est celle qui installe une « présence » inspirant respect et confiance. Le jury a bien conscience qu'il rencontre des candidats qui, très impressionnés par la situation du concours, perdent un peu d'assurance : qu'ils soient assurés que le jury les accueille avec le plus grand respect et la plus grande bienveillance ; le mot « épreuve » s'entend donc dans le sens de ce qui renvoie à la « preuve ».

1.e. Le matériel

Quelques rappels tout d'abord, afin d'éviter aux candidats de la prochaine session des situations un peu embarrassantes : lorsque le candidat entre dans la salle d'interrogation, il présente sa pièce d'identité et sa convocation au jury, et lui remet le bordereau du sujet signé, ces documents sont donc à conserver à portée de main. Concernant les notes personnelles, il est prudent de numéroter les pages et même de ne les utiliser qu'au recto. Il est plus commode d'ôter l'agrafe des feuilles du dossier pour les travailler et les étudier d'un seul coup d'œil, mais au terme des trois heures de préparation, il faut veiller à rassembler soigneusement ses documents pour pouvoir les manipuler avec aisance au fil de l'épreuve.

2. Montrer son engagement dans le domaine littéraire

La réussite de l'épreuve ne repose pas seulement sur des compétences rhétoriques ou le savoir-être du candidat. Le jury d'un CAPES de Lettres exprime son vœu d'entendre authentiquement parler de littérature. Il apprécie de rencontrer de futurs enseignants qui ont des éléments de réponse voire des convictions par rapport à la question complexe et inépuisable de savoir pourquoi étudier et faire étudier la littérature, avec toutes ses propriétés par rapport aux autres discours et aux autres arts⁴⁶.

2.a. S'appropriier le texte antique

Il est important, avant de se lancer dans l'explication du texte antique, de bien lire le texte dans la langue d'origine et sa traduction en vis-à-vis ; en ayant au besoin recours au dictionnaire. Le candidat

⁴⁶ Ceci n'exclut nullement, bien sûr, le fécond et constructif dialogue des disciplines, quand des candidats aux fonctions de professeur de lettres peuvent faire valoir un parcours de formation ou une expérience professionnelle dans d'autres filières (philosophie, histoire de l'art, histoire, droit...).

sera en effet invité à traduire un passage du texte et à expliciter un point de grammaire dans la séance de didactique. Ce travail préalable auquel il est conseillé, à titre indicatif, de consacrer de 15 à 30 minutes aide de surcroît à se familiariser avec le texte, ses mots, ses phrases et sa structure, ce qui est une étape nécessaire à une bonne explication : en aucun cas, l'explication ne porte sur la traduction en français avec quelques relevés de mots grecs ou latins. Plusieurs candidats ont ainsi fait des contresens en comprenant mal la traduction française alors que le latin ou le grec était tout à fait explicite. L'explication de texte requiert un recours fluide et précis aux exemples : il convient de tenir compte de la présence des membres du jury, qui doivent pouvoir suivre le propos, et donc d'indiquer rapidement les lignes ou vers auxquels on se réfère, de les lire dans la langue latine ou grecque, avant de les commenter. Enfin, on invite les candidats à conserver sur une ou plusieurs feuilles à part, bien identifiées, les notes prises sur le vocabulaire de la langue antique : même si les examinateurs peuvent donner le sens d'un ou plusieurs mots que le candidat semble méconnaître, il reste que cet aide-mémoire peut s'avérer précieux si le jury demandait de préciser le sens d'une expression ou de revoir une traduction. Enfin, les traductions proposées par le jury répondent certes majoritairement aux principes d'une édition scientifique mais peuvent prendre certaines libertés avec le texte original. Les choix du traducteur peuvent être commentés par les candidats et, si cela est pertinent, exploités dans la démarche pédagogique proposée.

2.b. Proposer une lecture personnelle et sensible

L'explication attendue est de type universitaire ce qui implique d'écarter certaines pratiques telles que la paraphrase, le pur relevé des procédés d'écriture et de composition (qui verse dans un vain formalisme s'il n'éclaire la dimension esthétique ou la portée symbolique des œuvres). Au contraire, l'exercice consiste à gagner en surplomb sur le texte pour en dégager les éléments de sens et en faire valoir la portée humaniste. Sensibles aux valeurs et à la vision du monde portées par les textes ainsi qu'à leurs effets esthétiques, les candidats peuvent également envisager ce qui dans les œuvres touchera les élèves, les affectera, les intéressera, les dérangera... Une candidate par exemple étudiait une scène d'*Amphitryon* de Plaute, une scène de la pièce du même nom de Molière et une photographie de la mise en scène du texte antique par la troupe Démococos. La dimension comique est inscrite dans le pacte de représentation de ces œuvres et la candidate en a montré les ressorts ; pour évoquer le sort de Sosie et l'hypothèse que fait *Amphitryon* sur un éventuel accès de folie, la candidate s'est appuyée sur l'étymologie latine du mot « aliénation » et a souligné la dimension également inquiétante, proche du fantastique ou de l'absurde, que comporte la situation de Sosie, confronté à un autre lui-même, anticipant ainsi sur l'éventuelle réaction de lycéens.

Les candidats sont invités à tirer parti de la profondeur de champ que procure la littérature antique. La démarche de contextualisation qu'elle implique est un atout supplémentaire, notamment en termes de contribution à la formation de l'esprit critique des élèves. Plusieurs corpus proposés cette session illustrent particulièrement ces propriétés et cette valeur de la littérature. Citons un dossier qui s'inscrivait dans l'objet d'étude « L'homme et le divin », au programme de la classe de seconde. Il se composait d'un extrait de la lettre XV des *Lettres à Lucilius* de Sénèque, du chapitre XXIII du *Traité sur la tolérance* de Voltaire et du tableau de F. Goya, *Le Sabbat des Sorcières*. Ces sources abondaient en *realia* liturgiques et autres particularismes rituels (qui auraient assurément intrigué les élèves). Les meilleurs candidats ont vu là un dispositif littéraire servant la stratégie polémique des artistes : ils se sont appuyés sur lui pour mettre en perspective et problématiser le fil rouge du dossier : une lutte contre les préjugés et l'ignorance, facteurs d'obscurantisme et d'intolérance.

2.c. Disposer d'un socle de connaissances

L'*ethos* du littéraire que nous venons d'évoquer repose notamment sur des connaissances solides : précises et rigoureuses, dans deux domaines étroitement corrélés, le disciplinaire et la didactique. Il convient également, pendant le temps de préparation, de mobiliser les ressources qui sont données sur le sujet (notes et paratextes) et d'utiliser avec pertinence et clairvoyance les usuels mis à leur disposition. Ces ressources aident à une compréhension littérale, à la construction d'un commentaire éclairé, et peuvent apporter un éclaircissement de mythologie, de civilisation ou d'histoire. Lors de l'épreuve, l'interlocuteur est le jury, mais les candidats se projettent dans une situation

professionnelle : il n'est pas très convaincant de réciter les notices consultées ; nous recommandons au contraire de bien assimiler ces données, puis, en les sélectionnant, synthétisant, hiérarchisant, finalisant, d'en tirer parti pour commenter l'allusion d'un texte, la tonalité qui en résulte, les enjeux didactiques qu'elles représentent. Certains candidats ont ainsi anticipé les besoins des élèves : citons une candidate qui, dans le prologue du *Bourreau de soi-même* de Térence, proposait d'ajouter un appareil de notes qu'elle aurait rédigées elle-même, pour définir les rôles que le personnage déplore de devoir enchaîner sans ménagement ni reconnaissance : le *servus currens*, le *leno*, le sycophante, le parasite, le barbon ... Voilà qui manifeste le souci de faciliter aux élèves l'accès aux sources.

Au fil de leurs années de spécialisation et tout spécialement en amont du cours, nous recommandons donc aux candidats de consulter assidûment quelques ouvrages généraux afin de se constituer une bonne culture générale dans le domaine des civilisations antiques (vie quotidienne, mythologie, littérature, histoire, anthropologie), en mettant notamment l'accent sur les textes fondateurs ; des sites proposent des références synthétiques⁴⁷. Le cadrage le plus efficace est celui des programmes scolaires et des documents d'accompagnement qui sont disponibles sur [Eduscol](https://eduscol.education.fr/)⁴⁸, et notamment à partir du portail [Odysseum](https://eduscol.education.fr/odysseum/)⁴⁹. On trouve en particulier sur ce [site](https://eduscol.education.fr/odysseum/)⁵⁰ des fiches-repères et des ressources pour travailler le programme des différents cycles avec les objets d'étude qui en dépendent ; ces fiches fournissent la liste des mots-concepts des programmes et peuvent constituer, pour les candidats, les notions essentielles à acquérir dans les différents savoirs et champs de réflexion des langues et civilisations antiques. Nous mentionnons à titre d'exemple à la fiche consacrée à l'objet d'étude « [La cité entre réalités et utopie](#) »⁵¹, objet auquel renvoyait de fait l'un des dossiers proposés cette session : un extrait de *L'Assemblée des femmes* d'Aristophane, un extrait de *Candide* de Voltaire et une gravure d'A. Holbein, servant de frontispice à une édition de *L'Utopie* de Th. More.

En conclusion, le jury est particulièrement attentif à la *qualité* des savoirs (précis, rigoureux et suffisamment assimilés pour être mis au service d'un projet didactique). Il cherche à s'assurer de la capacité des futurs enseignants à continuer, avec curiosité, à étoffer leurs connaissances, à les structurer, les mobiliser et les transmettre, de façon méthodique et réflexive.

2.d. Concevoir un authentique projet didactique

Il ne saurait y avoir de séance sans projet d'apprentissage, ce qui consiste à élaborer et formuler clairement un enjeu linguistique, culturel, littéraire ou cognitif. Il est inspiré par le corpus en question (et spécifiquement par ce corpus) et cadré par les programmes du niveau de classe indiqué sur le sujet. Nous mettons en garde les candidats qui, pour montrer au jury l'étendue de leur culture, donnent plutôt l'impression de se disperser dans un flot de références juste lancées et mal exploitées : ce faisant, ils négligent dans leurs propos la spécificité pédagogique et les objectifs didactiques. Nous leur conseillons de bien réfléchir à leurs propositions, notamment s'il s'agit de sources complémentaires, eu égard à la cohérence du propos, à la capacité des élèves, à leur temps de travail, et, finalement, aux sources du corpus, qu'il ne faut ni noyer ni survoler. Il sera difficile aux élèves de s'approprier des savoirs, s'ils ne leur sont pas « destinés », « adressés », ce à quoi sert, précisément, le dispositif didactique : il met les élèves en situation d'apprentissage, il met les savoirs à leur portée. Aucun dispositif didactique n'a de pertinence ou d'intérêt s'il n'est commandé par les spécificités des sources étudiées et un enjeu de formation. Plusieurs autres écueils sont donc à éviter dans la façon d'aborder les sources, le corpus ou la séance : comparer pour comparer les sources du dossier ; proposer des activités trop technicistes ou trop sophistiquées, au détriment de la construction du sens et des savoirs ; s'enliser dans des considérations organisationnelles ; multiplier les activités sans discernement ; dispenser des consignes qui n'entraînent aucun apprentissage disciplinaire. À titre d'exemple, l'activité du débat en classe gagne à être justifiée : pour le dossier confrontant une élégie de Tibulle (I, 5, 21-36), une épître de Boileau (VI,

⁴⁷ Le rapport du CAPES de lettres classiques de la session 2019 (épreuve « Analyse d'une situation professionnelle ») propose à titre indicatif quelques ressources bibliographiques de ce type.

⁴⁸ <https://eduscol.education.fr/2365/langues-et-cultures-de-l-antiquite>

⁴⁹ <https://eduscol.education.fr/odysseum>

⁵⁰ <https://eduscol.education.fr/1696/programmes-et-ressources-en-langues-et-cultures-de-l-antiquite-voie-gt>

⁵¹ <https://eduscol.education.fr/document/23953/download>

1-26) et une photographie du projet immobilier *Evanesens*, de l'architecte F. Fontès, il n'a pas semblé au jury très fructueux de faire débattre les élèves sur la question de savoir lequel des deux auteurs aimerait vivre dans l'immeuble en question ; en revanche, le jury a bien davantage souscrit au projet de faire mettre en voix ces textes aux élèves, ce qui était une juste transposition didactique de la nature discursive et lyrique de ces éloges de l'*otium* à la campagne.

En choisissant et concevant les propositions didactiques, les candidats sont invités à définir eux-mêmes, au préalable, les réponses attendues des élèves : pour une séance de langue, par exemple, ils appliquent eux-mêmes au moins partiellement la consigne donnée et éventuellement proposent un corrigé, même partiel. Dans le cas contraire, le jury le leur demandera. Ils saisissent ainsi l'occasion de montrer leur connaissance des langues anciennes.

Le jury attend que l'ensemble des documents fasse l'objet d'une exploitation autour d'une dominante qui, incluant la didactique de la lecture, peut tout à fait relever de la didactique de l'oral, de l'écriture, de la grammaire, de l'histoire littéraire. Mais il convient d'être précis et de cibler des objectifs tenables. Nous pouvons aisément formuler la question que les candidats peuvent se poser, et qu'ils se poseront toujours dans la suite de leur carrière d'enseignants en préparant un cours : « quels apprentissages construire ou développer, par quelles activités et à partir de quels supports ? ». De ces questions découle logiquement la façon dont les candidats présentent et problématisent l'ensemble du corpus, pleinement inscrit dans un projet de séance : cette démarche globalisante permet qu'après l'explication du texte antique s'engage une présentation synthétique des autres sources du dossier. Les deux parties de l'exposé constituent véritablement un tout, dans la perspective du projet didactique qui apporte cohérence et finalité.

Ajoutons que le jury a apprécié que certains candidats effectuent des rapprochements avec d'autres objets d'étude de l'enseignement du grec ou du latin, voire avec d'autres disciplines, en premier lieu avec le français mais aussi avec l'enseignement de spécialité « Humanités, Littérature et Philosophie » au lycée. Ainsi était-il pertinent à propos du dossier consacré à *Amphitryon*, dans la version de Plaute et de Molière, de croiser l'objet d'étude indiqué dans le sujet, à savoir « Soi-même et l'autre », avec un autre objet d'étude de la classe de seconde, « L'homme et le divin ». Du reste, certaines activités d'écriture argumentative ou plus créative convoquaient des compétences travaillées en cours de français ; l'enseignement de spécialité LLCA implique également un travail sur l'essai.

3. Lire et traduire le texte antique

3.a. La lecture

La lecture du texte antique à voix haute est un moment important : le jury n'impose pas la lecture du texte en intégralité ; il indique aux candidats le passage qu'il souhaite entendre. Les candidats procèdent à cette lecture au moment de leur choix, le plus souvent au cours de l'introduction.

Une lecture fluide et marquée par une juste intonation leur permet de témoigner d'emblée de leur intelligence du texte et, de surcroît, de leur capacité à le rendre intelligible pour les auditeurs. Il est donc essentiel de passer du temps à préparer cette lecture qui est évaluée pour ce qu'elle indique à deux niveaux : au plan grammatical, d'une part, le jury attend une lecture qui respecte les syntagmes : des groupes de mots comme $\pi\epsilon\rho\iota\ \alpha\upsilon\tau\acute{o}\nu$ ou *qua de causa* sont insécables à la lecture ; ils constituent pratiquement un « mot phonologique », une unité de souffle, qui correspond à un segment de sens aussi bien qu'un segment syntaxique ; au plan rhétorique, d'autre part, le jury apprécie une lecture sinon incarnée du moins expressive : elle reflète la bonne perception par les candidats du registre, de la tonalité, de la pragmatique, enfin des propriétés esthétiques du texte. Elle engage donc véritablement son processus de réception. Nous conseillons donc aux candidats de s'entraîner durant l'année et de consulter les contributions proposées lors du [Rendez-vous des Lettres 2014](https://eduscol.education.fr/488/rendez-vous-des-lettres-2014) disponibles sur le site d'Eduscol⁵². Ajoutons, que le jury recommande d'adopter, comme en classe, la prononciation restituée : le portail [Odysseum](https://eduscol.education.fr/odysseum) apporte des repères universitaires sur cette question⁵³. Certains candidats sont en

⁵² <https://eduscol.education.fr/488/rendez-vous-des-lettres-2014> (voir notamment les parties 5 et 6 du Thème 2)

⁵³ <https://eduscol.education.fr/odysseum/la-prononciation-des-textes-latins>

mesure de lire les textes en marquant parfaitement les quantités et les accents respectifs des langues anciennes. Le jury est sensible à cette compétence et il la valorise, sans en faire un de ses attendus.

3.b. La traduction

Au cours de la leçon, les compétences de traduction sont examinées de façon un peu différente qu'à l'épreuve écrite d'admissibilité puisqu'une traduction figure dans le corpus. De leur propre initiative, ou à l'invite du jury, les candidats seront amenés à traduire un passage de quelques lignes.

3.c. La scansion

Le jury conçoit des sujets équitablement répartis entre vers et prose. Les candidats peuvent donc s'attendre à travailler sur les grands genres poétiques : épopée, élégie, poésie dramatique... Le jury attend que les principaux pieds et vers soient connus des candidats. Ces derniers sont donc invités à apprendre la scansion de l'hexamètre dactylique (et un pentamètre, entrant aussi dans la composition du distique élégiaque), du trimètre iambique et du tétramètre trochaïque. Une initiation à la scansion peut d'ailleurs compléter la dominante d'une séance. Pour cette activité, on attend des candidats qu'ils soient en mesure d'appliquer eux-mêmes leur consigne et qu'ils montrent la pertinence de ce choix didactique, notamment en explicitant ce qu'apporte la prosodie au sens et à l'effet du texte. Une candidate par exemple a repéré dans un vers de Térence une paronymie et une assonance qu'elle a proposé d'interpréter comme l'imitation des répliques farcesques, toutes de hauts cris et de mimiques outrées, que le vieux comédien de la *motoria* déplore de devoir jouer (Térence, *Bourreau de soi-même*, Prologue, v. 40) :

Clamore summo, cum labore maxumo

Une autre candidate s'est attachée au rythme comme facteur de sens en commentant une scène des *Nuées* d'Aristophane. Il s'agit de la première apparition de Socrate, perché dans une nacelle suspendue à la *mèchanè* et dominant Strepsiade de toute sa hauteur de vue (la situation dans l'espace scénique figurant la posture intellectuelle). Strepsiade demande alors ce que Socrate fait dans ce panier et celui qui va être présenté comme un sophiste lui répond, selon la candidate, en lui faisant un peu la leçon. Elle trouvait l'indice de cet air emphatique dans un trimètre iambique qu'elle a scandé et trouvé particulièrement régulier (l'ictus frappe la syllabe longue, une syllabe sur deux ; il y a deux spondées aux premier et troisième pieds) :

Εἰ δ' ὤν | χαμᾶι | τᾶνω | κάτω|θεν ἔσ|κόπτου

Ce vers contraste avec les autres vers du passage, où de nombreuses substitutions (par des tribraches ou des anapestes) apportaient une allègre variété. Le jury a valorisé cette analyse remarquable. Cependant, le jury n'attend pas que tout le texte ait été scandé. Et s'il demande pendant l'entretien de scander un vers (pour corroborer une analyse des candidats ou rectifier une erreur de traduction, en discriminant par exemple nominatif et ablatif féminins de la première déclinaison), il accorde aux candidats un moment de réflexion et valorise les réussites sans pénaliser les erreurs. De même, le jury n'attend pas qu'à la lecture les candidats marquent les élisions, les syllabes longues, l'ictus, les coupes... Si certains candidats sont en mesure de le faire, le jury valorisera cette compétence, comme un bonus, mais il ne pénalisera pas sur ce point les prestations qui ne feraient pas sentir ces éléments de prosodie.

III – Deux exemples de sujet traités

Le jury a équilibré les sujets entre les deux langues anciennes ainsi qu'entre niveaux collège et lycée. À travers ces deux exemples, l'accent est mis sur les points de méthode et en particulier sur deux points : d'une part, la prise en compte de la singularité des textes (en termes de caractéristiques littéraires, d'effets esthétiques, de repères culturels et d'enjeux interprétatifs) ; d'autre part, la mise en relation problématisée des éléments du corpus avec l'entrée du programme et les enjeux didactiques.

1. Un sujet de grec, pour une classe de troisième

DOSSIER

Texte antique à expliquer : LUCIEN (vers 119-180 ap. J.-C.), *Qu'il ne faut pas croire à la légèreté à la calomnie*, § 4-6.

Traduction : Jacques BOMPAIRE, *Qu'il ne faut pas croire à la légèreté à la calomnie*, in LUCIEN, *Œuvres*, Tome II, Les Belles Lettres, CUF, 1998, § 4-6.

Texte littéraire français : Pierre-Augustin Caron de BEAUMARCHAIS, *Le Barbier de Séville*, II, 8, 1775.

Document artistique : [Sandro BOTTICELLI \(1445-1510\), *La Calomnie d'Apelle*, 1495, peinture sur bois, 62 x 91 cm, Florence, Galerie des Offices.](#)

SUJET

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

Puis, en prenant appui sur le texte littéraire français et le document artistique, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus en classe de 3^e, plus particulièrement pour l'objet d'étude « Le monde méditerranéen : la transmission culturelle, de la Grèce à Rome ; de l'Antiquité au Moyen Âge et à la Renaissance », dans le cadre d'une séance de grec dont vous définirez les enjeux.

Texte antique à expliquer : LUCIEN (~120 / ~180 ap. J.-C.), *Qu'il ne faut pas croire à la légèreté à la calomnie*, § 4-6.

- 1 [4] [...] Ὁ δὲ Ἀπελλῆς ὧν παρεκινδύνευσεν μεμνημένος τοιαῦτά τινα εἰκόνα ἠμύνατο τὴν διαβολήν.
- [5] Ἐν δεξιᾷ τις ἀνὴρ κάθηται τὰ ὦτα παμμεγέθη ἔχων μικροῦ δεῖν τοῖς τοῦ Μίδου προσεικότα, τὴν χεῖρα προτεινὼν πόρρωθεν ἔτι προσιοῦση τῇ Διαβολῇ. Περὶ δὲ αὐτὸν
- 5 ἑστᾶσι δύο γυναῖκες, Ἄγνοιά μοι δοκεῖ καὶ Ὑπόληψις· ἐτέρωθεν δὲ προσέρχεται ἡ Διαβολή, γύναιον ἐς ὑπερβολὴν πάγκαλον, ὑπόθερμον δὲ καὶ παρακεκινημένον, οἷον δὴ τὴν λύτταν καὶ τὴν ὄργην δεικνύουσα, τῇ μὲν ἀριστερᾷ δᾶδα καιομένην ἔχουσα, τῇ ἐτέρᾳ δὲ νεανίαν
- 10 τινὰ τῶν τριχῶν σύρουσα τὰς χεῖρας ὀρέγοντα εἰς τὸν οὐρανὸν καὶ μαρτυρόμενον τοὺς θεοὺς. Ἡγεῖται δὲ ἀνὴρ ὠχρὸς καὶ ἄμορφος, ὃς οὐ δεδορκῶς καὶ εἰκῶς τοῖς ἐκ νόσου μακρᾶς κατεσκληκόσιν. Τοῦτον οὖν εἶναι τὸν Φθόνον ἂν τις εἰκάσειεν. Καὶ μὴν καὶ ἄλλαι τινὲς δύο ὀμαρτοῦσι προτρέπουσαι καὶ περιστέλλουσαι καὶ κατακοσμοῦσαι τὴν Διαβολήν. Ὡς δὲ μοι καὶ ταῦτα ἐμήνυσεν ὁ περιηγητὴς τῆς εἰκόνας, ἡ μὲν Ἐπιβουλή τις ἦν, ἡ δὲ Ἀπάτη. Κατόπιν δὲ ἠκολούθει πάνυ πενθικῶς τις ἐσκευασμένη, μελανείμων καὶ
- 15 κατεσπαραγμένη· Μετάνοια, οἷμαι αὕτη ἐλέγετο· ἐπεστρέφετο γοῦν ἐς τοῦπίσω δακρύουσα καὶ μετ' αἰδοῦς πάνυ τὴν Ἀλήθειαν προσιοῦσαν ὑπέβλεπεν. Οὕτως μὲν Ἀπελλῆς τὸν ἑαυτοῦ κίνδυνον ἐπὶ τῆς γραφῆς ἐμιμήσατο.
- [6] Φέρε δὲ καὶ ἡμεῖς, εἰ δοκεῖ, κατὰ τὴν τοῦ Ἐφεσίου ζωγράφου τέχνην διέλθωμεν τὰ προσόντα τῇ διαβολῇ, πρότερόν γε ὄρω τινὶ περιγράψαντες αὐτήν· οὕτω γὰρ ἂν ἡμῖν ἡ εἰκὼν γένοιτο φανερωτέρα. Ἔστι τοίνυν διαβολὴ κατηγορία τις ἐξ ἐρημίας γινομένη, τὸν
- 20 κατηγορούμενον λεληθυῖα, ἐκ τοῦ μονομεροῦς ἀναντιλέκτως πεπιστευμένη. Τοιαύτη μὲν ἡ ὑπόθεσις τοῦ λόγου.

Traduction : Jacques BOMPAIRE, *Qu'il ne faut pas croire à la légèreté à la calomnie*, in LUCIEN, *Œuvres*, Tome II, Les Belles Lettres, CUF, 1998, § 4-6.

Lucien se livre dans ce discours à une description du tableau peint par Apelle en mémoire de la calomnie dont ce dernier avait fait l'objet : le peintre Antiphile, son rival, avait accusé Apelle d'avoir participé à une insurrection contre Ptolémée IV. D'abord emprisonné, Apelle fut finalement innocenté et Ptolémée lui donna Antiphile comme esclave.

[4] [...] Mais Apelle en mémoire du danger courut se venger de la calomnie par un tableau que voici.

[5] Sur la droite siège un homme, avec des oreilles énormes, presque semblables à celles de Midas. Il tend, de loin encore, sa main vers Calomnie qui s'approche. Auprès de lui deux femmes sont debout, selon moi Ignorance et Suspicion. De l'autre côté s'avance Calomnie, une femme excessivement belle, assez ardente et excitée, comme une personne qui montre sa rage et sa colère : de la main gauche elle tient une torche enflammée, et de l'autre elle traîne par les cheveux un jeune homme qui tend les bras vers le ciel et prend les dieux à témoins. Elle est précédée par un homme pâle et difforme, au regard perçant, qui a l'air desséché par une longue maladie (on peut supposer que c'est l'Envieux). De plus deux autres femmes lui font escorte ; elles encouragent Calomnie, l'entourent de leurs soins, la pomponnent. Et comme les a désignées le guide commentant le tableau, l'une était une certaine Embûche et l'autre Tromperie. Par derrière suivait une femme en grand deuil, tout de noir habillée et en haillons : Repentance était son nom, je crois. En tout cas elle se retournait vers l'arrière en pleurant, et avec une confusion extrême elle regardait à la dérobée vers Vérité qui approchait. C'est ainsi qu'Apelle représenta sur le tableau la situation périlleuse qui avait été la sienne.

Or donc nous aussi, si vous voulez, décrivons à la manière de l'artiste peintre d'Éphèse les traits caractéristiques de la calomnie. Commençons par en esquisser la définition car ainsi notre tableau devrait être plus clair. Bref, la calomnie est une accusation survenant *in absentia*, à l'insu de l'accusé, et accréditée par la seule partie (de l'accusateur) sans débat contradictoire. Tel est le sujet de mon discours.

Texte littéraire français : Pierre-Augustin Caron de BEAUMARCHAIS, *Le Barbier de Séville*, II, 8, 1775.

Le comte Almaviva, tombé amoureux d'une jeune orpheline, Rosine, est prêt à tout pour l'arracher à Bartholo, son vieux tuteur, un médecin, qui a depuis toujours pour projet de l'épouser. Dans cette scène, Bazile, le maître à chanter de Rosine, vient informer Bartholo que le comte Almaviva est en ville. Il suggère alors une solution efficace pour éloigner son ennemi...

Scène VIII. - BARTHOLO, DON BAZILE ; FIGARO⁵⁴, *caché dans le cabinet, paraît de temps en temps, et les écoute.*

1 **BARTHOLO** *continue*. Ah ! Don Bazile, vous veniez donner à Rosine sa leçon de musique ?

BAZILE C'est ce qui presse le moins.

BARTHOLO J'ai passé chez vous sans vous trouver.

BAZILE J'étais sorti pour vos affaires. Apprenez une nouvelle assez fâcheuse.

5 **BARTHOLO** Pour vous ?

BAZILE Non, pour vous. Le comte Almaviva est dans cette ville.

BARTHOLO Parlez bas. Celui qui faisait chercher Rosine dans tout Madrid ?

BAZILE Il loge à la grande place et sort tous les jours, déguisé.

BARTHOLO Il n'en faut point douter, cela me regarde. Et que faire ?

10 **BAZILE** Si c'était un particulier, on viendrait à bout de l'écarter.

BARTHOLO Oui, en s'embusquant le soir, armé, cuirassé...

⁵⁴ Figaro est l'ancien valet du comte Almaviva, qu'il entreprend d'aider car il fournit les médicaments de Bartholo.

BAZILE *Bone Deus ! se compromettre !* Susciter une méchante affaire, à la bonne heure ; et pendant la fermentation, calomnier à dire d'experts ; *concedo*.

BARTHOLO Singulier moyen de se défaire d'un homme !

- 15 **BAZILE** La calomnie, monsieur ! Vous ne savez guère ce que vous dédaignez ; j'ai vu les plus honnêtes gens près d'en être accablés. Croyez qu'il n'y a pas de plate méchanceté, pas d'horreurs, pas de conte absurde, qu'on ne fasse adopter aux oisifs d'une grande ville, en s'y prenant bien : et nous avons ici des gens d'une adresse !... D'abord un bruit léger, rasant le sol comme hirondelle avant l'orage, *pianissimo* murmure et file, et sème en courant
- 20 le trait empoisonné. Telle bouche le recueille, et *piano, piano* vous le glisse en l'oreille adroitement. Le mal est fait, il germe, il rampe, il chemine, et *rinforzando* de bouche en bouche il va le diable ; puis tout à coup, on ne sait comment, vous voyez calomnie se dresser, siffler, s'enfler, grandir à vue d'œil. Elle s'élanche, étend son vol, tourbillonne, enveloppe, arrache, entraîne, éclate et tonne, et devient, grâce au ciel, un cri général, un
- 25 *crescendo* public, un *chorus* universel de haine et de proscription. Qui diable y résisterait ?

BARTHOLO Mais quel radotage me faites-vous donc là, Bazile ? Et quel rapport ce *piano-crescendo* peut-il avoir à ma situation ?

BAZILE Comment, quel rapport ? Ce qu'on fait partout pour écarter son ennemi, il faut le faire ici pour empêcher le vôtre d'approcher.

Document artistique : [Sandro BOTTICELLI \(1445-1510\), La Calomnie d'Apelle, 1495, peinture sur bois, 62 x 91 cm, Florence, Galerie des Offices. \(Cf. Lien vers l'image\).](#)

A – Explication du texte antique

a) Présenter l'extrait soumis à l'étude : sélectionner les informations pertinentes

Formé par la Seconde sophistique, Lucien fait montre d'un vif esprit critique et d'une vaste érudition : en virtuose, il mêle pastiches littéraires et goûts pour les arts, fine observation de ses contemporains et référence aux gloires vivaces de la Grèce. Marqué par les exercices emblématiques de sa formation rhétorique, il recourt volontiers à l'allégorie, comme dans *Le Songe*, cette sorte d'autobiographie où il rapporte comment s'est décidée sa carrière littéraire, entre les prosopopées de Sculpture et d'Instruction. Ce sont des personnages de ce type qu'on trouve dans cet extrait, *ekphrasis* d'un tableau allégorique d'Apelle (IVe s. av. J.-C.) : comme le précise Lucien (fin du § 4), ce peintre y transposait un épisode de sa vie où il avait été accusé à tort de s'être insurgé contre Ptolémée IV ; il y peignait un jeune homme, menacé par Calomnie et tout un cortège d'allégories associées ou opposées à elle. Les artistes sont certes nombreux dans les œuvres de Lucien, mais l'anecdote, ici, vaut comme image initiale, ouvrant un traité non pas d'esthétique mais, comme on le voit au § 6, de morale.

Remarque de méthode : en plus du paratexte fourni au fil du dossier, les candidats ont accès en salle de préparation à des usuels qui permettent, si besoin, de s'informer sur l'auteur, l'œuvre, son contexte. Nous leur recommandons de sélectionner et hiérarchiser les données, et non de s'encombrer de généralités ou d'informations encyclopédiques sans lien précis avec l'extrait ; la vie de Lucien est riche (ses fonctions dans l'administration de Marc Aurèle, ses pérégrinations, sa verve romanesque), mais il convient de ne relever que les aspects les plus éclairants. L'erreur de méthode la plus courante consiste à énumérer dans l'introduction les caractéristiques saillantes d'un auteur relevées telles quelles dans un usuel sans en tirer ensuite de piste pour orienter ou nourrir l'explication. Le jury invite les candidats à synthétiser des informations, les assimiler et les mettre efficacement au service de leur pratique.

b) Caractériser le texte soumis à l'étude : analyser la nature et le mouvement du texte

L'extrait constitue les dernières lignes de l'amorce du traité de Lucien. La composition en est très claire, soulignée par la mise en page en trois paragraphes. Dans un premier temps (§4), Lucien achève le récit de l'anecdote historique (*exemplum*) relative au peintre Apelle et glisse habilement vers son *ekphrasis*. Le deuxième temps (§5) est entièrement occupé par la représentation (littéraire) de la

représentation (artistique). Le dernier temps (§6) assure la transition vers le développement argumentatif du traité. Lucien circonscrit la notion par une définition (ὄρω τινί), effort d'abstraction et de catégorisation nécessaire au discours moral qui s'ensuivra. D'après son titre même, le traité s'est donné pour objet (ἡ ὑπόθεσις τοῦ λόγου, l. 21) de mettre en garde contre les mécanismes de la calomnie : la fonction rhétorique de l'anecdote, qui se prolonge et se dépasse dans l'*ekphrasis*, est explicite : elle sert d'amorce à un traité de morale.

Remarque de méthode : l'explication est attentive au mouvement du texte ; il convient de tirer parti de cette analyse pour commenter le sens du texte. Il peut contribuer à l'élaboration de la problématique.

Après ce premier repérage, on observe que Lucien décrit la scène, assez complexe, en partant de la droite (ἐν δεξιᾷ l.3) puis en introduisant, de proche en proche, et jusqu'à l'arrière-plan (ἐς τοῦπίσω, l. 14), la dizaine de personnages que « le guide » de sa visite (ὁ περιηγητής, l.12) lui a montrés sur le tableau. Balayant du regard la composition, il singularise chacun par un geste, une posture, un vêtement : c'est une façon d'individualiser les figures et de les situer dans l'espace, mais plus encore, c'est une mise en évidence des mécanismes de la calomnie. Transposition verbale d'une image fixe, l'*ekphrasis*, malgré ou avec sa linéarité discursive, introduit de façon virtuose une authentique dynamique de l'image qui se crée mentalement et qui participe de la dimension symbolique : le texte n'est pas qu'une description documentaire, il *pense* par son dispositif et sa littéarité ; forme-sens, il rend visible ce qui est par principe invisible, il fait de la calomnie une parole circulante, un jeu d'influences, une action sur et contre autrui (à distance : ἐξ ἔρημίας l. 19, « *in absentia* », comme le traduit J. Bompaire). L'*ekphrasis* n'est pas un exercice rhétorique gratuit : son écriture contribue à l'élucidation de la notion.

c) Établir un projet de lecture clair et cohérent

Lucien met en scène, très logiquement, un calomnié (τὸν κατηγορούμενον, l. 19) et un calomniateur, qu'il désigne comme l'Envie personnifiée (τὸν Φθόνον, l. 10, que J. Bompaire traduit par « L'Envieux » pour respecter le genre de la notion en grec). Mais sa transposition d'art a ceci d'original qu'elle mentionne en tout premier lieu un homme, à dessein laissé dans l'anonymat (τις ἀνὴρ) mais caractérisé par un attribut digne de la satire : des oreilles démesurées (τὰ ὄτια παμμεγέθη, l. 1-2), semblables à celles du roi Midas. Comme son titre l'indique, le traité de Lucien a une portée pragmatique : il vise à dissuader chacun de ses lecteurs de se rendre complice de la calomnie en y prêtant l'oreille : il s'agit pour Lucien, esprit critique, de désamorcer les dangers de la calomnie en sapant sa séduction et son crédit auprès de ceux qui l'écoutent à la légère. On cherchera donc à montrer en quoi la description du tableau, telle qu'elle est composée, sert spécifiquement un enjeu à la fois sociétal et moral.

Remarque de méthode : le projet de lecture structure l'explication. Il évite qu'elle ne soit qu'un catalogue de procédés de style, une paraphrase du texte ou une suite d'analyses disjointes. Il articule points de détail et perspective surplombante, aspects stylistiques et enjeu pragmatique, contenu particulier du texte et connaissances contextuelles, historiques et anthropologiques.

d) Présenter l'explication du texte antique

Remarque de méthode : la méthode de l'explication, linéaire ou composée, est laissée au choix des candidats, l'essentiel étant de présenter un projet cohérent et un exposé clair. Au regard du temps de préparation, on peut conseiller, comme dans les deux exemples proposés, de présenter une explication linéaire.

*Première partie [§4]

La particule δὲ qui articule la première phrase du passage à ce qui précédait, prend un relief particulier : elle montre qu'après avoir évoqué le jugement de Ptolémée IV, puis le sort d'Antiphile, le rival malveillant

d'Apelle (ce que rappelle le paratexte du sujet), Lucien conclut son récit de l'anecdote avec la victime de la calomnie, Apelle en personne. La phrase présente un ordre expressif : apposé à ὁ Ἀπελλῆς, le participe parfait μεμνημένος s'intercale entre le sujet et le verbe, en apportant un mobile à la création du tableau, sorte de plaidoyer *pro domo*. Même après les faits et la réhabilitation, le souvenir reste vivace chez la victime : le participe parfait prend toute sa valeur aspectuelle. Et ce souvenir reste peut-être de l'ordre de l'indicible pour le peintre, qui connut la prison et risquait sans doute l'exil ou la mort : Lucien opte ainsi pour une tournure elliptique (ὤν παρεκινδύνευσε μεμνημένος = μεμνημένος τούτων ἃ παρεκινδύνευσε) : la subordonnée relative agit comme périphrase et comme euphémisme. Lucien montre ainsi la longue blessure morale causée par la calomnie à sa victime. Mais l'artiste a un exutoire, une défense et même une vengeance qui lui est propre : la transposition artistique. Le verbe ἀμύνω est conjugué au moyen, la voix verbale indique bien le bénéfice moral que l'artiste escomptait pour lui-même en créant son œuvre.

Le mot διαβολή conserve pour l'instant son initiale minuscule : le texte est encore dans sa phase narrative, dans l'*exemplum* historique attaché à une éminente figure de la culture grecque. Mais après l'anecdote, vient l'*ekphrasis*.

*Deuxième partie [§5]

Véritable « peinture parlante », ce passage opère une hypotypose. Il construit dans l'esprit du lecteur une vive image (écrite jusqu'à la l. 12 avec des verbes au présent de l'indicatif, actualisant la scène) : elle restitue le tableau qui fut, selon l'explicite convention narrative, présenté à Lucien. Ekphrasis et allégorie rendent donc doublement visible ce qui est invisible. Le lecteur épouse le point de vue de Lucien et déplace son regard, selon le trajet programmé par le texte, d'un personnage à l'autre (l.3-4 Τίς ἀνὴρ, puis l.5 Ἄγνοιά καὶ Ὑπόληψις, l.5-8 ἡ Διαβολή, l.9-10 ἀνὴρ ὠχρὸς καὶ ἄμορφος, τὸν Φθόνον, l.10-13 ἡ μὲν Ἐπιβουλή, ἡ δὲ Ἀπάτη, et enfin l.13-15 Μετάνοια et Ἀλήθεια). Mais cette composition contribue surtout à l'argumentation du traité. La représentation des personnages n'est pas une simple description : elle est une axiologie, qui distribue sans équivoque qualifications et attributs, orientant le jugement moral. Observons de plus près cette écriture épictictique :

l.3-4 Τίς ἀνὴρ – le personnage qui ouvre la description, à la droite du tableau, siège (κάθηται) ; cette posture fixe, en surplomb et en marge de la scène, le désigne comme observateur et comme juge de qui se joue sous ses yeux. Mais il est assez vite réduit à n'être qu'oreilles (l. 3) et main : des oreilles pour écouter, mais démesurées, comparées à celles de Midas, roi légendaire bien connu pour n'avoir pas su faire bon usage de ses oreilles⁵⁵ ; une main pour aller vers autrui, mais tendue vers le mauvais personnage de la scène, Calomnie. Cette erreur d'appréciation est coupable, comme le montre la tension dans les termes qui traduisent le geste : le personnage tend bel et bien la main en avant (προ-τεῖνων, participe présent à valeur conative et durative), de façon active ; il cherche à atteindre voire à attirer un personnage. Or ce personnage était en retrait (πύρρωθεν) : sans ce geste d'invite, peut-être, aurait-il continué à être tenu à distance. Celui qui écoute la calomnie a donc sa part de responsabilité dans ce type d'affaire.

l.5 δύο γυναῖκες, Ἄγνοιά καὶ Ὑπόληψις – Continuant à découvrir et décrypter le tableau (μοι δοκεῖ), Lucien identifie les deux allégories suivantes. Se contentant de noter qu'elles se tiennent debout (ἑστᾶσι) auprès de lui (περὶ αὐτόν), l'auteur laisse au lecteur le soin de comprendre leur rôle dans les mécanismes de la calomnie : Ignorance et Suspicion sont cause de la crédulité qui laissera l'homme céder aux charmes de Calomnie. Inutile d'en dire plus pour dénoncer cette faute morale.

l.5-8 ἡ Διαβολή – Le personnage clé fait alors son entrée (προσέρχεται), savamment dramatisée par la mise en scène littéraire. On notera pourtant l'ironie du diminutif γύναιον, employé ici par l'auteur dans sa stratégie de mise en garde : il est le premier à vouloir résister à la séduction de Calomnie, en minimisant ce qu'elle est. Une candidate a même vu une « tapinose », c'est-à-dire une hyperbole inversée, dans ce choix lexical qui vise à dévaloriser Διαβολή. Lucien nuance et équilibre son portrait à grand renfort de termes composés (πάγκαλον, ὑπόθερμον, παρακεκινημένον) : il souligne la beauté séductrice et le « transport » passionnel de cette figure trompeuse. La longue énumération qui lui est

⁵⁵ C'est le type d'information qu'il faut aller chercher dans un dictionnaire de mythologie si on ne connaît pas la référence.

consacrée emprunte à la représentation traditionnelle des allégories de la vengeance et de la persécution des coupables : comme les Érinyes par exemple, Calomnie fait démonstration de sa colère (τὴν λύπταν καὶ τὴν ὀργὴν δεικνύουσα : on notera le redoublement expressif des COD), brandit une torche symbole de sa rage (δᾶδα καιομένην ἔχουσα) et violente sa victime, le jeune homme traîné par les cheveux (νεανίαν τινὰ τῶν τριχῶν σύρουσα). Calomnie peut certes gesticuler « comme » les authentiques figures de la justice divine (οἶον), Érinyes ou Némésis, mais elle n'en a pas la légitimité. La composition du tableau donne à voir les rapports de forces entre les acteurs de la scène : caractérisée par la verticalité et la force qui se démène, Calomnie est graphiquement opposée au jeune homme, dessiné au sol, dans l'horizontalité et le prolongement du bras auquel son destin est attaché. Mais la gestuelle du jeune homme rétablit une autre verticalité et une tout autre puissance : il tend (ὀρέγοντα) ses bras et ses regards vers le ciel (εἰς τὸν οὐρανὸν) et les dieux (μαρτυρόμενον τοὺς θεοῦς), invocation suppliante et pleine d'humilité qui emporte évidemment la compassion du lecteur de Lucien. On remarque donc que l'*ekphrasis* peut se dispenser de toute prédication morale : elle ne dit pas, par exemple, que le jeune homme est « innocent », « malheureux » ou « victime d'une injustice » ; en revanche, l'hypotypose de Lucien impose une image mentale dont la composition spatiale construit l'axiologie. Les lignes de forces du tableau disent elles-mêmes ce qu'il faut penser du sort de la victime et du scandale moral que constitue la Calomnie.

I.9-10 ἀνὴρ ὡχρὸς καὶ ἄμορφος, τὸν Φθόνον : Le verbe choisi pour introduire le personnage suivant est lourd de sens : l'homme pâle et difforme, allégorie de l'Envie, « conduit » (ἡγγεῖται) Calomnie. Cette disposition des personnages, soulignée par l'*ekphrasis*, est une mise en cause de la responsabilité morale de l'Envieux : l'allégorie n'est pas une force autonome ; quelqu'un l'introduit. Du reste, l'Envieux porte sur son visage ce qu'il est. Tout dans son physique est le reflet de son âme : on note le jeu des paronymes qui s'appellent du point de vue sonore et logique : ὡχρὸς... δεδορκῶς... εἰοικῶς ; il est pâle, prédicat qui trahit sa façon d'agir, caché dans l'ombre, et non au plein jour des débats politiques. L'envieux est assimilé aux cachexiques, victimes décharnées d'une longue maladie (εἰοικῶς τοῖς ἐκ νόσου μακρᾶς κατεσκληκόσιν) : il est la première victime de ce fléau moral et social. Avec un tel portrait, l'*ekphrasis* fait évidemment du personnage un repoussoir : se représentant la scène (ἄν τις εἰκάσειεν) selon le principe même de l'hypotypose illusionniste, quel lecteur souhaiterait s'identifier à lui ? Il est tout le contraire d'un καλὸς κάγαθός, cet idéal social et moral que promeut inlassablement la culture grecque.

I.10-13 ἡ μὲν Ἐπιβουλή, ἡ δὲ Ἀπάτη : la « frise » que constitue le cortège de Calomnie est complétée par les deux instruments de son action. On note les particules καὶ μὴν καί, qui introduisent leur apparition dans l'*ekphrasis* : comme si l'auteur s'impatientait à décompter les complices de Calomnie. Embûche et Tromperie « s'adaptent bien » à elle (c'est le sens du verbe ὁμ-αρτέω, d'un sens plus technique et matériel que la locution « faire escorte », choisie par J. Bompaire) : elles servent les artifices de sa séduction. Lucien développe l'allégorie qui fait de Calomnie une femme à la beauté aussi apprêtée que trompeuse : on remarque le cumul des trois participes apposés au sujet τινέες, προτρέπουσαι καὶ περιστέλλουσαι καὶ κατακοσμοῦσαι, assez proches par la structure lexicale voire par le sens. Ainsi s'expriment toute la réprobation et l'indignation de Lucien devant les mécanismes de la calomnie.

I.13-15 Μετάνοια et Ἀλήθεια : Le regard de Lucien (et du lecteur) se porte enfin à l'arrière-plan (κατόπι, ἐς τοῦπίσω) : du point de vue de la symbolique spatiale, c'est la place où se trouvent reléguées Repentance et Vérité. Mais on peut aussi concevoir cet effet de composition d'un point de vue temporel : la peinture antique, qu'il s'agisse de vases, de reliefs ou de fresques, juxtapose couramment des scènes qui dans les faits se succèdent. En queue de cortège (dans l'*ekphrasis* comme dans le tableau d'Apelle), Repentance et Vérité sont ainsi les figures qui finissent par entrer à leur tour en scène, pour donner un coup d'arrêt aux manœuvres de Calomnie. On note la symétrie du début et de la fin du texte : προσιούση τῇ Διαβολῇ / τὴν Ἀλήθειαν προσιούσαν. Lucien se contente de désigner Vérité par son nom, sans préciser aucun attribut figuratif ; en revanche Repentance est décrite avec soin : le peintre la représente dans une posture de « conversion » (ἐπεστρέφετο γοῦν ἐς τοῦπίσω), traduction visible de ce qui se joue en son âme. L'image qui est donnée d'elle en fait l'antithèse de la Calomnie et de ses atours : vêtement de deuil, haillons, regard implorant (ὑπέβλεπεν : J. Bompaire traduit par « regarder à la dérobee » ; il faut souligner le sens étymologique du mot, qui désigne un regard orienté du bas vers le haut, en signe d'humilité et de repentance, justement).

Pour conclure l'*ekphrasis*, Lucien revient à l'origine du tableau et retrouve la logique de l'*exemplum* (il a d'ailleurs repris les temps du récit depuis la l.12) : Apelle a trouvé sa « défense » et sa « vengeance » dans son tableau, se représentant tacitement en jeune homme calomnié sur l'œuvre qu'il a peinte (ἐπι τῆς γραφῆς ἐμιμήσατο), avant de trouver le salut grâce à Vérité. Thématissant à plusieurs reprises le processus d'interprétation (on note la fréquence des incises des modalisateurs οἴμαι ou μοι δοκεῖ au fil de l'*ekphrasis*), Lucien invite désormais implicitement le lecteur à opérer le même effort et à passer du motif esthétique au sujet moral, le cœur de son traité.

*Troisième partie [§6]

Lucien accompagne son lecteur dans le travail d'abstraction qu'il lui demande : par un polyptote fondé sur le mot γραφή et par le champ lexical de la peinture (ἐπι τῆς γραφῆς ἐμιμήσατο ... κατὰ τὴν τοῦ ζωγράφου τέχνην ... ὄρω τινὶ περιγράψαντες ... ἢ εἰκῶν φανερωτέρᾳ), il montre le rôle herméneutique et protreptique qu'a joué son *exemplum* comme amorce du traité. Le lecteur est passé du cas particulier d'Apelle à l'allégorie, première étape d'un travail de transposition et d'induction ; il doit désormais, selon la même méthode (κατὰ τὴν τέχνην) accéder à la dimension abstraite, morale – et sociale – du sujet. Le lexique est en effet marqué par une connotation judiciaire (κατηγορία, ἐξ ἐρημίας, τὸν κατηγορούμενον, ἐκ τοῦ μονομεροῦς, ἀναντιλέκτως, πεπιστευμένη). Cette inflexion lexicale adosse l'analyse aux réalités des cités antiques : le personnage de l'Envieux n'a-t-il pas beaucoup à voir avec le sycophante, qui fut la maladie de la vie judiciaire athénienne ?

Remarque de méthode : L'explication mobilise les connaissances de la langue mais aussi de la civilisation antique : les candidats éclairent, si besoin, la lettre ou les allusions du texte par des connaissances historiques, archéologiques, philosophiques, anthropologiques... Ici, la référence à Midas ou aux sycophantes était souhaitable.

B – L'exploitation pédagogique du dossier dans le cadre d'une séance

a) Présenter le dossier, expliquer sa cohérence

Le dossier présente une forte cohérence thématique et s'inscrit dans la réflexion culturelle, artistique et historique. Le cadre de l'objet d'étude de 3^e « La transmission culturelle, de l'Antiquité au Moyen-Âge et à la Renaissance » incite à historiciser le traitement littéraire et artistique de la calomnie et à comprendre le parti que les artistes modernes pouvaient tirer de la tradition culturelle du thème.

Remarque de méthode : attention à ne pas confondre objet d'étude (figurant sur le sujet) et problématique (que les candidats ont à charge d'élaborer) : l'objet d'étude, formulé par les programmes scolaires, est de nature assez générale ; la problématique est, par principe, singulière et propre au corpus. Nous recommandons aux candidats de ne pas étudier le dossier qui leur est proposé comme simple illustration de l'objet d'étude : dans cet exemple, il convenait d'explicitier l'enjeu de chacune des œuvres et de proposer une interprétation historicisée et esthétique des idées portées par les textes.

Le document artistique constitue une exceptionnelle interprétation de l'*ekphrasis* du texte de Lucien. Le tableau d'Apelle a disparu, mais la transmission du texte de Lucien a permis à Botticelli, artiste florentin, de s'approprier le motif et de le représenter à sa manière, avec ses types féminins si reconnaissables (qui rappellent de Botticelli des tableaux plus connus encore, comme *Le Printemps* ou *La Naissance de Vénus*). Sa démarche renvoie au projet culturel de la Renaissance : servant une conception essentialiste de l'Homme, elle se nourrit des modèles incontournables de l'Antiquité (*innutritio*) et rivalise avec eux par l'*imitatio*. Le tableau de Botticelli est l'expression fidèle du modèle antique et une réaffirmation, pour l'homme du XV^e siècle, de sa portée éternelle. De prime abord le tableau semble respecter assez exactement la composition et la scénographie rapportées par Lucien. Elle comble les silences de l'*ekphrasis*. Le décor du « palais à l'antique » est par exemple puisé par Botticelli à d'autres sources mythologiques, qui lui inspirent ses caissons et parements historiés, ses niches logeant des figures mythiques ou historiques. Le tout constitue un foisonnant recueil de légendes

édifiantes. Botticelli doit aussi faire preuve de créativité pour Vérité, que ne décrivait pas Lucien : selon une tradition bien attestée, l'artiste opte pour une nudité marmoréenne, toute symbolique, qui distingue cette figure de toutes les autres allégories, habillées ; ce choix permet aussi de l'associer visuellement à l'innocent, nu lui aussi, car il est en plein dénuement moral et social. Vérité, elle, rayonne dans sa nudité car elle n'a rien à cacher : elle est dénuée d'artifices ou de voiles.

Certes, l'homme de la Renaissance n'entretient plus avec les figures allégoriques le même rapport que les Grecs. Il appartient à une anthropologie, à un système de pensée et de valeurs façonné par près de mille cinq cents ans de Christianisme. Il ne croit plus aux divinités du paganisme, mais cela ne l'empêche pas d'en estimer et d'en renouveler le message : sous le voile charmant de la mythologie (*integumentum*), il incite à décrypter des vérités où il voit annoncée la morale chrétienne. Ainsi s'explique, chez Botticelli comme chez Mantegna, Raphaël ou Dürer (qui ont aussi traité ce motif), la fréquence de ces références à l'Antiquité qu'on a pu appeler l'*innutritio*.

Pourtant, ce langage iconographique s'engage déjà sur la voie d'un certain académisme dont les conventions vont bientôt devenir pesantes : certains hommes de la Renaissance commencent à les rejeter, trouvant bien artificielle et convenue la prédilection des humanistes pour la culture profane et ses symboles vides, prêts à être remplis par les idées du temps.

Le texte de Beaumarchais est extrait du premier volet de la célèbre « trilogie de Figaro » : *Le Barbier de Séville* évoque la conquête par le comte Almaviva de celle qui deviendra son épouse. Le tuteur de la jeune Rosine, un barbon nommé Bartholo, s'était pourtant entouré de « précautions » contre ses rivaux. Mais comme le sous-titre de la pièce l'annonce, la précaution était « inutile » : ce n'est pas lui qui épousera sa protégée.

L'extrait proposé appartient au deuxième acte, lorsque le nœud de l'intrigue se met précisément en place : Almaviva arrive pour ravir Rosine ; le dénommé Bazile, maître de chant qui sert les intérêts de Bartholo, lui suggère de calomnier le comte pour s'en débarrasser. Bartholo, qui pensait recourir à la manière forte, doute de l'efficacité de cette solution (l. 10-14). Bazile se lance alors dans une brillante tirade décrivant les mécanismes de la calomnie (l. 15-26). Beaumarchais lui fait filer une métaphore conforme à son emploi de maître de musique et habilement graduée (*pianissimo, rinforzando, crescendo*). On peut peut-être y voir la trace d'un symbolisme classique, renvoyant aux trompettes de la *Fama* romaine : la calomnie émet d'abord un bruit léger, qui passe de bouche à oreille et devient peu à peu un « cri général, un *crescendo* public, un *chorus* universel ». Bazile développe en parallèle une animalisation de la calomnie, volant, sifflant et grandissant à vue d'œil.

La réplique tranche avec la tonalité des deux autres sources du corpus. Sa force comique est double. Elle repose d'abord sur l'effet de surprise : Bartholo, qui pensait agir par la manière forte, est complètement éberlué par ce stratagème original. Elle est liée ensuite au pragmatisme assez cynique de Bazile : l'éloge qu'il fait de la calomnie relève du paradoxe, il vante les vertus de ce moyen d'action en dehors de tout frein moral : il ne vise qu'à l'efficacité. Le public peut-il impunément souscrire aux méthodes de Bazile prônant impunément la calomnie ? Non, bien sûr, le contrat de représentation garantit que tout finira bien et que la morale sera sauvée : à l'issue de la pièce, Bazile et Bartholo, les « importuns » de l'intrigue, qui comme tels recourent à de vils moyens, seront défaits et bernés. Le succès ira au projet du comte Almaviva (qui n'est pas encore le mari infidèle ni le maître abuseur du *Mariage de Figaro*). Cela dit, la comédie a instauré, un moment, un écart par rapport à l'ordre social, elle a affaibli la retenue prescrite par la morale : le public a joué avec ces déviances, mais pour mieux en triompher et se réjouir de ce triomphe. Tel est le climat euphorique propre à la comédie.

Malgré cette différence de tonalité, le thème est bien le même dans le texte de Lucien : il montre le ravage social que constitue la calomnie quand quiconque, pour se débarrasser d'un rival, peut calomnier un innocent et le perdre de réputation, le condamnant à une mort sociale. Dans des genres et des dispositifs littéraires bien différents, les deux textes conduisent donc à une réflexion sur la vulnérabilité des individus dans les sociétés « timocratiques » : elles sont fondées sur l'estime accordée par les pairs (τιμή) et l'opinion publique (δόξα), pour le meilleur ou pour le pire. Les situations décrites se produisaient dans des contextes bien éloignés des élèves d'aujourd'hui (la cité antique d'une part ; une cour d'ancien-régime, d'autre part). Nul doute pourtant que ce dossier, présenté à une classe de 3^{ème}, ne manquerait pas, *mutatis mutandis*, de provoquer un rapprochement avec les pratiques et

les dangers impliqués par le développement des réseaux sociaux, le manque de fiabilité des sources numériques et la mise en péril des données personnelles. Les sources littéraires ont ainsi la vertu d'engager les élèves à un décentrement historique, culturel et psychologique, qui contribue, en retour, à un approfondissement de leur expérience propre. Tel semble être entre autres l'enjeu de la transmission culturelle : « nains perchés sur des épaules de géants » selon la formule bien connue de Bernard de Chartres, les Modernes n'inventent pas l'Homme ; ils apprennent des Anciens à le regarder sous un autre angle, dans une perspective élargie, avec davantage de surplomb.

Remarque de méthode : La présentation du corpus ne vise pas l'étude exhaustive des deux autres documents qui le composent. En revanche elle est attentive d'une part à ne pas nier leur singularité et d'autre part à dégager, de façon organisée et claire, les rapports qu'ils entretiennent avec le texte antique (échos, écarts, actualisation...). La confrontation permet d'interroger la permanence du thème et du *topos* (rhétorique ou plastique), en mettant en valeur les tonalités ou styles spécifiques, qui servent des effets de lecture et des enjeux distincts.

b) Proposer une séance d'enseignement

***Inscrire la séance dans le programme**

Le libellé du sujet indique le niveau prescrit pour la séance d'enseignement : une classe de 3^{ème}. En lien avec l'objet d'étude « Le monde méditerranéen : la transmission culturelle, de la Grèce à Rome ; de l'Antiquité au Moyen Âge et à la Renaissance », le corpus peut prendre place dans une séquence consacrée aux grandes figures allégoriques héritées de l'Antiquité : figures individuelles comme Τύχη (*Fortuna*, la Fortune), Φήμη (*Fama*, la Renommée), Νέμεσις (*Nemesis*, la Vengeance ou la Justice distributive), Νίκη (*Victoria*, la Victoire), ou figures collectives comme les Μοῦσαι (*Musae*, Les Muses), les Ὥραι (*Horae*, les Heures) ou les Χάριτες (*Gratiae*, les Grâces).

La séquence se donne pour objectif de construire des repères intellectuels et culturels : elle entend faire connaître aux élèves les sources antiques des conventions (littéraires et plastiques) qui président à la représentation des grandes allégories, omniprésentes dans les arts modernes et contemporains. Elle conduit les élèves à comprendre les enjeux de l'intertextualité et à voir l'intérêt de connaître les sources antiques pour interpréter certains textes et thèmes. Elle met en évidence les différentes modalités de cette intertextualité, entre *imitatio*, actualisation, transgression...

La séquence peut se fonder sur un groupement de textes et œuvres d'art posant au préalable la définition de l'allégorie⁵⁶, puis illustrant les principes du procédé dans différents genres littéraires (par exemple d'Homère à Lucien, en passant par les Tragiques).

Remarque de méthode : L'exploitation pédagogique prend en compte la situation de la séance dans les programmes. Sans tomber dans la fiction d'une progression annuelle complète ni même d'une séquence intégrale, elle n'est pas un projet hors-sol. Par hypothèse de travail, elle se donne d'authentiques destinataires : des élèves.

***Définir le projet de séance**

Remarque de méthode : l'explication présentée lors de la première partie de l'épreuve s'assimile au travail préparatoire de l'enseignant. La séance exploite quelques points saillants de l'explication puis confronte l'extrait expliqué avec le deuxième texte et le document artistique. Les deux parties de l'épreuve constituent véritablement un tout.

⁵⁶ Par exemple, en traduction : Cicéron, *Lettres à Atticus*, II, 20, 3 ; Quintilien, *Institution oratoire*, IX, 2, 46.

L'analyse des sources du corpus invite à retenir deux aspects majeurs pouvant constituer, au choix, des projets de séance. Qu'il s'agisse du projet 1 ou du projet 2, la dominante de la séance proposée ici est l'étude de la langue. Travaillée en contexte, elle renforce les autres compétences mobilisées, sous les items du cycle 4 « lire, comprendre, traduire, interpréter » et « acquérir des éléments de culture littéraire, historique, artistique ».

- projet 1 : dans les trois documents, les artistes insistent sur la dynamique insidieuse et volatile de la Calomnie. Ils distribuent volontiers dans l'espace des forces agissantes, antagonistes, qui interagissent : tout s'enchaîne, tout est lié, dans un cortège perniciosus ou un mouvement irrépessible. On propose donc aux élèves d'étudier la façon dont les artistes obtiennent cet effet de sens qui illustre parfaitement la façon dont se répand la calomnie. On vise un travail sur le système de la langue favorisant l'acquisition du vocabulaire en appui sur l'étymologie : on fait relever, classer et étudier aux élèves les préfixes, préverbes et prépositions qui abondent dans l'extrait. Les compléments de lieu sont étudiés en classe de Seconde, mais on peut déjà faire observer aux élèves les constructions prépositionnelles en fin de cycle 4, qui comprend l'apprentissage de la valeur des cas grammaticaux.
- projet 2 : par la personnification, ces trois documents offrent une représentation d'idées abstraites. On propose aux élèves d'étudier les attributs symboliques, gestes et caractéristiques physiques associés aux figures allégoriques : on vise un travail sur la prédication, demandant le repérage d'indices textuels (adjectifs de la première classe et participes présent et aoriste, au programme de classe de 3e) qui favorisent l'interprétation du texte et fondent des repères culturels (relatifs aux conventions adoptées dans les représentations littéraires et plastiques des allégories classiques).

Remarque de méthode : le scénario didactique de la séance apparaît clairement. La dominante est indiquée de façon précise et réaliste compte tenu de la durée d'une séance et du niveau de la classe. Elle est corrélée et combinée à des compétences multiples (modulées par les supports à exploiter, les stratégies de lecture, les pratiques d'écriture, les situations de prises de parole...). Mais il ne s'agit pas pour autant d'énumérer toute une série de compétences très générales ni d'empiler les objectifs sans discernement. Le projet n'est pas une coquille vide ou trop pleine : il suppose une hiérarchisation, une sélection et une spécification des objectifs de la séance.

***Exposer le scénario didactique (seul le projet 1 sera développé)**

La lecture du texte de Beaumarchais est demandée en amont de la séance : elle a pour objectif de faire formuler aux élèves la façon dont la calomnie se répand. La consigne de ce travail personnel est d'écrire en deux ou trois phrases ce que fait la Calomnie d'après la réplique de Bazile. Les élèves ont ainsi l'occasion d'exprimer de manière ouverte leur compréhension et réception personnelle du texte.

En ouverture de séance, on procède à la mise en commun des propositions d'élèves, qui permettront de dégager les métaphores filées et comportent des remarques sur la nature paradoxale de cet éloge.

Les autres documents du corpus sont alors communiqués aux élèves, avec un caviardage et un paratexte adaptés aux nécessités des activités proposées. L'enjeu est de savoir si et comment le peintre et l'écrivain antique ont, eux aussi, dramatisé le mécanisme de la calomnie qui a été observé dans le texte de Beaumarchais, et selon quel positionnement moral. Pour ce faire, deux activités sont successivement proposées aux élèves.

D'une part, il s'agit d'exploiter une liste de prépositions pour compléter le texte grec lacunaire : les prépositions εἰς/έξ, ἐκ/έξ, ἐν, ἐπί, κατά, μετά, περί figurent dans le texte et permettent d'attirer l'attention des élèves sur la valeur des cas. Sur cette base, ils s'entraînent alors à lire les expressions ainsi reconstituées, en groupant dans un même souffle les syntagmes résultant de l'association d'une préposition et de son complément (l. 3 περί_αὐτὸν ; l. 7 εἰς_τὸν οὐρανόν...). L'objectif est d'aider les

élèves à se représenter la scène décrite par Lucien et à comparer l'*ekphrasis* avec le tableau de Botticelli.

Ensuite, on propose la liste *διά, παρά, υπό, πρό* et *πρός*. Ces prépositions n'apparaissent en réalité que sous la forme de préfixes ou préverbes, terminologie grammaticale que le professeur définit avec précision en faisant observer par exemple l'étymologie du nom grec de la Calomnie : *βάλλω διά* (emploi homérique de l'adverbe *διά* à côté du verbe *βάλλω*) / *βάλλω διά τινος* (construction classique du verbe, complété par une préposition suivie du génitif) / *δια-βάλλω* (verbe composé, associant préverbe et radical) / *ἡ Δια-βολή* (déverbal, tiré du radical du verbe et précédé d'un préfixe). Le nom grec de la calomnie signifie littéralement « celle qui désunit, celle qui sépare ». Les élèves sont alors conduits à commenter des formes composées similaires comme *προτεινων* (l. 3), *περιτέλλουσαι* (l. 9), *ὑπέβλεπεν* (l. 13) (avec leur traduction), qui permettent de décrire la gestuelle et l'interaction des personnages.

Enfin, le professeur propose aux élèves d'imaginer une légende au tableau de Botticelli : il est demandé, en exploitant l'*ekphrasis* et sa traduction, d'ajouter le nom propre (*ὄνομα κύριον*) et la traduction française des allégories dans les marges du tableau, puis de disposer les prépositions autour du tableau pour décrire la position relative des personnages les uns par rapport aux autres.⁵⁷

Ce travail peut être l'occasion de rappeler la valeur des cas régis par les prépositions : accusatif directionnel (*ἐς ὑπερβολήν*, l. 4), génitif d'origine (*ἐκ νόσου*, l. 8), datif locatif (*ἐν δεξιᾷ*, l. 2) constructions problématisées pour penser l'objet même du texte, la dramatisation des mécanismes de la calomnie.

Remarque de méthode : la séance de langue vise à dépasser l'objectif de la seule mémorisation des contenus et à développer le raisonnement linguistique des élèves, levier d'une construction durable des savoirs. Elle passe ici par l'une des opérations mentales habituelles (ajout, dédoublement, substitution, suppression, déplacement ...) qui permettent un apprentissage réflexif et problématisé de la langue. Elle permet de guider la lecture du texte, qui *pense* par son écriture même.

La mise en commun et le commentaire de ces réponses, dont la trace écrite peut être assez variée, permet d'approfondir l'interprétation de cette allégorie et de comparer les tonalités des deux textes et leur réception : le vol frénétique de la calomnie chez Beaumarchais est un facteur de la satire (H. Bergson ayant bien analysé dans *Le Rire* les effets comiques de la vitesse d'exécution) ; bien inquiétante au contraire est la façon dont la calomnie de Lucien ou de Botticelli, de proche en proche, entraîne et enchaîne tous les personnages dans une interaction coupable.

Pour prolonger la séance et favoriser l'acquisition des mécanismes de composition lexicale observés dans le texte, un exercice étymologique est demandé aux élèves. La consigne consiste à rechercher des dérivés français composés à partir des prépositions et préfixes découverts lors de la séance, et de décomposer les valeurs sémantiques exploitées dans cette dérivation.

Remarque de méthode : la présentation de la séance est attentive au nombre, à la pertinence et à la cohérence des activités demandées ainsi qu'à la formulation des consignes. Elle n'entre pas dans tous les détails pratiques des activités proposées, évitant les considérations anecdotiques. Il importe d'explicitier les enjeux d'apprentissage précis attendus des activités proposées. En outre, le projet de séance montre ici aux élèves que chaque texte propose un point de vue sur l'Homme et la Société.

***Ouvrir sur des prolongements linguistiques, artistiques, culturels**

Ce dossier permet de proposer des pistes d'ouverture variées, en amont ou en prolongement de la séance imaginée. D'évidence, une riche intertextualité peut être mise en évidence, avec des

⁵⁷ Il est aisé de transposer ces consignes pour le projet 2 : sur la liste fournie aux élèves figureraient cette fois des adjectifs ou des participes (au nominatif singulier ; avec ou sans leur traduction, selon qu'un exercice de manipulation du dictionnaire ou une recherche étymologique sont associés à la dominante de la séance) : l'activité demandée aux élèves consisterait à distribuer les adjectifs (ou les participes) dans le texte lacunaire et à annoter l'œuvre de Botticelli, en interrogeant cette prédication.

compléments apportés par le professeur ou à l'occasion d'une recherche demandée aux élèves. À titre d'exemple, une référence problématisée au grand modèle homérique paraît pertinente, avec l'*ekphrasis* du bouclier d'Achille (*Il.* XVIII), imitée par l'*ekphrasis* du bouclier d'Héraclès, due à un aède de l'époque archaïque, Pseudo-Hésiode (*Le Bouclier*) ou par celle du bouclier d'Enée chez Virgile (*En.* VIII). Le professeur peut également rappeler l'expression bien connue d'Horace (*Art poétique*, v. 361) : *Ut pictura poesis*. Pour contribuer à l'épreuve de rédaction du Brevet, un écrit d'appropriation de cette formule peut être proposé aux élèves : il peut être envisagé de demander la description d'une œuvre d'art retenue à dessein par l'enseignant (par exemple pour faire un lien avec le thème de la séance suivante, qui projette d'étudier une autre allégorie), ou en lien avec le cours d'arts plastiques.

Dans une approche plus matérielle de l'entrée du programme « Le monde méditerranéen : la transmission culturelle, de la Grèce à Rome ; de l'Antiquité au Moyen Âge et à la Renaissance », une candidate a proposé d'apporter aux élèves un aperçu de l'histoire des bibliothèques antiques (Alexandrie, Pergame...) et des manuscrits (de l'archétype aux copies byzantines) : monde méconnu des élèves, mais d'autant plus fascinant pour eux.

2. Un sujet de latin, pour une classe de troisième

DOSSIER

–**Texte antique à expliquer** : Suétone (55/57-116/120) *Vies des douze Césars, Caligula*, XXII. Texte établi par Henri Ailloud, Les Belles Lettres, 1932, repris dans la collection Classiques en poche, 2002, p.138-140-142

–**Traduction** : Texte traduit par Henri Ailloud, Les Belles Lettres, 1932, repris dans la collection Classiques en poche, 2002, p.139-141-143

–**Texte littéraire français** : Saint-Simon (1675-1755), *Mémoires*, XII, 16, GF Flammarion 2001, p.236-237

–**Document artistique** : [Charles Poerson \(1609-1667\), Louis XIV en Jupiter vainqueur de la Fronde / 1652-1653 / Huile sur toile / 166 x143 cm / Château de Versailles](#)

SUJET

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

Puis, en prenant appui sur le texte littéraire français et le document artistique, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de troisième, et plus particulièrement de l'objet d'étude « L'empire romain/ Figures d'empereurs », dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

Texte antique à expliquer : Suétone (55/57-116/120) *Vies des douze Césars, Caligula*, XXII

(1) Hactenus quasi de principe, reliqua ut de monstro narranda sunt. (2) Compluribus cognominibus adsumptis (nam et "pius" et "castrorum filius" et "pater exercituum" et "optimus maximus Caesar" uocabatur), cum audiret forte reges, qui officii causa in urbem aduenerant, concertantis apud se super cenam de nobilitate generis, exclamauit :

εἷς κοίρανος ἔστω,

Εἷς βασιλεύς

nec multum afuit quin statim diadema sumeret speciemque principatus in regni formam conuerteret. (3) Verum admonitus et principum et regum se excessisse fastigium, diuinam ex eo maiestatem asserere sibi coepit ; datoque negotio, ut simulacra numinum religione et arte praeclara, inter quae Olympi louis, apportarentur e Graecia, quibus capite dempto suum imponeret, partem Palatii ad forum usque promouit, atque aede Castoris et Pollucis in uestibulum transfigurata, consistens saepe inter fratres deos, medium adorandum se adeuntibus exhibebat ; et quidam eum « Latiarem louem » consalutarunt. (4) Templum etiam numini suo proprium et sacerdotes et excogitatissimas hostias instituit. (5) In templo simulacrum stabat aureum iconicum amiciebaturque cotidie ueste, quali ipse

uteretur. (6) Magisteria sacerdotii ditissimus quisque et ambitione et licitatione maxima uicibus comparabant. (7) Hostiae erant phoenicopteri, pauones, tetraones, numidicae, meleagrides, phasianae, quae generatim per singulos dies immolarentur. (8) Et noctibus quidem plenam fulgentemque lunam inuitabat assidue in amplexus atque concubitum, interdum uero cum Capitolino loue secreto fabulabatur, modo insusurrans ac praebens in uicem aurem, modo clarius nec sine iurgiis. (9) Nam uox comminantis audita est :

Ἦ μὲν ἀνάειρ ἢ ἐγὼ σέ

donec exoratus, ut referebat, et in contubernium ultro inuitatus super templum Diui Augusti ponte transmisso Palatium Capitoliumque coniunxit. (10) Mox, quo propior esset, in area Capitolina nouae domus fundamenta iecit.

Traduction : Texte traduit par Henri Ailloud, Les Belles Lettres, 1932

Jusqu'ici nous avons parlé d'un prince ; il nous reste à parler d'un monstre. Non content d'avoir pris de multiples surnoms - on l'appelait, en effet, le pieux, le fils des camps, le père des armées, le meilleur et le plus grand des Césars -, comme il entendait un jour des rois, venus à Rome pour lui rendre hommage, discuter à table devant lui sur la noblesse de leurs origines, il s'écria :

*N'ayons qu'un seul chef, qu'un seul roi*⁵⁸,

et peu s'en fallut qu'il ne prît aussitôt le diadème et substituât la royauté à la fiction du principat. Mais son entourage lui ayant représenté qu'il s'était élevé au-dessus des princes et des rois, dès ce moment, il s'arrogea la majesté des dieux ; ayant alors envoyé chercher en Grèce les statues des dieux les plus vénérées et les plus belles, entre autres celles de Jupiter Olympien, pour remplacer leurs têtes par la sienne, il fit prolonger jusqu'au forum une aile du Palatium, et transformant en vestibule le temple de Castor et de Pollux, il s'y tenait souvent au milieu de ses frères les dieux et s'offrait parmi eux à l'adoration des visiteurs ; et certains le saluèrent du nom de Jupiter Latial. Il consacra même à sa divinité un temple spécial, des prêtres, et des victimes tout à fait rares. Dans ce temple se dressait sa propre statue en or, faite d'après nature, que l'on revêtait chaque jour d'un costume semblable au sien. La dignité de grand-prêtre était obtenue tour à tour, à force de brigue et de surenchères, par les citoyens les plus riches. Les victimes étaient des flamands, des paons, des coqs de bruyère, des poules de Numidie, des pintades, des faisans, et chaque jour on changeait d'espèce. Mieux encore, les nuits où la lune brillait dans son plein, il l'invitait fréquemment à venir l'embrasser et partager sa couche, et le jour il causait secrètement avec Jupiter Capitolin, tantôt en chuchotant et prêtant l'oreille à son tour, tantôt à voix plus haute et non sans le quereller. On l'entendit, en effet, menacer Jupiter en criant :

Enlève-moi ou c'est moi qui t'enlèverai⁵⁹,

mais, finalement, sous prétexte que le dieu était parvenu à le fléchir et l'avait même invité à demeurer avec lui, il réunit le Palatium et le Capitole au moyen d'un pont franchissant le temple du divin Auguste ; plus tard, afin de s'en rapprocher davantage, il fit jeter sur le parvis du Capitole les fondations d'un nouveau palais.

Texte littéraire français : Saint-Simon (1675-1755), *Mémoires*, XII, 16

Saint-Simon propose un portrait du roi Louis XIV qui régna de 1643 à 1715.

Ses ministres, ses généraux, ses maîtresses, ses courtisans s'aperçurent, bientôt après qu'il fut le maître, de son faible plutôt que de son goût pour la gloire. Ils le louèrent à l'envi et le gâtèrent. Les louanges, disons mieux, la flatterie lui plaisait à tel point, que les plus grossières étaient bien reçues, les plus basses encore mieux savourées. Ce n'était que par là qu'on s'approchait de lui, et ceux qu'il aimait n'en furent redevables qu'à heureusement rencontrer⁶⁰, et à ne se jamais lasser en ce genre. C'est

⁵⁸ Homère, *Illiade*, II, v.204

⁵⁹ Homère, *Illiade*, XXIII, v.724

⁶⁰ « Rencontrer » voulait aussi dire « trouver la vérité », « avoir une bonne idée ».

ce qui donna tant d'autorité à ses ministres, par les occasions continuelles qu'ils avaient de l'encenser, surtout de lui attribuer toutes choses, et de les avoir apprises de lui. La souplesse, la bassesse, l'air admirant, dépendant, rampant, plus que tout, l'air de néant sinon par lui, étaient les uniques voies de lui plaire. Pour peu qu'on s'en écartât, on n'y revenait plus, et c'est ce qui acheva la ruine de Louvois⁶¹. Ce poison ne fit que s'étendre. Il parvint jusqu'à un comble incroyable dans un prince qui n'était pas dépourvu d'esprit et qui avait de l'expérience. Lui-même, sans avoir ni voix ni musique, chantait dans ses particuliers⁶² les endroits les plus à sa louange des prologues des opéras. On l'y voyait baigné, et jusqu'à ses soupers publics au grand couvert, où il y avait quelquefois des violons, il chantonnait entre ses dents les mêmes louanges quand on jouait les airs qui étaient faits dessus.

De là ce désir de gloire qui l'arrachait par intervalles à l'amour. De là cette facilité à Louvois de l'engager en de grandes guerres, tantôt pour culbuter Colbert, tantôt pour se maintenir ou s'accroître, et de lui persuader en même temps qu'il était plus grand capitaine qu'aucun de ses généraux, et pour les projets et pour les exécutions, en quoi les généraux l'aidaient eux-mêmes pour plaire au Roi ; je dis les Condé, les Turenne⁶³, et à plus forte raison tous ceux qui leur ont succédé. Il s'appropriait tout avec une facilité et une complaisance admirable en lui-même et se croyait tel qu'ils le dépeignaient en lui parlant. De là, ce goût des revues, qu'il poussa si loin que ses ennemis l'appelaient le roi des revues, ce goût de sièges pour y montrer sa bravoure à bon marché, s'y faire retenir à force, étaler sa capacité, sa prévoyance, sa vigilance, ses fatigues auxquelles son corps robuste et admirablement conformé était merveilleusement propre, sans souffrir de la faim, de la soif, du froid, du chaud, de la pluie, ni d'aucun mauvais temps. Il était sensible aussi à entendre admirer le long des camps, son grand air et sa grande mine, son adresse à cheval et tous ses travaux.

Document artistique : [Charles Poerson \(1609-1667\), Louis XIV en Jupiter vainqueur de la Fronde / 1652-1653 / Huile sur toile / 166 x143 cm / Château de Versailles](#) (Cf. lien)

Après la fin de la Fronde en octobre 1652, Louis XIV entre triomphalement à Paris et s'installe au Louvre.

A – Explication du texte antique

a) Présentation générale du texte

L'extrait à commenter est issu de la somme biographique de Suétone *Vie des douze Césars*, et en particulier du livre IV, consacré à l'empereur Caligula, présenté après les vies de César, d'Auguste et de Tibère. Parue sous le règne d'Hadrien, au début du II^{ème} s. après J.-C., l'œuvre présente une déclinaison des qualités morales et politiques des princes en adoptant une présentation *per species*, par rubriques ou catégories telles que la formation, les passions, la vie privée, la mort. Dans notre extrait, c'est du comportement public de Caligula dont il est question, de son rapport au pouvoir. Entré dans la mémoire culturelle commune comme le parangon de l'empereur fou, il est le prince qui a laissé l'image la plus dégradée parmi la dynastie des Julio-Claudiens, du fait de sa cruauté sadique et de son despotisme extravagant. Sa mégalomanie a entraîné selon Suétone un dévoiement du principat, une dérive politique dont le texte témoigne.

Remarque de méthode : les informations sélectionnées à bon escient dans les usuels en salle de préparation étaient celles qui permettaient d'expliquer le titre de l'œuvre en précisant son empan chronologique et généalogique – de Jules César à Domitien, du début du premier siècle avant J.-C à la fin du premier siècle après J.-C., de la dynastie Julio-claudienne à la fin des Flaviens, en rappelant l'origine du titre de César et en précisant que Caligula était le troisième empereur de Rome.

⁶¹ Le Marquis de Louvois (1641-1691) fut secrétaire d'État puis ministre de la guerre de 1664 à sa mort.

⁶² Réunions entre intimes.

⁶³ Les plus grands généraux du début du règne.

b) Nature et mouvement du texte

L'extrait, portrait en actes de l'empereur, constitue l'intégralité du chapitre XXII de la *Vie de Caligula*, découpé en dix phrases dans l'édition moderne. Il constitue une bascule dans l'économie générale du livre, énoncée de façon percutante par la première phrase : désormais, c'est la face sombre de l'empereur qui va dominer le récit. Après que l'historien s'est manifesté pour énoncer cette rupture (phrase 1), la narration épouse la gradation pathologique des ambitions du tyran : bénéficiaire des titres romains les plus prestigieux, Caligula connaît d'abord la tentation de la royauté (phrase 2) ; puis il se hisse à la hauteur des dieux en devenant l'objet d'un culte spécifique (phrases 3 à 7) avant de disputer à Jupiter la majesté suprême (phrases 8 à 10).

Remarque de méthode : le mouvement du texte correspond à une dynamique et non pas à un simple découpage. En l'articulant avec l'effet produit sur le lecteur, on déplie le propos du texte en tension et on fait de l'explication un parcours d'élucidation.

Dans ce chapitre, le lecteur assiste au spectacle d'une mue extravagante du souverain en divinité. Caligula est toujours le centre du récit, comme il convient dans le genre de la biographie, mais on remarque dans ce passage l'isolement progressif du protagoniste, conséquence de la transformation ontologique à laquelle il aspire : de prince entouré de conseillers et de courtisans, Caligula devient une statue vénérée par des thuriféraires, et finit par s'entretenir directement avec les dieux.

c) Formulation du projet de lecture

Le projet de lecture peut s'appuyer ici sur la première phrase du chapitre dont on justifiera la valeur programmatique : *Hactenus quasi de principe, reliqua ut de monstro narranda sunt*. Comment le passage exprime-t-il le basculement entre *de principe* et *de monstro* ? Quels éléments du texte justifient l'emploi du vocable *monstro*, terme percutant et extrêmement dévalorisant pour qualifier un empereur romain ? Comment Caligula, par ses extravagances, se dépouille-t-il des attributs attachés au principat et sort-il de l'ordre *naturel* du politique ?

Remarque de méthode : comme la problématique oriente véritablement le commentaire et fédère les analyses, il est bon de la rappeler en l'actualisant et en la reformulant à des moments saillants de l'explication pour souligner la cohérence des analyses et marquer la progression de la démonstration.

d) Présentation de l'explication du texte antique

Ligne 1 : la tâche de l'historien

On a déjà esquissé un premier commentaire de la phrase liminaire en formulant le projet de lecture. On doit cependant compléter l'analyse en insistant sur sa valeur axiologique. Suétone interrompt le déroulement du récit pour intervenir à la première personne du pluriel (*hactenus* l.1) et évoquer son travail d'historien. Ce dernier s'est donné pour mission de brosser le portrait des princes, pour servir à l'édification de ses contemporains et fournir un modèle – ou un contre-modèle – au prince régnant. Le genre historique ne se limite pas à un témoignage ; il a une dimension morale en ce qu'il apporte une leçon sur l'exercice du pouvoir et sur les valeurs de la cité. La figure du Prince incarne de la façon la plus éclatante celle de l'homme romain en général puisqu'il est bien le *princeps*, le premier d'entre les citoyens. On a parfois opposé Suétone à son contemporain Tacite en reprochant au premier d'être un compilateur fade et complaisant des vices des princes et en louant chez le second une vision âpre et profonde du pouvoir et de la psyché humaine. Cette vision est à nuancer. L'aspect tranchant de cette première phrase, sa formulation quasi sentencieuse et donc solennelle, marquée par la structure spéculaire du chiasme qui place en regard *principe* et *monstro* autour de *reliqua* – le neutre pluriel qui désigne le texte à venir – prouve que l'historien n'est pas indifférent à son récit. L'adjectif verbal *narranda sunt* insiste sur le devoir qui lui incombe d'apporter des faits nourris et avérés sur l'histoire d'un règne désormais caractérisé par la folie et la turpitude. Le terme *monstro*, qui appartient d'abord au vocabulaire religieux, annonce un prodige, un avertissement : Caligula va sortir de la nature attendue,

normale, du Prince. On peut aussi déceler dans le vocable l'aspect ostentatoire de la transformation puisque l'empereur va organiser le spectacle de sa métamorphose.

Remarque de méthode : le temps limité de l'explication impose d'opérer une sélection parmi les éléments du texte. Toutes les phrases ne sont pas commentées avec la même minutie. Certains segments peuvent donner lieu à des rappels civilisationnels ou d'histoire littéraire qui restent ciblés et immédiatement éclairants.

Lignes 1 à 8 : la tentation de la royauté

Pour illustrer le constat lapidaire qui débute le passage, Suétone offre immédiatement une anecdote. Le premier acte du dévoiement du principat advient quand Caligula, au mépris de la traditionnelle aversion romaine pour la royauté, exprime le désir de devenir roi. L'historien énonce d'abord une série de titres honorifiques conférés à Caligula qui situent l'empereur dans la continuité des valeurs romaines. En effet, l'adjectif *pius* renvoie à l'épithète traditionnellement accolée à Enée, paragon d'une valeur cardinale du *mos majorum*, la *pietas* ; *castrorum filius* rappelle l'histoire particulière de Caligula – son surnom lui a été donné par les soldats de son père Germanicus lors de la campagne du Rhin, en référence aux petites *caligae* que le tout jeune Gaius portait ; *pater exercitum*, par un renversement généalogique mis en valeur avec le chiasme, place l'empereur en *imperator*, chef des armées ; quant à *optimus maximus Caesar*, il rattache Caligula à la succession du premier empereur, Auguste, qui se qualifiait comme le fils adoptif de Jules César divinisé, *divi filius* ; Caesar était devenu le gentilice des empereurs. Les deux superlatifs, qui placent Caligula au-dessus de ses prédécesseurs, font aussi écho aux épithètes de Jupiter Capitolin auquel Caligula se mesurera plus tard dans le texte. Or, à ces titres glorieux, Caligula souhaite substituer celui de *roi*, donné en grec dans le passage, à la faveur d'une citation de L'*Iliade*, qui permet certes l'emploi de la langue de la culture, parlée par toute l'élite romaine, mais évite peut-être aussi de prononcer le terme latin de *rex*, honni à Rome depuis l'avènement de la République en -509. En effet, βασιλεύς renvoie aux monarchies grecques et orientales et l'anecdote rapportée par Suétone montre Caligula entouré de rois étrangers, venus lui témoigner leur allégeance. Il s'agit de princes-clients, à la fois souverains dans leur royaume et sujets de l'empereur. Ceux-ci ont été soumis par l'impérialisme romain mais par un retournement que l'historien ne peut que condamner, ce sont leurs traditions que Caligula est sur le point d'adopter, en prenant le *diadema*, symbole de la royauté. Le nouveau *Caesar* semble avoir oublié que César lui-même avait refusé le diadème que Marc-Antoine lui avait offert, aux Lupercales de février de l'année 44 avant J.-C, un mois avant son assassinat. La dernière proposition de la phrase montre le principat sur le point de basculer (*nec multum afit quin* l.7). Toutefois, le choix du nom *speciem* (*speciemque principatus*) sous-entend que le nouveau régime promu par Auguste n'est plus qu'une *fiction*, terme que choisit le traducteur plutôt qu'*apparence* ou *aspect*, qui serait plus neutre pour rendre la symétrie avec le groupe *in regni formam*.

Remarque de méthode : Il peut être intéressant de commenter ponctuellement la traduction proposée : le candidat montre ainsi qu'il a observé en détail le texte antique, qu'il a procédé à une lecture bilingue attentive et qu'il sait analyser les écarts entre le texte original et sa version française.

Lignes 8 à 18 : un nouveau Jupiter

La tentation de la royauté écartée, la mégalomanie de Caligula franchit un nouveau degré. Désormais il dédaigne les titres de pouvoirs humains pour s'octroyer la *divinam majestatem*. L'ascension de l'empereur est marquée dans la proposition infinitive avec le mouvement qui l'entraîne à surpasser la grandeur de tous les hommes, fussent-ils souverains – *principum* et *regum* sont ici placés sur le même plan. On assiste comme à l'apothéose de l'empereur qui dépasse le faite (*fastigium*) des mortels pour accéder au rang divin. En réalité le texte constate la dégradation de la figure du prince selon le processus énoncé dans la première phrase. En effet, même si le culte impérial existait depuis Auguste, c'est à leur mort que la *consecratio*, la divinisation des souverains, advenait. Celle d'Auguste fut célébrée après son incinération par un culte et des prêtres associés ; son temple est d'ailleurs évoqué à la fin du passage, l.23 (*templum Divi Augusti*). De même, c'est après leur mort que les statues des

empereurs les représentaient à la manière des héros et des dieux. Toutefois, la tradition grecque était différente et le roi était considéré dans la partie orientale de l'Empire comme un dieu de son vivant. Or, précisément, le texte indique que Caligula fait venir de *Graecia* les statues les plus insignes dont il fait remplacer les têtes par la sienne. L'opération qui consistait à remplacer une tête de statue par une autre était certes une pratique courante et permettait de suivre les aléas de la vie politique. Cependant, ici, la substitution revêt une forte charge symbolique : Caligula devient un dieu, sur le modèle grec. L'empereur trône désormais dans le temple des Dioscures *inter fratres deos* : il a manifestement quitté le rang des mortels. Il ne semble d'ailleurs plus les fréquenter si ce n'est dans le cadre de son culte. Notons qu'exceptés les *reges* du début du passage, présentés en arrière-plan, l'empereur occupe seul l'espace du texte, concentrant toute l'attention du lecteur comme il concentre tous les pouvoirs. Littéralement, on ne voit que lui et le texte traduit l'hypertrophie monarchique du souverain. Il s'exhibe (*exhibebat* l.12) aux yeux de ses fidèles et Suétone use d'un vocabulaire religieux dont l'emploi paraît inédit pour évoquer la geste du prince régnant : *adorandum, templum, numini, sacerdotes, hostias*. Aux titres impériaux portés par l'empereur succède celui de Jupiter Latial (*Latiarem Jovem* l.13), divinité protectrice de la confédération des peuples du Latium. La confusion entre homme et dieu se redouble de celle entre le vrai et l'artifice, entre Caligula et sa statue. Dans son temple, Caligula s'expose sous la forme d'une représentation (*simulacrum* l.14), et Suétone utilise à dessein un adjectif formé sur le grec : *iconicum*, « à son image » ; le matériau de la statue (*aureum*) évoque aussi le faste oriental. Le dédoublement est orchestré puisque la statue est vêtue selon la tenue quotidienne de l'empereur et le passif *amiciebatur* (l.15), dénué de complément d'agent, souligne de façon troublante l'osmose entre l'artefact et son modèle. La sixième phrase montre comment Caligula instrumentalise et dégrade la religion en manipulant ses courtisans les plus fortunés. C'est leur richesse et non leur statut – ils sont traditionnellement issus de l'ordre sénatorial ou de l'ordre équestre – qui assure leur élection et le terme *licitatione* emprunté au vocabulaire judiciaire et commercial insiste sur la dégradation du culte impérial, réduit à une vente aux enchères, accessible aux plus offrants. L'usage répété des tournures superlatives (*excogitatissimas hostias* l.14, *ditissimus quisque* l.16, *maxima* l.16) insiste sur la démesure et l'excès qui caractérisent le culte de Caligula. Suétone en donne un exemple frappant en énumérant dans la septième phrase la nature des animaux sacrifiés chaque jour à l'empereur. Il s'agit d'animaux exotiques dont la plupart des noms viennent du grec (*phoenicopteri, tetraones, numidicae, meleagrides, phasianae* l.16-17). Rares et précieux, ils signalent l'étendue et la variété du territoire soumis à l'empereur ; ils sont aussi la marque de l'excentricité de Caligula. Une nouvelle fois, on perçoit nettement l'infléchissement des traditions culturelles romaines qui privilégiaient le bœuf comme animal sacrificiel. En adoptant des pratiques empruntées au modèle théocratique des monarchies grecques, Caligula s'éloigne donc de l'attitude attendue du princeps romain.

Remarque de méthode : L'explication prend appui sur des analyses lexicales, stylistiques, grammaticales précises, toujours mises au service de l'interprétation : on invite les candidats à procéder à un va-et-vient entre l'analyse du détail du texte et une nécessaire mise en perspective.

Lignes 18 à 24 : Le théâtre de la folie

La dernière partie du passage offre au lecteur des scènes qui relèvent d'une parodie d'épopée. En effet, si le genre historique s'attache au récit des événements dont les acteurs sont des hommes, Caligula semble vouloir s'élever à la hauteur des héros et des dieux qui peuplent les épopées. Suétone nous le montre ainsi dans deux courts épisodes, l'un nocturne, l'autre diurne (*noctibus* l.18, *interdiu* l.20), devisant avec des dieux. Dans le premier, il invite la lune à partager sa couche. Le désir de s'unir avec l'astre lunaire, qui n'est pas ici explicitement identifié à Diane, exprime la volonté d'atteindre un pouvoir quasi cosmique, apanage des dieux. La lune reste muette – précisément la narration historique se démarque du merveilleux épique – mais la première proposition de la phrase suit le regard du prince : le lecteur imagine Caligula observer l'astre dans son plein éclat (*plenam fulgentemque lunam* l.18) et vouloir embrasser son reflet pour qu'il s'incarne sur sa couche (*in amplexus atque concubitum*). Moins poétique – pourrait-on dire si on oubliait l'extravagance impériale, moins sensuel, et plus viril est l'échange que Caligula mène ensuite avec Jupiter Capitolin. On y voit l'empereur s'entretenir à voix

basse avec le dieu comme avec un intime, et même, fait incongru souligné par la double négation, se disputer avec lui (*nec sine jurgiis* l.20). L'épisode revêt une dimension théâtrale avec l'empereur dans le rôle d'un histrion. La réplique de Caligula, empruntée encore une fois à l'*Illiade* comme dans le premier épisode du passage – ici Ajax affronte Ulysse, ajoute à l'artifice de la scène. Le groupe nominal *Vox comminantis* l. 20 équivaut à une didascalie mélodique et l'entourage du prince, situé hors de la scène, est placé en position du spectateur qui assiste à une rivalité de chefs où l'empereur est en position de force. Ce dernier d'ailleurs, dans un renversement saisissant de la hiérarchie qui régit les rapports entre hommes et les dieux, accède aux prières de Jupiter (*exoratus* l.1) et scelle leur amitié de combattants (*contubernium* appartient au vocabulaire militaire) en faisant se rejoindre le Palatin, la colline des princes et le Capitole, la colline des triomphes. Rappelons que dès César, la Ville est au cœur des préoccupations des maîtres de Rome : l'espace urbain est le lieu privilégié où peut être rendu lisible un projet politique. Dans le cas de Caligula, la Ville devient le miroir de l'*hubris* du Prince et on note une précision à forte charge symbolique : le pont qui relie les deux collines surplombe le temple du divin Auguste (*super templum Divi Augusti* l.22). Autrement dit, Caligula surpasse son illustre ancêtre. Il ne lui reste plus qu'à conclure son apothéose en venant lui-même habiter sur le Capitole, pour exposer aux yeux de tous le rapport plus étroit qu'il a su, le premier, établir entre le pouvoir et le divin : l'intention est visible dans la proposition finale *quo prior esset* (l.23) introduite par l'ablatif du relatif ici adverbial suivi du comparatif. Celui-ci n'a pas de complément et on peut supposer qu'il s'agit pour Caligula d'être plus près du Capitole qu'auparavant mais aussi plus proche du dieu que ne l'étaient Auguste et Tibère. L'adjectif qui qualifie la *domus* du prince, *novae* (l.24), connote l'aspect inédit, quasi révolutionnaire de l'initiative. On pense au rêve que fera plus tard Néron de construire une *nova urbs* après le grand incendie de 64 ap. J.-C.

e) Conclusion

Au terme de cette explication, on peut s'interroger sur le caractère véritablement monstrueux de Caligula. L'orientation du culte impérial vers des pratiques orientales déjà amorcée par les deux premiers princes suffit-elle à le discréditer ? Suétone feint-il de méconnaître les enjeux complexes, à la fois spirituels et idéologiques de la représentation de l'empereur ? L'historien, adepte de la philosophie politique de la *moderatio*, condamne le mode d'exercice du pouvoir de Caligula. Il ne conteste certes pas le culte impérial mais la manière dont Caligula l'organise et l'incarne en voulant se faire passer pour un roi ou un dieu vivant. Il y a une différence entre se laisser adorer et se faire adorer, entre œuvrer pour la gloire de Rome et pour la sienne exclusivement. Reste qu'indépendamment du regard que l'historien porte sur son modèle, et des réajustements que l'historiographie contemporaine apporte à son tableau du règne de Caligula, le lecteur peut être saisi par l'aspect dramaturgique de l'écriture de Suétone, par l'expressivité de sa peinture des extravagances du prince, personnage à la fois sinistre et burlesque dont les écarts et sombres éclats ont nourri l'inspiration de bien des créateurs de la postérité.

Remarque de méthode : La conclusion est l'occasion de reprendre le questionnement qui a guidé l'explication en élargissant la perspective. On peut évoquer la place que le texte accorde au lecteur, les différentes réceptions selon les contextes, afin de faire un pont avec son exploitation didactique.

B – L'exploitation pédagogique du dossier dans le cadre d'une séance

a) Présentation du dossier, justification de sa cohérence

Le dossier proposé aux candidats présentait une forte cohérence thématique autour de la représentation du pouvoir et en particulier de la figure emblématique de l'empereur dans l'antiquité romaine et du roi dans la monarchie française. Ce rapprochement thématique était corroboré par la précision donnée dans la consigne du sujet qui engageait à exploiter le corpus dans le cadre de l'objet d'étude du programme de latin de la classe de 3^{ème} : « L'empire romain » selon l'entrée « Figures d'empereurs ». Il s'agissait donc d'observer et de commenter comment la figure romaine du princeps, objet d'une représentation à la fois monarchique et divine, trouvait une nouvelle déclinaison sous le

règne de Louis XIV, que cette incarnation soit intentionnellement explicite et dirigée vers la gloire du souverain (document artistique) ou bien qu'elle procède au contraire d'un rapprochement implicite, induit ou du moins encouragé par la composition du dossier, dans un sens défavorable (texte littéraire français).

Remarque de méthode : Pour éviter que cette seconde partie ne commence par une longue et fastidieuse présentation des documents du corpus, on conseille d'explicitier l'articulation entre ces différentes pièces. Outre la mise en valeur de leur capacité à synthétiser, les candidats montreront ainsi le souci de donner sens au corpus. Cette phase de présentation et d'explicitation des enjeux des documents permet également d'anticiper en partie la réception des élèves et leurs éventuelles difficultés de lecture pour aller ensuite vers l'élaboration d'un projet d'exploitation didactique problématisé. La présentation du corpus n'a vocation ni à être exhaustive ni à être décorrélée de sa dimension didactique.

Le document artistique : Le tableau de Charles Poerson représente, comme l'annonce explicitement son titre, le jeune Louis XIV en Jupiter vainqueur de la Fronde. Il s'agit d'un portrait allégorique : l'utilisation d'une série de symboles mythologiques rattachés au dieu souverain du panthéon romain a pour objectif d'asseoir la légitimité du nouveau monarque, dont la victoire sur l'insurrection de la noblesse, inaugure un règne marqué par l'absolutisme et par une exaltation sans précédent de la figure royale.

Le tableau mélange dans un savant syncrétisme culturel des motifs antiques et modernes. On relève en effet dans la représentation de la figure royale, assise au premier plan sur un trône, de nombreux attributs de Jupiter : Louis XIV est coiffé de la couronne de chêne, l'arbre de Dodone ; il tient dans sa main droite le foudre – un faisceau de dards enflammés en ligne brisée représentant la foudre ; l'aigle, emblème de force et de majesté, est à ses pieds – le rapace tenant lui-même les éclairs du dieu entre ses serres. Le jeune roi est revêtu d'une cuirasse à l'antique et foule de son pied gauche, chaussé d'un cothurne, un bouclier orné d'un épiséme, c'est-à-dire d'un signe distinctif, ici une gorgone hurlante, hérissée de serpents, qui n'est pas sans évoquer l'égide, le bouclier d'Athéna, ornée de la tête de Méduse, vaincue par le héros Persée. À gauche du bouclier, on identifie un casque, un carquois et une trompette, autant de symboles de la puissance guerrière. À l'arrière-plan gauche du tableau, on distingue trois hommes maniant l'enclume autour d'une forge qu'on peut rapprocher de celle de Vulcain, le dieu forgeron qui réalisa les armes d'Achille. On aperçoit justement des parties d'armures sous la forge. Le ciel, dont le jeune souverain va dissiper tous les nuages, rappelle que Jupiter est une divinité ouranienne, qu'elle procède de l'espace par excellence de la manifestation du sacré. Le bleu céruléen se retrouve dans la teinte de la cape du roi et rattache Louis XIV à la monarchie française puisque le bleu est la couleur royale depuis les Capétiens. La pourpre, couleur liée à l'exercice du pouvoir et signe de puissance à Rome – sous l'empire, seul l'empereur a le droit d'être entièrement vêtu de pourpre – est visible sur le tableau dans la large tenture qui contribue à donner à la scène à la fois sa pompe et son aspect théâtral, cher à l'esthétique baroque.

En effet, le monarque victorieux se donne à admirer telle une statue divine dans un temple antique : le fût d'une colonne cannelée composée de plusieurs tambours évoque l'édifice sacré et il faut noter que le roi est représenté à taille humaine, ce qui accentue l'effet de réel produit sur le spectateur par le portrait allégorique. Bien évidemment le roi chrétien, monarque de droit divin d'une France catholique, ne cherche pas à être confondu avec Jupiter, comme c'était le cas pour Caligula dans l'extrait de Suétone. Le dieu païen est convoqué ici comme porteur de valeurs que le monarque français veut à son tour incarner dans une mise en scène éminemment politique. L'inscription en langue latine qui figure en bas du tableau donne d'ailleurs la clé de l'allégorie. On peut la traduire littéralement de la façon suivante : *Jupiter applaudissant transmet ses éclairs à Louis / Et dès lors l'univers comprit qu'un nouveau Jupiter était advenu*. Jupiter est un relais et l'allégorie picturale permet d'accorder à Louis XIV les qualités de la divinité la plus prestigieuse de l'Olympe : sa supériorité divine, sa puissance guerrière attestée par sa domination victorieuse sur les forces du désordre – la méduse renvoie au monstre de la discorde civile que fut la Fronde – mais aussi sa force de justice et de légitimité, seule à pouvoir assurer au royaume de France sa stabilité, sa puissance et son rayonnement.

On sait que Louis XIV continuera à exploiter la symbolique de la mythologie antique pour construire la propagande royale : la figure d'Apollon en particulier sera l'emblème du roi Soleil.

Le texte de Saint-Simon est extrait de ses *Mémoires*, rédigés entre 1739 et 1750, bien après qu'il s'est retiré de la cour, au début du règne de Louis XV, et publiés à titre posthume en 1830. À la croisée de la littérature, de la réflexion politique et de l'historiographie, l'œuvre offre un témoignage unique sur la seconde partie du règne de Louis XIV dont elle restitue l'atmosphère en partie crépusculaire. Après avoir raconté en détails la mort du roi survenue le 1^{er} décembre 1715, le mémorialiste revient longuement sur son règne et offre un portrait circonstancié du souverain en s'attachant à tous les aspects de sa personnalité. Comme dans le genre de la biographie illustré par Suétone, le mémorialiste pense que les hommes font l'histoire et les événements historiques de surface s'avèrent le fruit des intrigues, elles-mêmes conséquences des passions humaines.

Dans l'extrait, la première phrase propose, comme dans l'extrait de Suétone, la clé du portrait avec un renversement paradoxal : le roi est le *maître* absolu mais tout son entourage, désigné par l'énumération initiale de quatre groupes nominaux dont le déterminant possessif marque en apparence la subordination (*Ses ministres, ses généraux, ses maîtresses, ses courtisans* l.1) connaît sa faiblesse et sait s'en prévaloir. Le goût immodéré de Louis XIV pour la *gloire* et la *flatterie* qui en découle sont un véritable *poison* dont le venin se distille dans tous ses rapports avec autrui selon une hiérarchie délétère : c'est en paraissant n'être rien hors de lui – et de fait, La Bruyère l'avait déjà écrit dans ses *Caractères*, à la cour, qui ne jouit pas de la faveur royale n'existe pas – que l'on obtient de l'*autorité* sur le monarque. Saint-Simon use de formules frappantes pour exprimer la petitesse d'un roi qui se veut démesurément grand. L'*hubris* du prince est rendue par des séries d'hyperboles et d'énumérations (citons la phrase des lignes 4-5 *Les louanges, disons mieux, la flatterie lui plaisait à tel point, que les plus grossières étaient bien reçues, les plus basses encore mieux savourées* ou celle des lignes 8-9 *La souplesse, la bassesse, l'air admirant, dépendant, rampant, plus que tout, l'air de néant sinon par lui, étaient les uniques voies de lui plaire*). Comme dans le portrait de Caligula, le monarque se donne à voir, à admirer, dans une perpétuelle ostentation. La guerre elle-même se trouve dévoyée : elle n'est plus affaire d'honneur mais de *revues*, elle n'est plus l'occasion d'actions mais de démonstration de bravoure. La condamnation de Saint-Simon, nostalgique d'une monarchie française – en partie imaginaire – originellement gouvernée par le roi assisté des grands du royaume, est patente. La mise en scène royale ne suscite pas chez le mémorialiste, et partant, chez le lecteur, l'admiration recherchée : le roi parade mais *son grand air* et *sa grande mine* sont ceux d'un comédien pris dans le piège des apparences – ses ennemis ne l'appellent-ils pas *le roi des revues* ? L'hypocrisie règne, au sens moral mais également au sens étymologique du terme : tout le monde porte un masque et le roi ne semble plus en mesure de distinguer l'être et le paraître, les faits et la fable (*Il s'appropriait tout avec une facilité et une complaisance admirable en lui-même et se croyait tel qu'ils [ses généraux] le dépeignaient en lui parlant*. l.21-22).

Si Suétone a participé à la légende noire de Caligula et de Néron, Saint-Simon a de son côté contribué à assombrir l'éclat du roi Soleil. Son portrait fait entendre un contrepoint aux hymnes élogieux dont le roi s'enivre. Semblable à Caligula dans son dialogue imaginaire avec Jupiter, Louis XIV se montre comme enfermé dans un face à face avec lui-même lorsqu'il fredonne les airs composés à sa gloire.

Le texte littéraire français du dossier entretient donc plus qu'un rapport thématique avec le texte antique : les écrivains jettent un regard réprobateur sur un mode d'exercice du pouvoir dont ils jugent néfastes les écarts avec une tradition pourtant sujette à caution. En effet, de même que Suétone passe sous silence les emprunts aux monarchies orientales des prédécesseurs de Caligula pour mieux dénoncer ses extravagances, de même on a pu reprocher à Saint-Simon de manquer de lucidité quant à la nécessaire évolution de la monarchie française. Dans les deux cas, la prudence historique s'impose, ce qui n'empêche pas le lecteur d'apprécier la valeur littéraire du tableau.

b) Proposition d'une séance d'enseignement

*Inscription de la séance dans le programme

Le libellé du sujet indique le niveau de classe prescrit pour la séance d'enseignement : une classe de 3^{ème}. En lien avec l'objet d'étude « L'empire romain », le corpus prend place dans une séquence consacrée aux « figures d'empereurs », une des trois entrées thématiques de cet ensemble. Il semble pertinent qu'elle succède à une première séquence axée également sur l'histoire romaine et consacrée au passage de la République au principat : dans ce cadre les élèves auront déjà pu étudier comment le nouveau régime puise dans la tradition républicaine tout en mettant en place un pouvoir monarchique. Ils auront notamment travaillé autour des différents titres adoptés par Octave : *Caesar*, *Augustus*, *Princeps*. Auront également été commentées diverses représentations du fondateur de la dynastie julio-claudienne, de son vivant et après sa mort. Cette première séquence aura permis la transition avec le programme du cycle 3, en remobilisant les connaissances des élèves sur les institutions républicaines. Par ailleurs, l'évocation du culte impérial peut entrer en écho avec un autre objet d'étude de la classe de 3^{ème} concernant les échanges et influences entre Rome et la Grèce et l'étude du document artistique s'appuiera sur la connaissance de figures grecques et romaines de divinités vues au cycle 3.

Une première séance est consacrée à la construction d'une frise chronologique pour situer les différentes dynasties impériales romaines jusqu'à la dynastie des Sévères, en lien avec quelques grands épisodes de l'Antiquité.

Remarque de méthode : La séance s'inscrit elle-même dans un continuum d'apprentissage. Sans détailler outre mesure la séquence où se place la séance ni le projet annuel de la classe, il est souhaitable d'inscrire la séance dans une progression. On peut préciser les prérequis des apprentissages, les notions et compétences qui vont être réactivées ; les candidats montrent ainsi qu'ils connaissent les grandes lignes des programmes du collège comme du lycée.

*Définition du projet de séance

Remarque de méthode : l'explication présentée lors de la première partie de l'épreuve a tenté d'embrasser l'ensemble du spectre sémantique du texte. Il s'agit maintenant d'opérer des prélèvements ciblés dans la perspective de la séance. Les autres documents du dossier, s'articulent à une problématique liée aux enjeux de l'objet d'étude indiqué dans le sujet.

L'examen du corpus a permis de mettre en avant le caractère spectaculaire de la personne même du souverain. Cette exhibition sert la politique du monarque et participe de son culte. Des symboles mythologiques manifestent en effet l'ambition politique dans l'Antiquité comme à l'époque moderne : toutefois il convient de distinguer ce qui ressort de l'allégorie, du projet idéologique, des éléments témoignant d'une mégalomanie pathologique. Par ailleurs, l'empereur romain comme après lui le roi de France ne peut contrôler son image que durant son règne et l'imaginaire collectif se nourrit aussi de représentations antagonistes créées par les artistes qui ne sont pas plus impartiaux.

Nous proposons donc de choisir **la représentation de la figure impériale** comme perspective pour la séance : comment l'empereur se met-il en scène auprès de ses sujets ? Quels sont les enjeux des images de la propagande impériale et quel rôle les écrivains et artistes ont-ils pu jouer pour contribuer ou au contraire s'opposer à cette entreprise de glorification du souverain ?

Les différentes activités et l'exploitation de supports à la fois antiques, modernes et contemporains visent la compréhension du monde antique et éclairent aussi son héritage jusqu'au temps présent. C'est donc l'enrichissement de la **culture humaniste** des élèves (compétence 5 du socle commun de compétences, de connaissances et de culture) ainsi que la formation de l'esprit critique qui seront l'objectif principal de la séance.

La dominante de la séance proposée ici est la **culture littéraire, historique et artistique**. Toutefois on mobilisera ponctuellement d'autres compétences, sous les items du cycle 4 « lire, comprendre, traduire, interpréter » et « comprendre le fonctionnement de la langue ».

Principales compétences travaillées :

- Disposer de connaissances sur des œuvres, des faits, des croyances et des institutions caractéristiques des civilisations antiques : utiliser à bon escient les ressources permettant d'affiner ces connaissances.
- Extraire des informations de supports variés (textes en langue ancienne, en langue française, textes traduits, documents iconographiques ...) en vue de construire du sens, interpréter, problématiser.
- Identifier un réseau lexical dans un texte.
- Utiliser une traduction pour repérer et comprendre des éléments du texte en langue ancienne.
- Repérer l'influence des œuvres antiques ou de l'histoire ancienne dans des productions culturelles de différentes époques : en tirer parti pour mieux comprendre ces productions culturelles.

***Exposition du scénario didactique**

Remarque de méthode : le jury attend que l'ensemble des documents fasse l'objet d'une exploitation autour d'un objectif didactique qui, incluant la didactique de la lecture, peut tout à fait aborder d'autres compétences et inclure la didactique de l'oral, de l'écriture ainsi qu'un point de grammaire. La seconde partie de l'exposé didactique, souvent trop courte, peut, par exemple, proposer un point de grammaire, un point de littérature et un point de civilisation. Le candidat explicite les objectifs afin de donner sens à chaque activité : il développe ainsi une authentique réflexion sur les activités pertinentes pour ce corpus et pour ces objectifs. La séance n'est pas nécessairement limitée à une heure et peut durer deux à trois heures. La présentation d'une séance décrit des activités proposées : des consignes sont formulées et les réponses attendues des élèves sont indiquées, au moins partiellement.

Lecture du texte antique du dossier

Cette première activité a pour objectifs d'interpréter un texte antique en repérant des indices signifiants dans le texte original et d'identifier le positionnement d'un écrivain, de déceler la partialité d'un texte à la dimension littéraire et historique.

On part de la réception des élèves, à la lecture de la traduction de l'extrait de Suétone : quelle image de l'empereur se dégage de ce texte ? Quelles attitudes, quels propos peuvent surprendre le lecteur ? L'enseignant fournit un étayage concernant les deux citations en grec de l'*Illiade* et explique la valeur du terme *βασιλεύς*. Il est probable que les élèves s'étonneront des rapports que Caligula cherche à entretenir avec la lune et avec Jupiter, qu'ils relèveront les signes de sa mégalomanie dans sa volonté de déification. À partir de ces premières remarques, on leur demande de relever dans le texte latin le réseau lexical du divin, du sacré (*divinam, numinum/numini, religione, Olympi Jovis/latiarem Jovem/Jove, aede, Castoris et Pollucis, deos, adorandum, templum/templo, sacerdotes, sacerdotii, hostias/hostiae, immolarentur, Divi Augusti*). On classe ces termes selon leur nature, on rappelle le modèle de déclinaison des différents substantifs en demandant de justifier certains cas, on profite des différentes occurrences du nom de Jupiter pour rappeler la particularité de sa déclinaison en montrant comment le double radical se retrouve dans les dérivés français (jupitérien/jovial).

On demande aux élèves quelles semblent être les motivations de Caligula et comment Suétone, selon eux, se positionne vis-à-vis des initiatives de l'empereur au regard de sa présentation du mode d'exercice du pouvoir et en particulier du culte impérial. On commente alors précisément la première phrase de l'extrait (*Hactenus quasi de principe, reliqua ut de monstro narranda sunt.*) On évoque l'*hubris* du monarque, mot concept que l'on explique en s'appuyant sur les termes en lien avec le nombre et la grandeur (*comploribus cognominibus adsumptis, et principum et regum se excessisse fastigium, divinam majestatem*). On peut commenter les superlatifs (*optimus maximus, maxima, excogitatissimas*,

ditissimus quisque) en différenciant les différentes formations morphologiques, déjà vues au cycle 3, et en expliquant le renforcement de la dernière tournure, point nouveau.

Le passage du dialogue fictif avec la lune et Jupiter, aura, comme on l'a souligné plus haut, sans nul doute frappé l'imagination des élèves ; il ne présente pas de difficultés grammaticales particulières ; on le choisit pour un exercice de lecture bilingue : il donne lieu à une traduction littérale qui isole les différents groupes de mots. Ce travail se fait en binôme avec un dictionnaire ou une liste de vocabulaire constituée au préalable et selon les groupes, on limite cet exercice à la phrase 8 ou bien on rajoute les phrases 9 et 10. On apporte un étayage (notes) sur les formes verbales déponentes ou passives à la 3^e personne du singulier (ce point de langue, au programme du cycle 4, fait l'objet d'un temps d'apprentissage plus ciblé dans une séance ultérieure), ainsi que sur la proposition finale *quo prior esset*. La restitution est l'occasion de remobiliser des connaissances morphologiques et syntaxiques des élèves et de commenter les choix du traducteur pour rendre l'expressivité de la scène.

Remarque de méthode : concernant les activités de traduction, il convient d'en varier les modes et les formats, en exploitant la lecture bilingue, la traduction ciblée, la comparaison de traductions et autres exercices. Envisager des procédures de différenciation, en modulant les empan et les degrés de difficulté, en proposant des étayages adaptés, manifeste le souci du candidat de considérer la classe non pas comme une entité relativement abstraite mais comme un groupe dont il faut savoir penser à la fois la dynamique commune et l'hétérogénéité.

Pour conclure ce premier temps de la séance, le professeur peut lire, en opposition au portrait à charge de Tibère, un extrait du *Panegyrique de Trajan* où Pline le Jeune loue la *moderatio* du deuxième empereur de la dynastie des Antonins. Un autre choix serait à l'inverse de lire un passage de *L'Apocoloquintose du divin Claude* de Sénèque où les dieux et les souverains divinisés ridiculisent l'empereur défunt et lui refusent le titre de *divus*.

Étude de documents iconographiques antiques

Cette deuxième activité a pour objectifs, d'une part, d'utiliser à bon escient les ressources numériques pour analyser un document iconographique et affiner ses connaissances historiques et culturelles, et d'autre part, de restituer clairement le résultat de son travail devant ses pairs.

À ce stade de la séance, et avant d'exploiter le texte littéraire français et le document artistique du dossier qui relèvent d'une autre époque et d'un réinvestissement explicite - pour le second - du patrimoine antique, nous proposons que les élèves consolident leurs connaissances sur les différentes représentations iconographiques des empereurs. Celles-ci leur permettront d'identifier les éléments topiques, les signaux culturels de ce qu'on pourrait appeler une « idéologie concrétisée ». Rappelons que les élèves ont vu lors de la séquence précédente comment Auguste a mis en place le culte impérial. On propose d'étudier lors d'une séance au CDI ou en salle informatique une série de documents iconographiques (statues, hauts et bas-reliefs, pièces de monnaie, camées) qui figurent des empereurs romains. Les documents ainsi que leurs commentaires sont déposés sur un espace numérique commun. On constitue des groupes de deux ou trois élèves. On choisit des représentations traditionnelles du *princeps* en *imperator* mais aussi une iconographie qui, reprenant les codes des monarchies hellénistiques, utilise les symboles mythologiques renvoyant à Jupiter ou à Apollon.

La restitution des travaux est l'occasion d'une prise de parole en continu des élèves et les entraîne à l'oral du DNB. L'enseignant, en s'appuyant sur les documents qu'il a sélectionnés, peut alors évoquer le rituel de la *consecratio* et son pendant, la *damnatio memoriae*.

Remarque de méthode : Les activités qui reposent sur l'exploitation de ressources documentaires sont l'occasion de faire découvrir aux élèves la richesse des propositions numériques qui concernent l'Antiquité. Toutes n'obéissent pas cependant aux mêmes règles de rigueur scientifique ; le site *Odyseum, la maison numérique des humanités* accessible sur Eduscol s'adresse à la fois aux étudiants, professeurs et élèves avec des ressources adaptées à chacun. En le citant, ainsi que d'autres

sites fiables, même si, dans le cadre de la préparation de la leçon, il n'a pas pu les consulter, le candidat montre qu'il est en mesure d'en faire profiter ses élèves et d'en nourrir ses préparations de cours⁶⁴.

Étude du texte littéraire français et du document artistique du dossier

Cette troisième activité a pour objectif de réinvestir des savoirs et compétences acquis sur des supports antiques en identifiant dans des œuvres appartenant au patrimoine moderne ou contemporain les emprunts et les variations avec leur modèle.

Le troisième et dernier temps de la séance est consacré à l'exploitation du tableau de Charles Poerson, *Louis XIV en Jupiter vainqueur de la Fronde* ainsi qu'à la lecture de l'extrait des *Mémoires* du duc de Saint-Simon. Les élèves ont étudié en 5^{ème} durant le cours d'histoire l'évolution du pouvoir royal en France et la glorification du prince dont l'acmé se trouve sous le règne de Louis XIV. Toutefois, un rappel historique est utile pour que le contexte et les enjeux des documents, du tableau en particulier avec l'épisode de la Fronde, soient bien perçus.

En lien direct avec l'activité précédente, on commence par demander aux latinistes d'identifier sur le tableau tous les symboles qui renvoient à la mythologie gréco-romaine et en particulier tous les attributs de Jupiter, que les élèves auront pu relever sur certaines représentations des empereurs romains. Lors de la correction, on projette au tableau des représentations du dieu, représentations antiques mais aussi modernes, du 17^{ème} siècle justement. On invite ensuite les collégiens à interpréter le sens de ces représentations du roi de France : quel est l'effet recherché ? Si besoin, le professeur les guide par un questionnement plus fermé : le roi se prend-il pour Jupiter ? ⁶⁵ Le peintre adopte-t-il le même positionnement que Suétone face à Caligula ? La traduction de la légende qui accompagne le tableau, guidée par le professeur, dissipe toute ambiguïté quant à la dimension apologétique de l'œuvre.

On leur distribue ensuite l'extrait des *Mémoires* de Saint-Simon après avoir succinctement présenté le genre de l'œuvre et la position de l'écrivain à la cour. Quels liens les élèves peuvent-ils établir entre le texte antique et le texte moderne ? Les élèves relèvent les éléments qui leur semblent motiver le rapprochement. Le professeur les aide en apportant les explications nécessaires à la bonne compréhension du passage. S'ils devaient donner un titre à cette page des *Mémoires*, quel serait-il ? Les élèves réinvestissent peut-être le terme d'*hubris*. S'ils devaient isoler une scène pour en donner une illustration, quelle serait-elle ? Si les élèves choisissent les parades militaires, on pourra projeter un tableau du roi en guerrier triomphant (tel le tableau de Pierre Mignard, *Louis XIV couronné par la Victoire*, où le monarque, vêtu à la romaine, parade devant une vue de la ville de Maestricht en 1673). Si d'autres choix se portent sur les soupers du roi, on pourra faire entendre un air de musique à la gloire du monarque (tel un extrait de l'opéra de Lulli *Alceste*).

En conclusion de la séance, on se demande ce que la postérité a retenu de l'imagerie impériale. Au-delà de la galerie des bons et mauvais empereurs, catégories que l'historiographie contemporaine cherche à nuancer mais que la mémoire collective tend à pérenniser, les symboles du pouvoir romain, à la fois mythologiques et politiques, ont-ils gardé leur force évocatoire ? On peut rapidement mentionner un déplacement du terrain politique vers les domaines sportifs ou artistiques. Ne parle-t-on pas des « dieux du stade », des « déesses de la pop musique » ? On peut aussi évoquer, avec toute la prudence et la réserve requises par le devoir de neutralité, le domaine politique.

***Prolongements**

Remarque de méthode : Il est possible à l'issue de l'exposé didactique de noter quels pourraient être les prolongements de la séance. Dans le cas d'une séance de classe de 3^{ème}, dessiner des perspectives

⁶⁴ Sur le présent corpus, on pourra consulter le dossier intitulé « Etudier l'empire romain et ses empereurs en classe de 3^o et au lycée » <https://eduscol.education.fr/odysseum/etudier-l-empire-romain-et-ses-empereurs-en-classe-de-3e-et-au-lycee> ainsi que « Caligula, les dérives d'un empereur tyrannique » <https://eduscol.education.fr/odysseum/caligula-les-derives-dun-pouvoir-tyrannique>.

⁶⁵ La question peut paraître sans objet concernant un monarque catholique de droit divin mais les élèves pourraient la poser à bon droit après avoir lu le texte de Suétone.

permet de valoriser auprès des élèves les savoirs et compétences acquis en encourageant la continuation de l'option au lycée.

Ainsi, dans le cas de ce corpus, on peut annoncer aux élèves qu'ils auront l'occasion de réinvestir leurs connaissances en classe de seconde, dans le cadre de l'objet d'étude « L'homme et le divin » avec les sous-ensembles « Hommes, héros et dieux : une différence de nature ? » et « Métamorphoses : quand l'homme devient dieu, quand le dieu devient homme » ainsi qu'en classe de première dans le cadre de l'objet d'étude « Les dieux dans la cité » avec le sous-ensemble « Le politique et le sacré ».

Dès le collège, on peut proposer des pistes d'ouverture variées en prolongement de la séance imaginée. Ainsi, il est possible de réfléchir à la symbolique du pouvoir politique aujourd'hui, aux attributs des représentants de la République française. On évoque les photographies officielles des présidents de la République, l'allégorie de Marianne, l'histoire du Panthéon.

Une autre activité pourrait concerner la géographie de l'*Urbs*, évoquée par Suétone comme projection des ambitions de Caligula. Les différents lieux et monuments cités dans le texte antique (le forum, le Palatin, le Capitole, les temples de Castor et Pollux et du Divin Auguste) donneraient lieu à une recherche et à une localisation précise sur un plan de Rome. On pourrait évoquer les divers forums impériaux qui ont redessiné la topographie de la Ville. Le parallèle avec l'époque moderne et contemporaine s'établit grâce à des monuments variés : du château de Versailles au Centre Pompidou, à l'Arche de la Défense ou au musée du quai Branly-Jacques Chirac, les rois de France puis les présidents de la République ont voulu laisser leur empreinte dans l'espace urbain.

Pour finir, le candidat peut également exposer comment il articulerait les différentes activités menées avec ses élèves durant la séance avec une possible évaluation. Celle-ci peut se faire en cours de séance – pensons par exemple à la présentation par les élèves des divers documents iconographiques dans la deuxième partie du scénario pédagogique proposé ci-dessus. Une autre solution est de réserver ultérieurement un réinvestissement de certaines compétences travaillées. En reprenant l'esprit qui préside à la confrontation des différents patrimoines, on peut ainsi faire comparer soit des textes historiographiques voire encomiastiques ou à l'inverse satiriques sur des figures de pouvoir de l'Antiquité et de l'époque moderne, soit rapprocher des effigies impériales romaines avec des images d'époque bien plus récentes, des représentations de Napoléon ou bien de Mussolini. On initie ainsi les élèves à l'activité du Portfolio (cf. les programmes du lycée) que l'on peut proposer dès le collège.

IV – L'entretien

Il s'agit d'un **moment important**, qui offre de réelles possibilités d'amélioration de la prestation : nous invitons donc le candidat à aborder cette partie avec ouverture et combativité. Le jury ne peut que tenir compte de la capacité du candidat à développer, préciser voire amender son propos. Cette dernière étape de la leçon permet d'approfondir des points abordés dans l'exposé, et d'en explorer d'autres. Les deux parties de l'épreuve forment un ensemble : en fournissant l'occasion de compléter voire d'ouvrir la réflexion, l'entretien permet au candidat de montrer une partie de l'étendue de ses compétences et de ses connaissances et de mettre en valeur sa capacité à dialoguer. Il est à noter que certains ont pu voir leur note fortement augmentée grâce à ce deuxième temps.

Rappelons le contexte de l'épreuve. Après une pause de quelques minutes à l'issue de sa présentation, le candidat revient dans la salle pour ce moment de dialogue durant lequel on lui demandera systématiquement de se confronter à nouveau au texte antique. Ce retour lui donne l'occasion de manifester ses connaissances linguistiques et sa capacité à questionner le fonctionnement de la langue. En effet, une première série de questions concerne le plus souvent la traduction et la connaissance de la langue : points de traduction à corriger ou reformuler, morphologie ou règle de grammaire à rappeler, famille lexicale à étudier. Ces questions s'appuient sur l'explication du texte antique comme sur la partie didactique. En effet, on peut demander au candidat de préciser la forme et le sens d'un mot qu'il a cité dans son explication. À titre d'exemple, dans le prologue de

l'Heautontimoroumenos de Térence, le substantif *adulescentuli* pouvait être commenté en s'appuyant sur son suffixe. De même, si le candidat a proposé d'étudier le futur de l'indicatif avec les élèves, il lui est éventuellement demandé de proposer une classification des formes verbales disséminées dans le texte support de l'activité. Si la caractérisation d'une forme ou d'une tournure a été erronée, le jury demande au candidat de la rectifier. Certaines erreurs relèvent de l'étourderie et sont rectifiées rapidement.

La leçon ne comporte pas à proprement parler d'épreuve de **traduction** ; toutefois le jury demande au candidat de traduire au moins un passage du texte antique. Le choix de l'extrait s'appuie souvent sur la proposition d'activité de traduction du candidat dans la partie didactique. Les candidats ne doivent donc pas être étonnés d'être invités à procéder eux-mêmes à une traduction qu'ils ont pensé soumettre à leurs élèves ; le jury s'assure aussi s'assurer qu'ils ont correctement estimé le niveau de difficulté du passage ciblé et ont imaginé l'éventuel appareil de notes (lexicales ou grammaticales) nécessaire aux élèves. Néanmoins le choix du jury peut se porter sur un autre passage, plus adapté au contexte de l'épreuve du fait de sa longueur ou de sa complexité. Les candidats disposent certes de la traduction du dossier mais on leur recommande de s'en détacher pour proposer une traduction plutôt littérale : l'intérêt n'est pas de redonner au final le mot à mot de la traduction du dossier mais bien de montrer sa maîtrise de la syntaxe en procédant par groupes de mots ; conformément à la méthode de la « reprise », les candidats isolent logiquement et citent *verbatim* les syntagmes qu'ils traduisent dans l'ordre juxtalinéaire. L'identification explicite de certains groupes morphologiques ou de certaines tournures syntaxiques participe de la manifestation de ces compétences de langue.

Cette étape de l'entretien permet donc de mesurer que le futur professeur dispose des connaissances linguistiques attendues pour dispenser un enseignement de qualité. Pratiquer régulièrement une lecture bilingue, autrement appelée « petit grec » ou « petit latin », est un entraînement efficace dans la perspective de cette évaluation, comme cela est rappelé dans le rapport consacré à l'épreuve écrite de traduction. D'autre part, cette pratique personnelle et régulière permettra aux candidats s'interroger eux-mêmes sur les principes et les enjeux de toute traduction⁶⁶.

Toujours à propos du texte antique, d'autres questions permettent aux candidats de préciser leurs connaissances dans les domaines d'histoire littéraire et de civilisation. À cette occasion, des candidats ont pu définir la nouvelle comédie grecque, *l'otium* poétique ou le stoïcisme, toutes notions qu'ils avaient eux-mêmes convoquées dans leur exposé sans les caractériser clairement ou suffisamment. Dans le cadre d'un CAPES de lettres, on attend aussi des candidats qu'ils maîtrisent globalement les grands courants philosophiques et religieux qui ont traversé l'Antiquité. De même, des connaissances historiques solides sont utiles pour resituer des écrivains et des œuvres dans leur contexte et pour être capable de les inscrire dans les grands enjeux de leur époque. Savoir évoquer brièvement mais clairement l'exil d'Ovide, les religions monothéistes à Rome ou la pratique des sycophantes à Athènes témoigne d'une culture générale attendue chez un futur professeur de lettres classiques. Le jury est aussi sensible à la curiosité intellectuelle des candidats qui peuvent montrer que le corpus a suscité chez eux un intérêt pour des questions qu'ils ne maîtrisent pas encore entièrement mais à propos desquelles ils ont su adopter une perspective porteuse durant la durée limitée de l'exercice.

Pour finir, sur le premier document comme sur les deux autres, il peut arriver qu'on demande au candidat de préciser voire de rectifier une interprétation. Ainsi, alors que la lithographie de Daumier, le document artistique fourni en complément de l'extrait de Térence mentionné plus haut, s'intitulait *Les fruits d'une mauvaise éducation dramatique*, on a demandé à une candidate d'explicitier la valeur polysémique de l'expression puisque la syllepse du titre ne semblait pas avoir été saisie. En effet, les projectiles que les spectateurs jettent sur le comédien – des fruits au sens propre – sont la traduction concrète de la métaphore du titre, qui annonce les conséquences d'un jeu qui ne correspond pas aux attentes du public.

⁶⁶ Nous renvoyons sur cette question à un dossier disponible sur [Eduscol](https://eduscol.education.fr/odysseum), daté de 2019 (avec des orientations bibliographiques) : <https://eduscol.education.fr/odysseum/la-traduction-des-textes-anciens> et notamment à la contribution Marie Fontana-Viala, aux Troisièmes Rencontres Langues et cultures de l'Antiquité, mai 2015 : <https://eduscol.education.fr/odysseum/pourquoi-traduire> .

Le jury a apprécié et valorisé le fait que les candidats, en futurs pédagogues, acceptent la contradiction, reformulent une idée, nuancent un propos, adoptent une nouvelle perspective.

Dans un second temps, l'entretien porte sur les **propositions didactiques** du candidat. Les candidats qui n'ont pas tous une connaissance empirique de l'enseignement, sont parfois assez peu au fait des conditions concrètes dans lesquelles s'exerceront leurs fonctions. Les séances proposées sont ainsi parfois trop ambitieuses qualitativement ou trop chargées, qu'il s'agisse de la pratique de la version (sur des textes trop longs) ou du nombre d'activités, parfois peu réaliste dans le cadre d'une séance. Le jury conduit alors le candidat à mieux prendre en compte le niveau des élèves et la faisabilité (matérielle ou pédagogique) de son projet. Même si la richesse du corpus offre une large potentialité d'activités, il est conseillé aux candidats d'opérer des choix pour proposer un scénario pédagogique cohérent. L'entretien vise à faire préciser et si nécessaire à améliorer l'objectif pédagogique, la proposition didactique et l'analyse du dossier. Le jury veut conduire les candidats à donner la mesure de leur potentiel professionnel. Selon une démarche inductive, il pose méthodiquement des questions visant, pas à pas, à améliorer le traitement du dossier et il apprécie les candidats capables de saisir en quel sens réorienter leurs propositions didactiques, en prenant davantage en compte le niveau de classe et la progressivité des apprentissages.

On l'a rappelé plus haut : l'épreuve demande de concevoir une séance et non pas une séquence. Toutefois, inscrire succinctement celle-là dans le projet d'une progression plus globale pour préciser la dynamique des apprentissages permet d'esquisser les contours de celle-ci. C'est ainsi que le candidat peut élargir les contraintes chronologiques de l'exploitation du corpus, c'est également ainsi que le jury peut engager le candidat à évoquer d'autres documents comme autant de prolongements propices à enrichir la culture littéraire, historique et artistique des élèves. À titre d'exemples, à propos d'un corpus qui explorait la tension entre *rus* et *urbs* autour d'une élégie de Tibulle et d'une épître de Boileau, le jury a pu interroger une candidate sur les fresques à motifs végétaux des *domus* romaines ; sur le même dossier, un candidat a évoqué le tableau de Nicolas Poussin *Et ego in Arcadia*. À propos du corpus constitué autour de la pièce de Térence sur la place du spectateur, une candidate a suggéré de demander aux élèves de rédiger un écrit d'appropriation, s'inspirant des lettres que Plinius adressées à ses *familiares* sur différents spectacles. À chaque fois, il ne s'agit pas seulement de mesurer la culture générale du candidat mais d'évaluer sa capacité à articuler la séance qu'il a dû construire avec les connaissances des élèves, connaissances à acquérir mais aussi connaissances déjà acquises. En effet, le candidat peut aussi s'appuyer sur un patrimoine culturel commun ou encore utiliser le contexte actuel, familier des élèves, comme amorce de la présentation des enjeux de la séance, pour susciter l'intérêt de la classe en faisant d'emblée résonner des échos entre monde antique et monde contemporain. La réactualisation des vertus de la campagne survenue à la faveur des récents confinements a ainsi pu constituer un point de départ pour le dossier composé autour de l'élégie de Tibulle, mentionné plus haut. Il arrive du reste que des candidats réservent des pistes de réflexion afin de nourrir eux-mêmes les échanges futurs avec le jury. Cette stratégie participe du dynamisme de l'entretien. Les candidats sont donc invités à rester mobilisés durant cette seconde partie de l'épreuve et à faire preuve de réactivité, d'ouverture d'esprit et aussi de rigueur. Dans l'attitude comme dans le niveau de langue, on attend, jusqu'à l'issue de l'entretien, un maintien dénué de toute familiarité et de tout relâchement, en somme une posture conforme à celle attendue chez un futur enseignant, qui, les candidats doivent l'avoir toujours à l'esprit, sera un adulte modélisant pour ses élèves.

Conclusion

Le jury tient à féliciter les candidats qui ont été admis lors de cette session 2022. Il leur souhaite de mener leur carrière avec conviction, plaisir et enthousiasme devant les élèves qui leur seront confiés. Il présente également aux candidats de la session 2023 tous ses encouragements et ses vœux de réussite. Il espère que les explications et recommandations fournies dans son rapport seront éclairantes et que loin d'être intimidantes, elles fortifieront les ambitions. En comparaison de celles de Plutarque, selon lequel « le parfait pédagogue doit avoir la nature de Phénix, le pédagogue d'Achille » car « Il faut

rechercher pour les enfants des maîtres qui soient irréprochables dans leurs vies, inattaquables dans leurs mœurs, supérieurs par leur expérience » (*Œuvres morales, De l'éducation des enfants 4b*), les exigences du jury veillent en effet à rester dans une raisonnable et heureuse mesure.

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

EXPLICATION DE TEXTE

Rapport présenté par Margot FAVARD et Yvon LE SCANFF

Une fois de plus, le jury a pu se réjouir d'écouter de très belles explications de texte, sans hésiter à mettre la note de 20 à des candidats ayant su, dans une langue claire et d'une parfaite correction, nourrir d'une culture précise la lecture attentive d'un texte dont ils mettaient en évidence la singularité comme ils rendaient palpable l'intérêt de ses enjeux. Reste qu'un trop grand nombre de candidats ne maîtrisaient pas l'exercice, ou ne le maîtrisaient que médiocrement, donnant au jury l'impression que l'explication de texte était une succession de passages obligés sans rapports entre eux, passages obligés qu'il fallait bien emprunter, mais sans savoir ni pourquoi ni pour quoi. C'est à une attitude tout à la fois plus réflexive et plus pragmatique, en un mot plus stratégique, dans la démarche adoptée que ce présent rapport invite les futurs candidats.

L'explication ne doit pas être un exercice gratuit ; elle doit d'abord être un approfondissement, par la relecture lente et attentive, de la compréhension de la littéarité du texte, c'est-à-dire de l'appréhension juste et sensible de ses formes, en tant que formes créatrices : créatrices d'effets esthétiques en prise avec des conceptions de l'homme et du monde et suscitant les émotions d'un public. Mais elle doit aussi autant que possible être nourrie par et nourrir une réflexion plus large, amener, en prenant l'extrait comme un exemple, à une connaissance plus précise de la littérature dans tel moment de son histoire, ou encore dans telle forme qu'elle se choisit pour nous faire voir le monde autrement. Une explication de texte doit ainsi toujours faire preuve de son utilité. La nouvelle épreuve du concours réformé, avec son appariement de l'explication de texte et de l'élaboration didactique d'une séance, invite précisément les candidats à *utiliser* la première dans la seconde. Et par là même, elle fait apparaître combien il est nécessaire d'insister sur ce point : si de l'explication ne résulte qu'un assèchement du texte et sa réduction soit à un répertoire de procédés figés, soit à une suite de significations déjà repérables en première lecture, à quoi bon l'explication de texte, pour soi, dans le travail de préparation de la séance, et pour cette séance elle-même ? Pourquoi et pour quoi accorder autant d'importance à cet exercice ?

Pourquoi et pour quoi ?

Une explication d'un texte littéraire est une lecture. Ce n'est pourtant pas une lecture courante ni cursive, mais une relecture, qui *gagne* en approfondissement. Qu'est-ce qui doit donc être valorisé dans un tel exercice, si ce n'est la littérature ? Il n'est certes que de peu d'effet sur le jury de déclarer son hymen à la chose littéraire si la littérature ne doit rester que cette belle endormie couverte et protégée de cette belle poussière académique qui fait le charme désuet des choses qui se sont tues. D'une certaine façon, l'explication est un exercice « poétique » d'un regard qui fait voir ce que l'on ne voit plus à force de considérer que le texte est « normal » pour reprendre l'expression d'un malheureux candidat, ou « classique » pour reprendre une expression plus rebattue qui cache peut-être la même arrière-pensée. Le texte littéraire n'est pas « normal ». La lecture littéraire de l'explication doit le rendre à cette singularité. Le texte résiste dans tous les sens du mot.

Une explication de texte ne saurait donc faire fi de ces résistances du texte en les passant sous silence ; elle ne saurait non plus s'engager dans une approche normalisant ou naturalisant l'étrangeté littéraire (celle de sa forme, de sa syntaxe, de ses images, de son énonciation, etc., et de sa manière à elle de produire avec tout cela des significations jamais réductibles à de simples messages). L'exercice ne vise ainsi pas à produire des solutions qui dissoudraient les problèmes posés par le texte, mais à engager une lecture qui expose en quoi « ce texte a posé / pose problème », qui mette en lumière ces

points de résistance et qui fasse entendre cette étrangeté, même dans le texte apparemment le plus proche des parlars ordinaires et des représentations communes – sans que jamais il puisse s’y réduire. En somme, l’explication doit d’abord viser à révéler l’altérité du texte littéraire, première raison d’être de l’enseignement de la littérature. Si en effet cette altérité n’est pas ou mal comprise, alors de la confrontation aux œuvres ne saurait résulter ni plaisir esthétique, ni bouleversement de nos manières habituelles, routinières de voir, de penser, de nous représenter le monde, et de nous en émouvoir. Il est par conséquent trois écueils à éviter.

Les trois écueils de l’explication de texte

1. L’indifférence aux formes

Trop souvent les candidats passent outre le travail des formes pour s’en tenir aux thèmes ou à la fable. L’explication n’a plus alors pour autre ambition que de *traduire* le texte en langue ordinaire, avec tous les risques de déperdition et de déformation qu’induit une telle entreprise. Au fond, cela revient à développer artificiellement une première lecture du texte que tout un chacun peut faire sans étudier les Lettres. Le texte argumentatif apparaît alors comme une suite d’idées, le poème une série de thèmes à paraphraser. L’extrait de roman ou de pièce de théâtre se réduit à une histoire qui arriverait non à des personnages mais à des personnes. Ainsi, invitée à expliquer la sixième réplique d’Agrippine dans la scène d’exposition de *Britannicus* de Racine, où celle-ci exprime à sa confidente les craintes et la colère que lui inspire son fils Néron, telle candidate s’en est tenue à tenter d’expliquer les raisons de cette colère et de ces craintes, sans jamais s’interroger sur le changement de rythme introduit dans l’échange verbal, sur sa poéticité, ni sur la double destination du discours, si essentielle dans une scène d’exposition qui a vocation, à travers la confidence pleine de troubles d’un ou d’une protagoniste, de donner un premier aperçu au lecteur ou au spectateur de la tragédie (ou de la comédie) qui vient. S’en tenir aux raisons des craintes et de la colère d’Agrippine, c’est s’en tenir à l’anecdote de la scène, qui n’a rien ici de si obscur qu’il faille l’expliquer (cette explication-là est faite par Agrippine elle-même et doit en revanche être commentée en tant qu’explication proposée par le personnage) ; c’est faire un travail inutile pour soi, et qui ne pourra en rien guider l’élaboration d’une séance dans la partie didactique de l’épreuve, ni être en quelque sorte capitalisé pour aborder d’autres scènes d’exposition, d’autres tragédies, d’autres représentations du tyran monstrueux, etc.

2. Le formalisme techniciste

Symétrique inverse du premier, le deuxième écueil consiste à ne voir dans le texte littéraire qu’un jeu formel qui résulte de la mise en œuvre de *procédés*, comme un plat résulterait d’une recette. L’écrivain apparaît comme un simple technicien, et l’explication de texte comme une épreuve exclusivement technique de recensement de ces *procédés*, réduits le plus souvent à des figures, elles-mêmes réduites à des ornements. L’explication de texte se dégrade alors en répertoire de ces figures, le commentaire suivant leur succession et se satisfaisant de leur étiquetage. Bien connaître les figures de style est évidemment important, mais ne suffit pas à bien comprendre l’ensemble du travail formel opéré dans le texte, ni à saisir comment ce travail formel produit du sens et des émotions. Croire le contraire, c’est manifester que l’on n’a pas bien saisi les enjeux de l’exercice de stylistique proposé par la seconde épreuve d’admissibilité. Certes, l’analyse stylistique, en plaçant à un niveau second l’interprétation, se distingue de l’explication de texte, mais elle apprend précisément à l’interprétation à se saisir du fonctionnement du texte dans tous ses aspects, et avec rigueur et précision. Sa technicité, nécessaire pour elle-même et si utile pour l’explication de texte, n’a rien à voir avec sa caricature, ce technicisme que le jury déplore parce qu’il se satisfait d’un répertoire d’étiquettes et ainsi fait des Lettres, et de leur enseignement, une austère, et très vaine, technique d’expression. Expliquer, c’est « faire connaître la cause, le motif de ce qui nous paraît singulier, inconcevable », nous apprend le Littré : étudier en l’occurrence la littérarité du texte. C’est aussi, nous enseigne le même Littré, « rendre intelligible ce qui nous paraît obscur », ou du moins, faire en sorte que le texte, malgré ses résistances,

nous soit plus intelligible, et plus sensible. Par exemple, l'explication du début de « La Chanson du Mal-Aimé⁶⁷ », proposée cette année, s'engage en une impasse si elle se satisfait d'en recenser les images sans être attentif à la capacité ici de l'imagination poétique à chanter et à enchanter le réel le plus décevant en ménageant un passage, semble-t-il abrupt, du Londres moderne à l'Égypte biblique à travers l'analogie implicite qui lie ensemble, sans résoudre leur altérité, les briques rouges des maisons londoniennes à la Mer Rouge d'un Exode devenu nouvelle figuration du désespoir amoureux. Le texte littéraire, encore une fois, ne signifie pas « normalement ». Mais il signifie. Et si le voyou qui erre dans ce Londres peut sembler rimbaldien, alors on peut aussi garder en tête le mot de Rimbaud à Georges Izambard en mai 1871 : « Ça ne veut pas rien dire ».

Insistons-y, l'explication de texte nécessite la maîtrise d'un savoir technique. La grammaticalité d'un texte, son style, son ordre ou désordre rhétorique ou narratif sont bien ce à partir de quoi il configure une certaine vision du monde, un système de valeurs morales et/ou politiques, un univers de croyances, et des émotions. C'est ce travail de configuration que doit appréhender l'explication de texte. Son objet, ce sont des « formes-sens » (Bakhtine) et de la « matière-émotion » (Collot). Ainsi, par exemple, si la maîtrise de la métrique est un attendu important de l'épreuve, c'est pour que soient rendues sensibles poèmes et pièces en vers et que soient mis en évidence les effets produits par les rimes, les mètres, les strophes, non pour un simple étiquetage des règles « respectées » (ou transgressées), technicisme et normativité faisant trop bon ménage.

3. Une mauvaise distance par rapport aux affects

Si nous nous sommes orientés vers l'étude des lettres, c'est sans doute parce que certaines œuvres, par leur beauté et les passions qui les remuent, nous ont émus. C'est aussi d'abord par l'émotion que sans doute les futurs enseignants que sont les candidats donneront à leurs élèves l'envie et le plaisir de lire, et susciteront leur intérêt pour une approche plus distanciée, plus réflexive des textes en cours de Français. Tout le problème est ici celui de la bonne distance par rapport aux affects – sentiments et émotions. Deux risques sont à conjurer :

- D'une part la **fusion, l'empathie naïve**, la fascination du lecteur qui font perdre de vue l'« écran » de la littérature pour se projeter sans distance dans le monde représenté. Le texte est interprété dans un détour par son expérience personnelle (alors qu'il est l'expérience d'une écriture, le projet d'une représentation). Il n'est plus qu'un support indifférencié (il pourrait tout aussi bien s'agir d'une image fixe ou mouvante : peinture, théâtre, cinéma etc.). Dans ce cas, l'explication se fixe sur l'effet de la représentation sans interroger le médium artistique comme (in)formation de cette représentation, sans interroger les causes et raisons de cet effet. La plupart du temps l'étude de fictions se fixera alors sur le personnage conçu comme personne et le commentaire de dictions (discours) se fixera exclusivement et sans distance sur les affects. Dans les deux cas, l'explication ne semble pas avoir un texte comme objet. Surtout, la fusion est une façon d'imposer au texte sa propre sensibilité (et son propre « univers de croyance »), quand la littérature lui propose l'expérience d'autres manières de sentir et de ressentir. La fusion est une des modalités du refus de reconnaître l'altérité du texte.
- D'autre part, second risque à écarter s'agissant des affects, **l'absence d'empathie**. L'incapacité à imaginer (en soumettant toutefois fermement son intuition au texte) les émotions, sentiments, sensations des personnages ou du locuteur conduit bien souvent à des incompréhensions, de même que l'insensibilité aux affects mobilisés par le texte pour émouvoir son lecteur. S'agissant de ces affects, le jury a pu constater chez les candidats une propension importante à se débarrasser en quelque sorte de ce qui pourtant est au cœur de l'expérience de la lecture littéraire en réduisant leur analyse à une simple identification technique des registres, eux-mêmes étant confondus avec des régimes d'écriture réifiés. De là une nouvelle fois la réduction de l'explication de texte à l'étiquetage de *procédés*, et l'incapacité à percevoir des phénomènes plus complexes qui viennent en perturber ou en compliquer les effets. Par exemple, dans les comédies de Molière ou de

⁶⁷ Guillaume Apollinaire, « La Chanson du Mal-Aimé », v.1-15, *Alcools*, 1913.

Marivaux, il arrive que le registre pathétique adopté par tel jeune premier puisse produire sur le spectateur un effet comique, susciter son rire, ou son sourire, parce que, connaissant mieux la situation que ce personnage, il sait combien sa plainte est sans objet et peut rire ou sourire de lui, au lieu de s'alarmer avec lui. La prise en compte de la double destination, qui n'est pas un *procédé* mais un *fonctionnement* du texte théâtral, modifie ainsi profondément l'interprétation du registre pathétique mobilisé par le personnage. Autre exemple, l'étude de l'exploration du monde contenu dans le géant Pantagruel⁶⁸, qui ne peut s'approfondir quand elle s'apparente seulement à un recensement techniciste des registres. Un certain nombre de candidats ont eu tendance à plaquer sur des morceaux épars du texte l'étiquette d'un registre sans l'interroger plus avant, au risque d'identifier les différents registres mobilisés de manière erronée et sans les hiérarchiser (« *registre fantastique* » (?) car ce voyage se fait « dans une bouche », « *registre tragique* » car (?) le narrateur est « détroussé » par les brigands). La réduction de l'explication à la seule identification des registres de manière myope et sommaire tout à la fois a occulté l'effet premier de ce texte, qui est d'abord de faire rire ou sourire le lecteur. L'étude des effets d'accélération et de montage des actions et des événements (effets qui n'appartiennent pas en propre à un registre) aurait permis de montrer que, loin de tourner à une mésaventure épique et/ou pathétique, l'épisode des brigands s'expédie et se résout en quelques lignes : là apparaît le jeu avec les codes du récit chevaleresque (qu'encre faut-il connaître), là naît aussi le plaisir et le sourire du texte. Or chez Rabelais c'est par ce sourire que l'interrogation sur le monde prend corps, presque littéralement puisque le lecteur est plongé, comme le narrateur, dans le corps de Pantagruel. L'évolution spatiale du personnage permet à travers le comique l'évolution et la construction de la réflexion sur le monde, l'exploration du corps est une exploration de la pensée. L'étude du jeu des émotions et des affects est donc inséparable de la compréhension du fonctionnement global du texte et du dépliement de ses sens. Elle ne saurait se réduire à un étiquetage de registres, sauf, bien souvent, à aboutir à une mésinterprétation.

En effet, significations et émotions en littérature ne sont pas séparées mais se construisent ensemble, dans des formes qui excèdent les *procédés*. Une fois de plus, c'est bien la littérarité dans toutes ses manifestations qu'il s'agit de prendre en compte, en montrant comment, par exemple, la configuration des personnages de tel extrait de roman, et des situations dans lesquelles ils évoluent, produit un effet comique. Ignorer comme ont pu le faire certains candidats le comique de l'extrait de *Bouvard et Pécuchet* de Flaubert qu'ils avaient à analyser, c'est tout simplement ne pas le comprendre. Ainsi, le jury a trop souvent déploré que les candidats donnent l'impression d'être totalement insensibles aux émotions mobilisées par les œuvres (c'est en particulier le tort du formalisme techniciste), quand il faudrait par le *travail* de la lecture seconde en rendre le son plus juste, et plus vibrant. Faute de quoi l'explication de texte n'est qu'un pensum vain et, pour les futurs élèves des candidats, une promesse d'ennui.

Le déroulé de l'explication

Les candidats ont trois heures pour préparer l'épreuve dans son ensemble : il leur appartient de bien répartir ce temps entre les deux parties de l'épreuve. Au début de la préparation de l'explication, nous leur conseillons d'observer attentivement l'ensemble du sujet : le texte proposé à l'explication, le document secondaire, la classe à laquelle est destinée la séance à élaborer. Ces deux derniers éléments peuvent en effet, sans valoir pour injonction, donner des indications de lecture, suggérer une problématique, un parcours à l'intérieur du texte, à la fois pour mieux le comprendre en lui-même et pour unir plus aisément les deux parties de l'épreuve. Inscrire par exemple l'explication de texte de « La chanson du mal-aimé » dans l'horizon d'une séance destinée à des élèves de 4^e, c'est suggérer de prendre pour fil directeur de l'analyse non pas l'amour, mais *dire* l'amour dans l'exercice académique de l'explication de texte. Cette suggestion n'est pas une prescription, mais elle peut aider les candidats.

⁶⁸ Rabelais, *Pantagruel*, chapitre 32, (1532), Paris, Seuil, 1996, pp.333-335 : « Partant de là, je passai entre les rochers [...] vu que personne n'avait encore écrit sur ce pays-là [...] ».

Ainsi ce qui se construit lors du temps de l'explication de texte doit servir à préparer et amorcer le second temps de l'épreuve, celui de la mise à disposition de l'interprétation pour les élèves. C'est dans cette perspective aussi que s'élabore la mise au jour des enjeux de l'explication de texte.

Nous conseillons ensuite aux candidats de relire attentivement le texte à expliquer, en s'aidant du volume qui est à leur disposition et qui le plus souvent (pour les textes antérieurs au XXe siècle du moins) comporte un appareil critique (préface, lexique, notes de bas, dossier iconographique, etc.), ainsi qu'en s'appuyant sur les dictionnaires (des mots et des noms propres en particulier) qui sont consultables dans la salle de préparation. Savoir bien mobiliser la documentation disponible fait partie des attendus de l'épreuve – comme des exigences du métier d'enseignant de Lettres et de Français. Une fois ce travail fait, il leur est conseillé d'étudier la composition du texte, afin d'en avoir une appréhension synthétique avant d'en venir à noter les points essentiels de l'analyse proprement dite. L'élaboration de l'introduction permettra ensuite, en suivant la problématique qu'elle aura annoncée, de progresser facilement dans une explication de texte jusqu'à sa conclusion qui en soulignera les résultats : démontrera son utilité... Pour plus de clarté toutefois, nous suivons l'ordre de l'exposé de l'explication de texte.

- **La situation du texte**

Il s'agit de présenter très brièvement le texte dans lequel l'extrait à étudier s'inscrit : l'œuvre, et la place dans l'œuvre, que celle-ci soit un recueil, un texte argumentatif, un récit ou une pièce de théâtre. S'agissant de ces deux derniers cas, il ne s'agit pas de raconter toute l'histoire (ce qui serait réduire le texte à sa fable), mais de donner les informations utiles à la compréhension profonde de l'extrait. Par exemple, l'étude du passage de *Manon Lescaut* de l'abbé Prévost où Des Grieux rencontre Manon ne nécessite pas seulement de savoir ce qu'a fait Des Grieux avant cette rencontre, mais de prendre en compte le fait que son récit est adressé au marquis de Renoncourt, narrateur d'un récit-cadre qui anticipe un premier dénouement de leurs aventures, dont il adoucit la cruauté en donnant à Des Grieux de l'argent – en échange de quoi Des Grieux lui donne le récit de son amour. Cette information est essentielle, parce qu'elle peut considérablement modifier la lecture du récit de Des Grieux, puisque c'est bien son récit qu'il faut analyser, et non son histoire. Autre exemple : il ne suffit pas d'indiquer le numéro de tel sonnet de Louise Labé à expliquer, mais de montrer succinctement comment ce sonnet fait entendre un jeu subtil de répétitions et de différences par rapport aux sonnets qui l'entourent. Autrement dit, la situation est le *commencement de l'explication de texte*.

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

Certains candidats ont surpris le jury en demandant l'autorisation de ne lire que le début du texte, voire de ne pas le lire pour gagner du temps. C'était trahir une mésestimation de l'importance de la lecture à haute voix, qui donne à entendre les rythmes et les sonorités du texte, et propose une première interprétation sensible de ses significations et effets. C'est dire à quel point le jury a pu regretter certaines lectures mornes et monocordes, voire ânonnant le texte : la lecture à voix haute est un moment important de l'explication de texte et les futurs candidats sont invités à bien s'y préparer. C'est dire aussi que le jury regrette que certains candidats oublient de lire le texte dans son intégralité : il arrive en effet trop souvent que, par exemple, la datation finale d'un poème ne soit pas lue, ou qu'une didascalie soit passée sous silence⁶⁹. C'est indiquer que l'on ne mesure pas l'importance de la datation de l'écriture dans son jeu avec le surgissement intemporel de la voix du poème, ou qu'on ignore l'importance du discours didascalique au théâtre dans l'élaboration d'un *spectacle dans un fauteuil*.

⁶⁹ 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.

- **La contextualisation**

L'introduction permet à l'explication de ne pas céder à la tentation de la myopie en inscrivant la lecture du texte dans une perspective plus large de théorie littéraire (une réflexion précise sur le lyrisme par exemple pour introduire tel sonnet de Louise Labé ou « La chanson du mal-aimé » ; ou encore une mise au point exacte sur l'importance de la prise en compte de la double destination dans l'analyse d'une scène d'exposition pour introduire la réplique d'Agrippine dans la scène d'exposition de *Britannicus* proposée cette année à l'explication), ou une remarque relevant de l'histoire littéraire. Les deux options sont envisageables. L'essentiel est que la contextualisation soit au service de la problématique qu'elle introduit.

Le jury attire l'attention des futurs candidats sur le bon usage de l'histoire littéraire. Celle-ci ne doit pas se réduire à une imagerie (la confusion du romantisme avec la sentimentalité, du classicisme avec le respect dû à des règles par exemple), mais être précise et bien informée. D'autre part, l'inscription d'un texte dans un mouvement ne doit pas relever d'un étiquetage grossier, et n'est pas toujours possible sans déformer le devenir historique de la littérature, plus complexe qu'une simple succession de mouvements, dont certains (« Nouveau Roman », « Théâtre de l'absurde ») ne sont que des constructions médiatiques. Certaines œuvres s'inscrivent non pas dans des mouvements littéraires mais dans des tendances qui traversent ces derniers. Ainsi des *Fêtes galantes* de Verlaine, qui ne sont ni « romantiques », ni « parnassiennes », ni « symbolistes », mais qui participent de la veine fantaisiste de la poésie qui va s'approfondissant au cours du XIXe siècle, en même temps qu'elles s'inscrivent dans un moment de réinvestissement du XVIIIe siècle « Watteau » dans les années 1840-1860. Enfin, les mouvements ne sont pas autre chose que des points de rencontre entre des artistes et des écrivains singuliers qui chacun leur donne un sens différent : Musset n'est pas romantique comme Hugo. Certes, la plupart des œuvres peuvent effectivement être éclairées de leur inscription dans un mouvement constitué par l'histoire littéraire (même si Flaubert avait en horreur ce mot, *Emma Bovary* est bien un roman *réaliste*) mais en quel sens – sens que l'explication de texte sera amenée à enrichir ? Ou encore, *Britannicus* est bien une pièce « classique », mais quelle définition donner à cette épithète si l'on entend par là éclairer la réplique d'Agrippine déjà évoquée ? Telle candidate, présentant cet extrait comme l'œuvre de Racine, *donc* d'un écrivain qui *respecte les règles* et en particulier *celle des trois unités*, avouait ainsi d'entrée de jeu combien pauvre était sa connaissance du répertoire *classique*, et pauvre sa conception du *classicisme*. Surtout, elle manifestait son incompréhension des enjeux de la contextualisation, qui n'est pas de donner un cadre vague et indifférent, mais une entrée *utile* dans le texte pour *l'expliquer*. C'est si vrai qu'*a contrario* dans la suite de l'exposé de cette candidate il n'a plus été question ni de classicisme, ni de respect des règles, et encore moins des trois unités.

Une bonne contextualisation est une contextualisation qui sert à l'ensemble de l'explication du texte, et qu'en retour celle-ci peut enrichir et préciser : une perspective théorique ou historique sur laquelle la conclusion pourra ainsi revenir pour mesurer le chemin parcouru, mettre en relief les acquis. Les futurs candidats ne doivent donc pas présenter des contextualisations préfabriquées, mais élaborées en vue de mettre en perspective *le* texte à expliquer, et d'amener la problématique.

- **La problématique**

Une introduction doit donner une direction à l'analyse : c'est le rôle essentiellement de la problématique, qui doit elle-même ne pas être sans lien avec la contextualisation. Sous forme de question ou d'affirmation, celle-ci doit être claire, concise, et cependant être à même de guider la lecture dans l'ensemble du texte. En bref, une bonne problématique est une problématique efficace. Par exemple, pour l'explication du texte de Rabelais où le lecteur suit le narrateur qui découvre l'univers contenu à l'intérieur du géant Pantagruel, une problématisation centrée sur le récit d'aventure à la première personne ne pouvait suffire à elle seule parce qu'elle gommait une caractéristique essentielle du texte : le merveilleux comique ; il semblait plus intéressant de la préciser par une étude de la manière dont ce merveilleux comique donne à lire un parcours initiatique, ou de la façon dont l'exploration fantaisiste du corps merveilleux du géant permet l'exploration de la pensée et son déploiement

progressif – ce qui constitue aussi la visée de l'exercice de l'explication de texte. Autre exemple, au sujet de la scène d'exposition du *Misanthrope* de Molière⁷⁰, le plus stratégique (et le plus simple !) semble de former un projet de lecture qui mette l'accent sur un aspect essentiel et suffisamment englobant du texte : soit de le lire comme une scène d'exposition de comédie, soit comme un extrait de comédie de mœurs, soit encore comme un texte comique... Il s'agit de choisir une orientation qui ne laissera rien d'essentiel de côté. Ainsi le comique est essentiel dans l'analyse d'un extrait de comédie, mais il ne polarise pas forcément la problématique et peut aussi bien être abordé sous l'angle de la scène d'exposition ou sous celui de la comédie de mœurs : l'important est que la problématique permette son étude. De la même manière prendre le texte sous l'angle de la comédie de mœurs engage nécessairement l'étude du fonctionnement de la scène d'exposition et du comique : tout est dans le choix de ce sur quoi on veut mettre l'accent. À partir de là, il n'existe pas *une* bonne problématique mais seulement *des* problématiques, insistons-y, *efficaces*, et la question que les candidats ont à se poser n'est pas : quelle est *la* problématique que je *dois* adopter ? Mais : sur quoi voudrais-je mettre l'accent ? Qu'est-ce que *je veux démontrer* qui me permette de me saisir de ce texte dans son intégralité et de faire de cette saisie un *travail enrichissant* ?

Des candidats ont su proposer de bonnes explications du passage en proposant des problématiques différentes, mais toutes deux productives : l'un en interrogeant la façon dont cet extrait de la scène d'exposition permet l'ébauche comique du personnage principal et produit d'entrée de jeu les premiers effets comiques de la pièce ; le second en indiquant vouloir montrer en quoi cette scène d'exposition d'une comédie de mœurs déploie, sans renoncer au comique, un dialogue de type argumentatif à propos de la franchise dans les relations sociales pour ouvrir une réflexion plus générale sur les comportements en société.

Dans le premier cas, la problématique lie ensemble trois fils rouges tressée dans la même direction (l'étude du comique) qui permettront par la suite de ne jamais être à court de questions, et de répondre à l'interrogation soulevée par la problématique. Ces fils rouges ou axes de lecture sont d'une part le fonctionnement d'une scène d'exposition, d'autre part la présentation à visée comique du personnage, et plus généralement le traitement comique des interactions sociales dans cette scène de comédie de mœurs. Dans le second cas, l'analyse de cette scène d'exposition d'une comédie de mœurs interrogera d'une part la façon dont le dialogue confronte plusieurs manières de concevoir l'un de ces comportements (la franchise ou les compromis avec une certaine hypocrisie), d'autre part la façon dont ce même dialogue de comédie est en lui-même une représentation comique des mœurs du temps. Dans les deux cas également, le candidat est sauvé du double écueil et du sautellement d'un *procédé* à l'autre, et de la paraphrase, ayant plusieurs questions à poser de manière systématique pour répondre à l'interrogation centrale de la problématique (en l'occurrence, le comique, la comédie de mœurs). Dans les deux cas, le candidat sait où doit mener son explication de texte, à quoi elle est utile : à une meilleure connaissance du comique et de la comédie, et d'abord de la comédie moliéresque, ce que pourra démontrer la conclusion.

- **L'étude de la composition du texte**

Elle est un moment absolument essentiel de l'explication de texte, parce qu'elle permet une description synthétique de sa progression, non de son « découpage » en parties (en général trois !). Car plusieurs évolutions du régime de l'écriture peuvent coïncider, se chevaucher ou se succéder. Par exemple, dans un texte narratif, la composition typographique peut ne peut pas coïncider avec l'apparition d'un événement rupteur, un changement dans l'énonciation ou dans la tonalité, ou dans le système des temps, ou encore un changement de rythme du récit. Tronçonner le texte en parties, même à estomper la trivialité de l'opération en parlant de « dégager ses (toujours trois !) mouvements », c'est s'interdire de voir ces effets de coïncidence ou de non-coïncidence qui donnent sa dynamique au texte, et qui sont la matière même de son explication.

⁷⁰ Molière, *Le Misanthrope*, acte I, scène 1, v.65 à 84, 1667.

Surtout, le jury regrette que cette opération de « découpage » soit trop souvent exclusivement sémantique, soit que les candidats réduisent le texte à ses thèmes ou idées (« le texte parle de ... puis de ..., enfin de... »), soit que, dans le cas des œuvres narratives ou dramatiques, ils réduisent l'étude de la composition à la succession des phases de l'action dans la fable à laquelle le texte se voit réduit. L'étude de la composition du texte se dégrade ainsi en une sorte de paraphrase parfaitement inutile, ou pire à un résumé de l'histoire racontée. Encore une fois, il est attendu des candidats qu'ils partent de la littéarité du texte pour en faire une fenêtre sur le monde, et non qu'ils prennent le texte pour un monde dont les configurations sont indifférentes. Ce ne peut donc être au seul niveau thématique ou diégétique (celui de l'histoire racontée) que se situe l'étude structurelle du texte. La dynamique du texte naît essentiellement de changements dans le régime d'écriture. La composition du texte de *La Religieuse* de Diderot⁷¹ proposé à l'explication, par exemple, présentait une construction du pathétique et un effet compassionnel fondés notamment sur une progression narrative entre passé simple (l'événement singulier : l'irruption du *raptus*) et imparfait (l'itération : l'amplification du mal). La recherche de la composition ne doit donc pas être considérée comme un hors d'œuvre ; elle constitue à l'inverse la trame du texte et doit pouvoir éclairer le parcours de lecture en retour (dans le cas présenté, elle mettait en évidence la construction d'une progression pathétique au sein d'un récit exemplaire), et c'est pourquoi nous conseillons de la préparer avant d'élaborer la problématique, même s'il faut dans l'exposé l'intercaler entre l'introduction et l'analyse.

- **L'analyse**

Nous passons un peu plus rapidement sur l'analyse proprement dite, déjà précédemment bien abordée. Rappelons toutefois d'abord que si le commentaire composé est admis, l'analyse linéaire est vivement recommandée, d'une part parce que la composition de l'analyse nécessite un temps supplémentaire de préparation, difficile à intégrer dans la durée impartie à celle-ci, d'autre part parce que l'analyse linéaire est plus propice à la mise en évidence de la progression du texte, amorcée dans l'étude de sa composition. Encore faut-il que l'analyse linéaire reste un discours structuré, dont la direction (la problématique) est toujours maintenue, ainsi que les questions qui lui sont afférentes. Trop souvent l'analyse oublie les promesses de l'introduction pour s'éparpiller dans des notations de détails dont on ne voit plus le but. Non que l'attention aux détails ne soit pas un attendu essentiel de l'exercice (et une part primordiale de sa vertu pédagogique) : encore faut-il ne pas s'y perdre, mais fermement rattacher leur étude aux traitements des questions qui permettent de traiter la problématique. L'analyse linéaire doit être systématique, non donner l'impression d'un éparpillement de remarques hétéroclites dont aucune conclusion ne pourra être tirée.

Rigoureuse dans son approche du texte, l'analyse linéaire ne doit pas être rigide dans son séquençage. Libre au candidat, selon les questions qu'il lui semble essentiel de poser au texte, de passer beaucoup de temps sur un vers, par exemple, quitte à accélérer un peu l'étude de la strophe qui le suit, si cette étude lui semble moins féconde, ou redondante dans ses résultats. L'essentiel est que ce séquençage soit stratégique, non mécanique, et que de lui ne résulte pas une fragmentation du texte qui l'obscurcisse.

Enfin rappelons que la mobilisation des connaissances en théorie et histoire de la littérature n'est pas l'apanage exclusif de l'introduction et de la conclusion. Elles sont essentielles pour bien se saisir des phénomènes d'intertextualité. Surtout, elles doivent constituer l'arrière-plan, tantôt implicite, tantôt explicite, qui donne toute sa profondeur de champ à l'explication de texte, et font de cette dernière en retour un moyen d'enrichir et d'affiner sa culture et son intelligence sensible des textes, puis celles des élèves. Tel est le but, dont la méthode n'est que le moyen.

⁷¹ Il s'agit d'un épisode qui se situe durant le procès de Suzanne, « le jour de l'Ascension » (*Œuvres romanesques*, éd. Henri Bénac, Classiques Garnier, 1962, p. 294 : « J'étais couchée à terre [...] venez à mon secours ! »).

- **La conclusion**

Certains candidats la préparent à la suite de l'introduction, d'autre à la fin de leur travail d'analyse : les deux sont possible, du moment qu'elle est effectivement bien préparée, non expédiée voire trop vaguement improvisée, ce qui est stratégiquement regrettable. Stratégiquement regrettable, parce que la conclusion est la dernière impression laissée par le candidat au jury qui l'écoute, et parce que la conclusion, nous l'avons dit, est comme la démonstration de l'utilité de l'explication. Il faut donc rendre évidents les acquis de l'explication en sa fin en la confrontant à ses débuts, l'introduction. La conclusion doit en effet répondre à l'interrogation que sous-tend la problématique et ses questions afférentes. Elle doit être en quelque sorte une synthèse des résultats obtenus à partir du protocole de lecture annoncé dans l'introduction pour bien se saisir du texte dans ses dimensions jugées essentielles. Elle peut aussi (mais seulement de surcroît) revenir sur la situation de l'extrait, en rapprochant celui-ci d'un autre passage de l'œuvre. Elle doit surtout revenir à la contextualisation de départ pour montrer comment l'épreuve de l'explication de ce texte singulier peut faire avancer la connaissance sur tel genre, telle évolution de la littérature etc. selon le contexte que l'on aura choisi d'évoquer dans l'introduction.

Enfin, la conclusion de l'explication doit par transition amener la construction de séance qui constitue la seconde partie de l'épreuve.

En résumé :

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> - Une explication linéaire qui s'attache à suivre un projet de lecture clair et cohérent. - Une explication linéaire qui mette en valeur le sens du texte et s'intéresse à ses enjeux. - Une explication linéaire qui sache naviguer entre l'analyse de détail du texte et une nécessaire vision surplombante. - Une explication linéaire attentive au mouvement du texte. - Une étude linéaire qui tienne compte des spécificités du texte (et notamment de son genre). 	<ul style="list-style-type: none"> - Un relevé, sous forme de catalogue, de procédés de style sans aucune analyse et sans montrer, par exemple, comment telle ou telle figure sert le sens du texte. - Une série de remarques non liées entre elles. - Une série de remarques de détail sans recul sur l'ensemble du texte. - Un balayage général du texte sans entrer dans une analyse précise (style, langue...). - Une simple paraphrase du texte. - Un « découpage » du texte sans justification.

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

SÉANCE D'ENSEIGNEMENT

Domaine LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Julien HARANG et Cécile YAPAUDJIAN-LABAT

I – LE CADRE RÉGLEMENTAIRE ET L'ESPRIT DE L'ÉPREUVE

Les membres du jury tiennent tout d'abord à féliciter celles et ceux qui ont su transmettre leur goût pour l'enseignement des lettres et se représenter au mieux leurs futurs élèves en élaborant des séances d'enseignement riches et stimulantes. La nouveauté de cette seconde partie de l'épreuve de leçon semble toutefois avoir dérouté un grand nombre de candidats et candidates qui, dans des exposés beaucoup trop brefs – moins de dix minutes – ne sont pas parvenus à présenter une proposition didactique pertinente. Ils avaient pourtant à disposition pour se préparer l'arrêté du 25 janvier 2021 définissant les modalités de l'épreuve ainsi que le sujet zéro qui précisait les enjeux et les attendus de cette partie de l'exposé et développait un exemple d'exploitation didactique à partir d'un dossier⁷².

Rappelons que « l'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement. Elle permet d'apprécier la maîtrise disciplinaire et la maîtrise pédagogique du candidat ». Celles et ceux ayant choisi lors de leur inscription au concours le domaine « Lettres modernes » se voient proposer un corpus de documents dont l'élément central est un texte littéraire assorti d'« un autre texte littéraire, du Moyen Âge à nos jours, ou une image ». « Le candidat conçoit, pour un niveau de classe donné, une séance d'enseignement qui rend compte de l'analyse de chacun des documents et de leur exploitation conjointe dans une perspective littéraire ouverte sur des prolongements artistiques et culturels, ou linguistiques⁷³ ». Ainsi, c'est bien une séance qu'il s'agit de présenter et non une séquence ou une pseudo-séance multipliant les objectifs d'apprentissages et convoquant en survol tous les domaines d'enseignement du français. En outre, si la durée de chacune des parties de l'exposé de la leçon n'est pas précisée dans le bulletin officiel, il convient de consacrer un temps équilibré à l'explication du premier texte et à l'exploitation didactique du dossier (soit 20 min / 20 min, soit à la rigueur 15 min / 25 min). Rappelons aussi que les deux parties de l'épreuve de leçon, l'explication linéaire et l'exploitation didactique, doivent former un tout cohérent : les candidates et candidats sont invités à s'appuyer sur leur explication du premier texte pour nourrir dans la seconde partie les enjeux de ce texte en résonance avec le document associé.

Cette partie de l'épreuve de leçon est exigeante : sont attendues de solides connaissances et compétences d'ordre littéraire, culturel et linguistique mais aussi une réflexion didactique précise qui conduira à la mise en œuvre d'une proposition de séance d'enseignement. Les savoirs académiques – l'analyse fine du texte littéraire à étudier, la présentation du document associé, la mise au jour des relations entre les deux documents – doivent en effet faire l'objet d'une transposition didactique visant à l'élaboration de savoirs à enseigner, de compétences à faire acquérir aux élèves en classe de français, en tenant compte des programmes⁷⁴ et en particulier de l'entrée de culture littéraire et artistique au

⁷²https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/lettres/57/1/sujet0_capes_externes_lettres_modernes_lecon_lm_1414571.pdf

⁷³ Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

⁷⁴ Le *Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015* est consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 ;

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

Les programmes du lycée, définis par le *BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019* et par le *BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019*, sont consultables aux adresses suivantes : https://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html?pid_bo=38502 et

collège, ou de l'objet d'étude au lycée, dans laquelle ou lequel le candidat ou la candidate aura inscrit son projet de séance. Ces programmes doivent donc être parfaitement connus⁷⁵.

II – TYPOLOGIE DES SUJETS ET NATURE DU DOCUMENT ASSOCIÉ

Avant même d'interroger les relations entre le texte qui a fait l'objet de l'explication linéaire et le document associé, il convient de présenter ce dernier. La nature du document associé – un texte littéraire du Moyen Âge à nos jours ou une image – va déterminer un traitement spécifique, fondé sur les outils de l'analyse littéraire dans le premier cas, sur ceux de l'analyse de l'image dans le second. Or il apparaît que beaucoup de candidates et candidats cette année ont négligé cette présentation. Bien souvent en effet, lorsque le document associé est un texte, au mieux son analyse s'est limitée à des remarques thématiques ; au pire, son sens littéral n'a pas même été explicité. S'il n'est pas envisageable d'en faire une analyse exhaustive, il est tout de même nécessaire de dégager le sens et les enjeux du texte en les associant aux choix d'écriture spécifiques de ce dernier. Lorsque le document associé est une image, celle-ci a rarement été analysée ou alors de manière impressionniste, sans logique d'organisation. Or, qu'il s'agisse de la reproduction d'une œuvre peinte, d'une gravure, d'une sculpture, d'une affiche, d'une caricature, d'une photographie ou encore d'un photogramme, une image repose sur des procédés esthétiques, une composition signifiante, une *manière* que les candidates et candidats – et leurs futurs élèves – doivent percevoir et commenter. Pour ce faire, ils ont à se familiariser avec les procédures d'identification, d'analyse et d'interprétation de l'image⁷⁶. Bien sûr, pour décrypter au mieux le document iconographique, ils sont invités également à enrichir leur culture de l'image – des images – par des visites d'expositions, par une fréquentation régulière des théâtres, des cinémas, par des lectures⁷⁷. Cette acculturation à l'image et son analyse méthodique n'ont pas seulement pour visée la réussite du concours : les programmes de français du collège et du lycée donnent une place centrale à la lecture de l'image et à l'ouverture aux arts, notamment visuels. Ainsi, qu'il s'agisse d'un texte ou d'une image, le document associé doit faire l'objet d'une étude attentive, sans quoi la confrontation avec le premier texte du dossier s'avèrera impossible ou vaine.

Cette confrontation est en effet attendue. Les dossiers soumis à l'analyse ont été composés avec soin de sorte que les candidates et les candidats ne devraient pas rencontrer de difficultés pour établir et qualifier les rapports en jeu entre les deux documents. Plusieurs relations sont envisageables entre le premier texte et le document associé, quelle que soit la nature de ce dernier :

- l'illustration : bien souvent, par le recours à une image, il s'agit d'attirer l'attention sur un élément d'interprétation possible du texte. C'est ainsi que le poème de Ronsard « Quand au matin ma déesse s'habille » (sonnet XLI, *Le Premier Livre des Amours*) voit le sens de son second quatrain⁷⁸ éclairé et enrichi par l'œuvre de Botticelli, *La Naissance de Vénus*, dont la reproduction est proposée en document associé.

- le contrepoint : la mise en regard d'un extrait du roman autobiographique *L'Enfant* de Jules Vallès avec un passage du *Livre de ma mère* d'Albert Cohen permet d'opposer deux écritures du souvenir d'enfance : d'un côté les souvenirs incertains d'un enfant battu mis à distance par l'humour et la théâtralisation (Vallès), de l'autre les souvenirs précis d'une enfance heureuse et d'une mère aimante, évoqués dans une longue énumération aux accents élégiaques (Cohen).

<https://www.education.gouv.fr/cid144071/les-nouveaux-programmes-de-la-classe-terminale-des-voies-generale-et-technologique.html>

⁷⁵Voir sur ce point : Virginie Brinker et Geneviève di Rosa (dir.), « Enseigner la littérature avec et au-delà des programmes », *Le Français aujourd'hui*, n° 202, (3/ 2018). Ce numéro permet de comprendre l'esprit des programmes de collège de 2015 et de les mettre en perspective avec les principaux acquis de la didactique de la littérature.

⁷⁶Pour des conseils méthodologiques dans la lecture d'images, voir les tableaux synthétiques d'une grande clarté proposés dans : Bénédicte Duvin-Parmentier (dir.), *Pour enseigner l'histoire des arts. Regards interdisciplinaires*, CRDP d'Amiens, 2010. Inspirés des propositions d'Erwin Panofsky (*Essais d'iconologie*, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1967), ces tableaux détaillent minutieusement les phases d'identification, d'analyse puis d'interprétation de l'image.

⁷⁷Parmi les livres de chevet du candidat, un ouvrage consacré à l'histoire de l'art est indispensable. Nous conseillons au minimum la lecture d'Ernest Gombrich, *L'Histoire de l'art* (1950), Phaidon, éd. augmentée, 2001.

⁷⁸Je l'accompagne à l'escumière fille / Qui or' pignamment les siens brunement lons, / Or' les frizant en mille crespillons, / Passoit la mer portée en sa coquille.

- le décalage : les similitudes sont nombreuses entre un extrait du poème de Victor Hugo « Pour les pauvres » (*Les Feuilles d'automne*) et un passage du court journal d'Annie Ernaux, *Regarde les lumières mon amour*. Relevons, entre autres, la dimension argumentative des deux textes dans lesquels il s'agit de mettre sous les yeux du lecteur la pauvreté ainsi que la manière dont les pauvres sont traités par ceux que Hugo appelle les « heureux du monde ». Cependant, la distance temporelle entre les deux documents, la différence générique, le recours à des tonalités bien distinctes pour dénoncer (discours pathétique et sentenciel chez Hugo, description ironique chez Ernaux) créent un décalage à mettre au jour.

III – L'EXPOSÉ

C'est à la candidate ou au candidat qu'il revient de déterminer le moment de son exposé qui lui paraît le plus opportun pour présenter le document associé et établir les liens avec le texte expliqué : soit immédiatement après l'explication de texte, pour dégager d'emblée les enjeux de la séance, soit au cours du développement de la séance, ce qui peut garantir une meilleure fluidité de l'exposé. Mais quelle que soit l'option retenue, il est nécessaire d'explicitier les liens – proximités et écarts – entre ce dernier et le texte expliqué. Trop de candidates et candidats, en effet, se sont contentés de relever des motifs communs, négligeant d'autres pistes souvent plus fécondes (notamment des questionnements d'ordre esthétique ou historique, la mise en regard des contextes de production et de réception). Lorsque les deux documents relèvent de champs artistiques différents, une réflexion fructueuse peut également être engagée autour des pouvoirs de représentation propres à chacun d'eux.

L'exploitation didactique du dossier est constituée de plusieurs étapes :

1) Une séance prenant place dans une séquence et s'inscrivant dans une entrée du programme de collège ou un objet d'étude au lycée. Pour pouvoir inscrire la séance à développer dans une séquence d'enseignement, il est avant tout indispensable de parfaitement connaître les programmes du collège et du lycée, afin de mettre en relation la singularité du corpus proposé avec le programme du niveau de classe concerné : il est peu judicieux de rattacher à l'entrée du programme de quatrième « Dire l'amour » un corpus constitué de l'*explicit* des *Lettres Persanes* de Montesquieu dans lequel Roxane annonce son suicide en dénonçant la tyrannie du sérail, et du tableau *Judith décapitant Holopherne* d'Artemisia Gentileschi. Mieux vaut privilégier ici l'entrée « Individu et société : confrontations de valeurs ? », pour développer une réflexion pertinente, comme l'a proposé une candidate, sur la mise en question de la domination masculine par le biais de l'héroïsation des personnages féminins.

Deux voies sont également valides pour actualiser les programmes : soit l'on privilégie une entrée par domaine, soit par la culture littéraire et artistique, voies qu'il convient de combiner autant que possible :

- une entrée par les domaines (lecture, oral, production d'écrit, langue) et les compétences qui leur sont associées. Les candidates et candidats devront être capables d'identifier les compétences essentielles que les élèves doivent acquérir pour chacun des domaines du français à la fin du cycle 3 (niveau sixième) et pour chacun des niveaux du cycle 4 (cinquième, quatrième, troisième).

- une entrée par la culture littéraire et artistique. Les programmes du collège proposent, pour chacun des niveaux, un certain nombre d'« entrées » et de « questionnements » dans lesquels la lecture et la littérature sont considérées comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, comme un espace de réflexion sur ce qu'est l'être humain, sur son devenir. Bien sûr, les enjeux proprement littéraires spécifiques au français ne sont pas oubliés. Chacun des questionnements est accompagné de précisions portant sur les « enjeux littéraires et de formation personnelle » ainsi que d'« indications de corpus » qui doivent être bien connues. Au lycée et pour la classe de seconde en particulier, les enseignements sont organisés autour de quatre objets d'étude qui mêlent une approche par le genre et par l'histoire littéraire (par exemple : « Le roman et le récit du XVIII^e siècle au XXI^e siècle »). Les enjeux de chacun d'eux sont précisés. Sont également indiqués les exercices à travailler en priorité avec les élèves. Ainsi pour le domaine de la production d'écrit, la dissertation et le commentaire sont à privilégier

pour l'objet d'étude consacré au roman alors que dans le cadre de l'objet « La littérature d'idée et la presse du XIXe siècle à nos jours », l'exercice d'écriture recommandé est l'essai. De même dans le domaine de l'oral, les exercices de mise en voix sont bienvenus lors de l'étude des objets portant sur le théâtre et la poésie. Il est donc indispensable de tenir compte, dans la construction de la séance, non seulement des enjeux de l'entrée du programme ou de l'objet d'étude correspondant au corpus mais aussi des indications d'exercices.

Ainsi, sans y consacrer trop de temps, il est tout de même nécessaire d'inscrire brièvement mais clairement la séance dans le cadre d'une séquence d'enseignement se rattachant à une entrée ou un objet d'étude en précisant les enjeux et le projet global de séquence. Il s'agit aussi de préciser et de justifier la place de la séance à développer dans ce projet. Il est important en particulier de rapidement présenter la séance précédente pour faire apparaître le mouvement de progression dans la séquence.

2) La présentation de la séance : avant de détailler les différentes activités de la séance, il convient de la présenter en lui donnant un titre, qui peut être thématique, en exposant le projet de séance ou la problématique et enfin en définissant les objectifs essentiels de la séance : il s'agit ici d'articuler le questionnement sur l'homme et le monde soulevé par le sujet des deux documents et les enjeux littéraires et artistiques appelés par leur confrontation. En veillant à bien établir cette articulation, les candidates et candidats éviteront quelques-unes des dérives rencontrées lors de cette session :

- des problématiques trop larges qui ne prennent pas en compte la spécificité des documents du dossier et des liens qui les unissent. Dans une séance où sont mis en regard le sonnet de Jean de Sponde « Mais si faut-il mourir » et une *Vanité* de Philippe de Champaigne, la question très précise de la manifestation du *memento mori* dans l'esthétique baroque est posée. Se demander « Quelles relations la poésie entretient-elle avec le temps ? », problématique si large qu'elle pourrait être valable pour tout poème, fait perdre de vue l'enjeu premier de l'étude de ce corpus.

- des problématiques qui négligent la dimension littéraire des textes et se fondent exclusivement sur des enjeux sociaux, sociétaux : en se bornant à s'intéresser à « la condition paysanne et ouvrière au XIXe siècle » à partir de l'extrait de *Madame Bovary* de Flaubert dans lequel est décrite Catherine Leroux, médaillée des comices agricoles, et de la reproduction des *Repasseuses* de Degas, un candidat met de côté la question centrale de la représentation en art et de ses visées, notamment critiques.

- des listes d'objectifs et compétences trop nombreux, non ciblés, valables pour toute séance d'enseignement : un candidat prétendant « faire comprendre les enjeux et les formes du théâtre du XVIIe siècle » à une classe de seconde à partir du début de la scène 3 de l'acte I de *Phèdre* et d'un document iconographique met en péril l'ensemble de son projet de séance, tant l'objectif est démesuré. L'extrait proposé correspondant à la première apparition sur scène du personnage principal, il serait plus judicieux d'amener les élèves à étudier la manière dont Racine présente son héroïne aux spectateurs. En fonction du projet d'enseignement retenu et du niveau de classe, les notions de scène d'exposition, de fonction des personnages ou encore d'effet tragique, pourraient être utilement convoquées pour déterminer des objectifs d'apprentissage suffisamment précis pour être atteints dans le cadre restreint de la séance.

3) Les activités : conformément à la définition de l'épreuve, elles doivent permettre « l'exploitation conjointe » du texte expliqué en première partie et du document associé dans la perspective d'une exploitation en classe. Il n'est donc pas envisageable d'évacuer totalement l'un ou l'autre des documents ou de minorer leur exploitation didactique. Pour autant, les candidates et candidats disposent d'une grande liberté dans la conception de leur séance dès lors que l'ensemble présenté demeure cohérent et garantit des apprentissages précis⁷⁹. La présentation des activités doit

⁷⁹Quelques conseils de lecture : Anne Vibert, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » : http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf ; Sylviane Ahr (dir.), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*, CRDP Grenoble, 2013 ; Nathalie Brillant Rannou, François Le Goff, Marie-José Fourtanier et Jean-François Massol, *Un dictionnaire de didactique de la*

donc nourrir intrinsèquement la réflexion didactique, et réciproquement. Dans cette perspective, il s'agit d'éviter un certain nombre d'écueils que le jury a relevés cette année :

- la coquille vide et le pédagogisme : trop de candidates et candidats ont expédié cette étape ou l'ont contournée en présentant certes plusieurs activités et un semblant de progression entre elles mais vides de tout contenu littéraire et didactique. Bien souvent, les contenus didactiques attendus sont remplacés par des dispositifs pédagogiques inutilement détaillés (la disposition des tables en U ou en îlots ; l'entrée dans la séance par le « nuage de mots » ; le temps de *brainstorming* ; le recours à la *mind map* ; les modalités de constitution des groupes) ou sans réelle pertinence.

- l'excès de formalisme et de technicisme : dans d'autres prestations, le contenu des documents – et avec lui la dimension transitive de la littérature – est tout simplement oublié. Les activités se réduisent alors à des exercices très techniques (repérage des différentes focalisations d'un texte ; relevé de champs lexicaux ; identification des différentes paroles rapportées), sans autre visée que leur réalisation, c'est-à-dire sans qu'ils soient mis au service de l'interprétation des textes et du projet de séance.

- la mini-séquence : un certain nombre de candidats et candidates semblent confondre séance et séquence et ont cherché à présenter un objectif différent par activité en s'appuyant sur chaque domaine du français – un temps de lecture, un temps d'oral, un temps de langue, un temps d'écriture – sans se soucier du format de la séance, soit une heure, deux heures maximum. Compte tenu de ce format, une séance s'organise le plus souvent autour d'une dominante, par exemple la production d'un écrit, choix qui n'exclut nullement des temps plus brefs d'oral, de lecture ou de langue, mais à la condition que ceux-ci soient mis au service de ce projet d'écriture.

- la juxtaposition : les travers énoncés ci-dessus vont de pair, parfois, avec une absence de cohérence et de progression dans les activités proposées. Il ne faut pas perdre de vue que chaque nouvelle activité doit être appelée, justifiée par celle qui la précède, et orientée vers l'objectif général de la séance.

- les questions sans réponse : un candidat ne peut se contenter de faire la liste des questions qu'il poserait aux élèves ou d'annoncer que la séance se termine par une trace écrite récapitulant les apprentissages ou encore de présenter l'énoncé d'un sujet d'écriture. Dans tous ces cas, la réponse ou des éléments de réponse ou encore des précisions sur les critères de réussite sont attendus.

- la longue liste de questions fermées dites « de compréhension ». La réponse à ces questions, qui n'a d'autre visée que d'évaluer la compréhension littérale d'un texte, occupe parfois l'essentiel de la séance, au détriment d'activités plus propices à stimuler la réflexion et les apprentissages des élèves. Le questionnaire de lecture n'est pas pour autant à proscrire. Mais il est important de varier le type de questions et de proposer notamment des questions qui vont amener les élèves à se confronter au caractère « résistant⁸⁰ » du texte littéraire et à lever ses implicites.

- la confrontation des deux documents du dossier prend une forme unique : l'établissement des points communs et des différences. Or, il est nécessaire de construire pas à pas cette confrontation pour qu'elle soit signifiante auprès des élèves et qu'elle conduise vers un apprentissage.

Évitant ces différents écueils, les séances les plus convaincantes sont celles qui proposent un nombre limité d'activités, trois environ, adaptées au niveau de classe et bien articulées entre elles en fonction de l'objectif de la séance. Les membres du jury ont apprécié la manière dont quelques candidats et candidates se sont interrogés sur la meilleure façon d'entrer dans la séance : en fonction de la spécificité du dossier, il a été proposé de donner un titre au document, de débiter par une lecture de l'image, de mener un court travail d'écriture pour préparer la découverte du texte ou encore d'opter pour une présentation partielle du texte puis de le dévoiler entièrement dans un second temps.

littérature, Paris, Honoré Champion éditeur, 2020 ; Magali Brunel et Sébastien Hébert, *Lire les œuvres littéraires au collège*, Paris, L'Harmattan, 2022.

⁸⁰L'expression est de Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002.

L'enchaînement des activités se fait selon un plan cohérent qui construit un parcours d'apprentissage progressif permettant aux élèves d'atteindre les objectifs visés en fonction des spécificités du dossier. Par exemple, pour une classe de seconde, un candidat dont l'objectif principal de séance est la mise en voix des textes du dossier, propose dans un premier temps de demander aux élèves d'identifier les effets produits sur l'auditoire à la suite de la lecture magistrale de deux monologues : celui d'Hermione (Acte V, scène 1) dans *Andromaque* de Racine, qui a fait l'objet d'une étude linéaire lors de la séance précédente, et celui d'Harpagon (Acte IV, scène 7) dans *L'Avare* de Molière (document associé). Après avoir relevé que les discours de ces deux personnages au bord de la folie – l'un par jalousie et désespoir, l'autre par avarice – provoquent l'un la crainte et la pitié, l'autre le rire, les élèves sont invités, dans un second temps, à confronter les deux textes à partir d'un questionnement sur les manifestations de l'égaré (la modalité interrogative, les phrases courtes, les interjections) et leurs effets. Grâce à cette lecture guidée, les élèves distinguent les genres et registres (tragique/comique) mais comprennent aussi, à travers les points communs relevés, que le monologue d'Harpagon peut être perçu comme une parodie de monologue tragique. Dans la perspective d'une appropriation sensible des textes, le candidat demande dans un troisième temps aux élèves de préparer, en binômes, la lecture expressive de l'un des deux monologues, en se concentrant en particulier sur l'articulation, les modulations du volume et du rythme de la voix adaptées aux effets comique ou tragique des textes. Un temps de mise en commun donne l'occasion d'entendre plusieurs propositions de mise en voix des deux extraits. L'auditoire est invité à évaluer les prestations à partir des points de vigilance établis. À titre d'évaluation des acquis de la séance, chaque groupe rédige et insère au moins cinq didascalies dans le monologue qu'il a choisi de mettre en voix, chaque didascalie devant être accompagnée d'une phrase de justification.

Quelques candidats et candidates se sont également montrés soucieux d'anticiper d'éventuelles difficultés des élèves : afin de préparer une classe de troisième à l'étude de l'incipit d'*Enfance* de Nathalie Sarraute, une candidate commence par faire lire des extraits de débuts d'autobiographies de Rousseau et Chateaubriand. Ainsi sensibilisés aux spécificités de la narration autobiographique à partir de modèles du genre, les élèves sont plus à même de percevoir la singularité du pacte autobiographique et des choix énonciatifs mis en place par l'autrice dont la voix se dédouble en deux instances – je/tu – qui conversent.

Enfin, le jury a été sensible au soin apporté à la formulation des consignes, souvent révélateur non seulement de la qualité d'expression du candidat, mais aussi de la précision avec laquelle il se projette dans les apprentissages envisagés : à l'issue d'une séance consacrée à l'expression et à la manifestation des souvenirs d'enfance dans deux extraits de récits autobiographiques, un candidat propose le sujet d'écriture suivant : « Écrivez un moment de votre enfance ». Une telle formulation suscite plus de questions qu'elle ne guide les élèves vers l'écriture : que faut-il entendre par « moment » ? un substantif plus précis ou l'ajout d'une épithète serait ici nécessaire ; et surtout : « écrire », verbe de consigne à valeur générique en production d'écrit, a un sens trop large. Le candidat se doit de déterminer quel est le type de texte attendu : s'agit-il pour les élèves de « raconter », de « décrire » ? Les candidates et les candidats qui ont déjà pu observer des élèves au travail le savent : le bon déroulement d'un cours tient pour beaucoup à la clarté des consignes.

4) La conclusion : une séance réussie est une séance à la fin de laquelle les élèves peuvent répondre à la question : qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Dans le même sens, pour terminer l'exposé, et tout aussi bien pour clore la séance, il pourrait être judicieux et plus pertinent, au lieu de les présenter en amont de la séance comme l'ont fait la plupart des candidates et candidats, de revenir sur les différentes compétences travaillées dans la séance. Il est également possible, en guise d'ouverture, d'indiquer l'objectif d'apprentissage et le texte d'étude de la séance suivante.

IV – L'ENTRETIEN

La seconde moitié du temps de l'entretien de leçon (la première moitié portant sur la reprise de l'explication de texte), soit 10 minutes environ sur les 20 imparties, est consacrée au retour sur la partie didactique de l'exposé. Les questions du jury sont de deux ordres :

- des questions sur l'exposé : la plupart visent à faire compléter par la candidate ou le candidat des points d'analyse du document associé ou de la séance insuffisamment développés (par exemple, le traitement didactique d'un point de langue) ou à revenir sur des propositions didactiques discutables ;
- des questions plus ouvertes portant par exemple sur le choix d'autres textes ou œuvres artistiques qui pourraient être étudiés dans la séquence où prend place la séance décrite.

Cette dernière partie de l'épreuve, mais non la moindre, offre aux candidates et aux candidats la chance d'améliorer leur prestation et de convaincre le jury de leurs qualités professionnelles, au premier rang desquelles figurent la réflexivité et l'ouverture au dialogue, ainsi qu'une culture et des compétences linguistiques qui soient suffisamment solides pour venir étayer l'élaboration d'un projet didactique.

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

SÉANCE D'ENSEIGNEMENT

Domaine CINÉMA

Rapport présenté par Carole GUERIN-CALLEBOUT et Axel RABOURDIN

La session 2022 du concours inaugure une nouvelle épreuve orale, l'épreuve de leçon. Si le temps de préparation reste inchangé par rapport aux années antérieures, la conception des sujets comme les attendus de leur traitement comportent des évolutions notables. Le jury tient à cet égard à souligner la qualité du travail mené par l'ensemble des candidats qui se sont emparés de cette nouvelle épreuve avec sérieux et engagement. Certaines prestations ont d'ailleurs particulièrement convaincu le jury. Elles constitueront le fil rouge des exemples mis en lumière dans ce rapport.

S'approprier les modalités comme les cadres d'une épreuve orale redéfinie n'est cependant pas chose aisée. Aussi, dans la continuité du sujet zéro, le présent rapport vise en premier lieu à expliciter la nature comme les enjeux. Cette session inaugurale, et le jury le comprend bien dans le contexte resté difficile de préparation des candidats, a en outre été marquée par des prestations parfois maladroitement organisées ou comportant des écueils préjudiciables. Le caractère resserré des sujets proposés – comportant un seul extrait littéraire mis en relation avec une séquence filmique elle-même courte – suppose de bien saisir les attendus du travail sur corpus. Chaque sujet invite en effet nécessairement à réinterroger tout la fois les modalités de lecture du texte lui-même, la place et la nature du traitement de l'extrait de film, la manière de tisser des liens, de nourrir surtout la lecture de l'un par l'étude de l'autre, au service de la construction d'une leçon cinématographique rendant compte de « la conception et [de] l'animation d'une séance pédagogique » en cours de français, ainsi que le précise le sujet de l'épreuve.

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. La leçon incite en ce sens à interroger la singularité du corpus proposé et à travers celle-ci les questions qu'il soulève comme les réponses qu'il apporte dans le cadre d'une séance d'enseignement. La leçon est donc avant tout un temps et un lieu pour penser la place comme le rôle de la littérature au sein de la classe, nourrie de la rencontre sensible avec une œuvre cinématographique.

Elle se veut à ce titre à la portée de tous les candidats, désireux de s'engager dans une carrière d'enseignant de Lettres, quelle que soit leur formation initiale. Les étudiants inscrits en Master MEEF pourront assurément nourrir leur réflexion de leurs observations en établissements et de leurs expériences d'enseignement, sans que soient désavantagés les candidats titulaires d'un autre Master ou les agrégatifs. Tous, pour peu de s'y préparer, ont les moyens de présenter une leçon de qualité, révélant de solides connaissances littéraires comme cinématographiques et manifestant une juste compréhension des enjeux et de la pertinence du corpus proposé à l'étude.

Comment s'y préparer au mieux ?

Le jury souhaite à cet effet, en prenant appui sur des exemples précis extraits des sujets de la session et des prestations entendues, souligner les points saillants de cette nouvelle épreuve : sa nature tout d'abord, les enjeux ensuite du travail sur le corpus et l'unité de l'exposé qui en découle. Quelques conseils bibliographiques viendront clore le rapport.

1. La nature de l'épreuve

C'est une épreuve à l'évidence dense. Elle dure une heure, après un temps de préparation de trois heures : l'exposé n'excède pas 40 minutes et l'entretien avec le jury occupe les 20 minutes restantes au maximum. L'épreuve exige ainsi une certaine endurance, qui se travaille. Le jury ne peut que regretter que certains candidats, manifestement épuisés à l'issue des trois heures de préparation, ne soient plus en mesure de défendre leurs propositions, ne puissent relire efficacement leurs notes ou en retrouver l'ordre.

Notée sur 20 et de coefficient 5, c'est une épreuve essentielle à la réussite du concours. Elle se prépare aussi sur la durée.

Trois temps la structurent, chacun mérite que l'on s'y attarde.

➤ Le temps de la préparation

La constitution du sujet :

Tous les sujets se composent d'un texte littéraire et d'un extrait de film et sont accompagnés du libellé suivant : « *Vous proposerez une explication du premier texte figurant dans le dossier. Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus en classe de..., dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux* ».

Les sujets proposés mettent à cet effet en regard des textes et des extraits de films de nature et d'époque volontairement très diverses. Les textes, qui ne dépassent pas une vingtaine de lignes, relèvent aussi bien du roman ou de la poésie que de l'essai ou encore du théâtre et couvrent un spectre chronologique allant du XVI^{ème} à nos jours. Les extraits de films, dont la durée est désormais comprise entre 2'30 et trois minutes, proviennent de films de fiction, de documentaires ou de films d'animation issus de différentes cinématographies et de périodes variées de l'histoire du cinéma, comme en témoigne la liste qui suit. Le jury invite les futurs candidats à fréquenter une large variété d'œuvres. Qu'ils n'hésitent pas à cet égard à puiser également des références dans les rapports des années précédentes, en plus des œuvres et cinéastes mis en lumière cette année :

- Jean-Luc Godard, *Week-end* (France, 1967),
- Jan Svankmajer, *Les possibilités du dialogue* (Tchécoslovaquie, 1982),
- Alain Cavalier, *Irène* (France, 2009),
- Luis Buñuel, *Viridiana* (Espagne-Mexique, 1960),
- Patrice Chéreau, *La Reine Margot* (France, 1994),
- Terry Gilliam et Terry Jones, *Monty Python : Sacré Graal !* (Royaume-Uni, 1975),
- David Lynch, *Lost Highway* (États-Unis, 1997).

La grande diversité des textes littéraires et des extraits de films proposés requiert des candidats, on le comprend, une solide culture générale, tant littéraire que cinéphilique, sans pour autant être encyclopédique. On attend donc avant tout d'eux qu'ils soient capables de situer précisément une œuvre dans un contexte historique et esthétique donné. Mais le jury apprécie aussi les qualités de candidats capables de faire preuve de réactivité et de capacités d'analyse face à des œuvres qu'ils ne connaissent pas.

La lecture du sujet :

Le sujet se présente donc sous la forme d'un corpus resserré, envisagé sur un niveau de classe, de la 6^{ème} à la 3^{ème} au collège, en Seconde au lycée. Les candidats ont globalement tous identifié l'unité thématique des corpus proposés et inscrit leur étude dans une des entrées ou objet d'étude des programmes. Le corpus ne saurait se lire pour autant comme la seule illustration d'un axe des

programmes de français du collège ou du lycée. En ce sens le travail de lecture du corpus ne consiste pas en un exercice d'identification et d'appariement entre tel passage et telle partie du programme, mais bien davantage en un travail d'interrogation du corpus afin de questionner sa complexité, des éléments singuliers qu'il met en lumière et qu'il examine dans le cadre d'une entrée de programme ou d'un objet d'étude.

Prenons l'exemple d'un corpus proposé en classe de quatrième et constitué d'un passage extrait du roman de l'Abbé Prévost, *Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut*, et d'une séquence filmique extraite du long-métrage de David Lynch, *Lost Highway*.

Si le topos de la rencontre amoureuse unit sans équivoque l'extrait romanesque et la séquence cinématographique, le jury a surtout apprécié la capacité des candidats à dépasser cette évidence, à l'image de l'étude restituée ici. Prenant appui sur une contextualisation précise des deux extraits, la candidate a interrogé le topos de la scène de première vue en montrant combien chaque œuvre opérait un traitement ambivalent de la rencontre en se jouant de ses codes, et finalement la détournait. Elle a ainsi souligné de quelle manière, en creux, à travers cette scène exceptionnelle par son intensité, se dessinait le portrait d'un jeune naïf face à une femme séductrice potentiellement dangereuse. Aussi, au-delà du coup de foudre, se dessine une scène bien plus complexe d'aveuglement et de conquête. La candidate a ensuite mis en regard l'extrait filmique, pour souligner combien là aussi, la scène de rencontre était à sa manière « dynamitée » par un jeu sur les codes du topos de la rencontre cinématographique d'une part, par des signes de menaces constants et pesants d'autre part.

Le jury ne saurait donc trop recommander aux candidats d'accorder un temps suffisant à la lecture du texte en lui-même puis de la séquence filmique comme deux unités riches de sens à interroger. La lecture est au centre de cette épreuve de leçon. N'oublions pas à cet égard qu'elle s'inscrit dans un concours de recrutement d'enseignants de Lettres dont une des missions premières est de lire et faire lire des œuvres.

Conseils de méthode :

Les concepteurs des sujets accordent un soin particulier au choix des extraits des œuvres littéraires et filmiques. Ce minutieux travail exige en retour une lecture précise et fine. Les candidats gagnent ici à prendre appui sur l'œuvre complète dont est extrait le passage retenu de leur sujet, mise à disposition pendant le temps de préparation. Beaucoup ont su en faire un usage opportun mais le jury attire l'attention des futurs candidats sur quelques erreurs à éviter.

Certains ont été déstabilisés par l'écart existant entre deux versions différentes d'un même texte (le cas le plus fréquent vient de textes du XVI^{ème} siècle présentés dans une langue légèrement modernisée, plus propre à l'étude en classe avec de jeunes élèves, différant un peu de l'œuvre intégrale proposée dans la salle de préparation, plus conforme au texte original). La consultation d'une version plus authentique du texte n'a pas pour but de déstabiliser les candidats mais de leur permettre certaines vérifications ou de confronter leur interprétation du texte à l'épreuve de variantes qui peuvent être significatives. Le jury les incite surtout à utiliser ces ouvrages pour mieux situer l'extrait analysé au sein de l'œuvre intégrale et à faire un usage plein de discernement d'un appareil critique fort utile, mais n'ayant pas vocation à se substituer à leur interprétation du texte et à son exploitation pédagogique.

L'usage du dictionnaire, à disposition également, a de son côté parfois conduit les candidats à des contre-sens inattendus. Par exemple, plusieurs candidats ne connaissaient pas le sens du mot « *fagotage* », présent dès la première phrase d'un extrait des *Essais* de Montaigne où l'auteur compare son ouvrage au « *fagotage de différentes pièces* ». Ayant recours au Littré dans la salle de préparation, plusieurs candidats ont privilégié le sens figuré et familier donné par le dictionnaire : « *Travail, opération, collection faite à la hâte et sans soin* », et en ont déduit hâtivement que Montaigne considérait les *Essais* comme un travail bâclé. On ne saurait trop inciter les candidats à plus de discernement et à envisager que le sens propre d'un terme puisse parfois être au cœur d'une métaphore significative.

➤ L'exposé

Déroulement de l'exposé :

Ouvrant l'épreuve, l'exposé ne peut dépasser 40 minutes. Le jury y est très attentif et a dû stopper, cette année encore, des candidats manifestement en manque de repères. Il souligne également que les deux parties attendues sont d'importance quasi égale (20' pour l'explication et 20' pour le traitement didactique ou bien 15'/25') et appelle en conséquence une durée de traitement relativement similaire. Les prestations les plus efficaces proposent une explication de texte d'une durée de quinze à vingt minutes, réservant le temps restant pour la présentation du projet de séance.

De même qu'elle est un préalable au travail du professeur en classe, l'explication de texte constitue surtout le premier temps de l'exposé, incluant une lecture du passage, dont le jury rappelle l'importance. La mise en voix est révélatrice de sens et constitue à cet égard la première incarnation de l'explication proposée, aussi féconde pour les élèves en classe que pour le jury. Combien il fut apprécié ainsi, de saisir dès la lecture à voix haute du candidat, la portée satirique d'un extrait de l'œuvre de Rabelais, *Gargantua*, mais aussi le réel plaisir de lecture exprimé. Au contraire, quelques prestations, notamment lorsqu'il s'agissait de mettre en voix un texte poétique, se sont révélées particulièrement hésitantes. Lire un texte face à un jury peut constituer une épreuve. Des compétences de lecture expressive sont néanmoins attendues de candidats appelés à devenir de futurs enseignants de Lettres.

L'exercice de l'explication de texte en lui-même est sans doute davantage familier de la plupart des candidats, comme en attestent les prestations entendues cette année. Certaines d'entre elles ont néanmoins interpellé le jury par leur fragilité. Ce dernier souhaite ici encourager les candidats à aiguiser leurs compétences de lecture comme leurs connaissances lexicales et linguistiques afin d'éviter de malencontreuses maladresses et de fâcheuses erreurs de compréhension.

Plus généralement, le jury incite les candidats à utiliser la totalité du temps qui leur est imparti de façon équilibrée. Nombreux sont ceux qui n'ont utilisé qu'une demi-heure sur les quarante minutes dont ils disposaient. Beaucoup surtout ont construit leur présentation autour de trois temps trop distincts les uns des autres : une explication du texte littéraire, puis une explication de l'extrait de film, et enfin une proposition de scénario pédagogique à partir des deux documents proposés. Consacrer un temps propre à l'étude de l'extrait de film après l'explication de texte, comme c'était l'usage dans le format antérieur de l'épreuve, est bien sûr une méthode possible. Elle permet aux candidats de mettre en valeur leurs compétences en matière d'analyse filmique, mais a trop souvent conduit à deux écueils. Le premier est de traiter de façon trop indépendante les deux documents constituant le corpus alors que le jury attend des candidats qu'ils mettent en évidence la cohérence du corpus et proposent une « exploitation conjointe » des deux documents. Le second est que l'analyse filmique a souvent couvert la quasi-totalité du temps de la présentation, ne laissant que cinq à dix minutes aux candidats pour présenter des propositions d'activités, alors qu'elles sont au cœur de ce que le jury cherche à évaluer. Une autre démarche possible est d'analyser l'extrait au cours de la présentation de la séance, au moment où l'analyse filmique prendrait place dans le travail avec les élèves. Un exemple, en dernière partie de ce rapport illustrera cette possibilité, qui a convaincu le jury, sans constituer la seule démarche possible.

Le jury attire également l'attention des candidats sur le caractère non exhaustif de l'analyse de la séquence filmique, impossible à conduire de surcroît dans le temps imparti de l'épreuve. Il est plus profitable de se concentrer sur certains aspects étroitement liés à l'objectif fixé pour la séance et dans le cadre de la mise en relation avec le texte littéraire.

Le projet de séance :

A compter de cette session, il est en effet attendu des candidats qu'ils présentent un projet de séance, et non plus une séquence dont la perspective est beaucoup plus large, sans pour autant l'évacuer totalement, on y reviendra. Le jury attire tout particulièrement l'attention des candidats sur cette évolution de l'épreuve orale qui doit les inciter à préciser bien davantage les pistes d'exploitation

du corpus proposé à l'étude. Une séance, même s'il s'agit - le jury en a bien conscience - d'une projection hypothétique, ne peut guère s'envisager au-delà de deux heures. C'est donc au sein de cette unité resserrée qu'il convient de penser un ensemble d'activités en nombre raisonnable permettant le travail conjoint du texte et de la séquence filmique. On évitera donc tout autant le catalogue mécanique d'activités apprises par cœur mais dénuées de sens, de même qu'on ne s'appesantira pas sur les détails de la mise en œuvre en classe. La présentation du projet de séance attendu doit se comprendre comme le travail préparatoire de tout enseignant qui envisage un scénario pédagogique. En ce sens, il identifie les objectifs de la séance, en fonction de la progression envisagée et des objectifs de la séquence dans laquelle cette séance s'inscrit. Il précise enfin deux à trois activités saillantes.

Les candidats dans leur écrasante majorité ont présenté un projet fondé sur la lecture du texte. Le jury souhaite tout de même rappeler que les entrées possibles sont multiples, autorisant des projets variés : l'écriture peut constituer une dominante de séance très pertinente, de même que l'étude de la langue par exemple, pour n'en citer que quelques-unes.

Beaucoup de candidats ont en outre, par commodité sans doute, choisi de présenter une séance de deux heures et précisé que le texte aurait été étudié dans une séance préalable, sans davantage en rendre compte. Cela a souvent servi de prétexte à une accumulation d'activités diverses autour de l'extrait filmique qu'il serait impossible de réaliser avec des élèves en une seule séance de façon efficace. Surtout, cela a nui à la mise en évidence d'un objectif précis pour la séance proposée.

Le jury, rappelons-le, cherche à évaluer la capacité des candidats à s'initier au travail de transposition didactique et préfère en ce sens la présentation développée d'une ou deux activités précises, répondant à un objectif pédagogique justifié, à une accumulation allusive d'activités diverses sans grande cohérence les unes avec les autres. Rien n'empêche bien évidemment le candidat de préciser brièvement plusieurs questionnements possibles soulevés par la confrontation du texte et de l'extrait filmique. Mais on attend qu'il n'en développe qu'une ou deux de façon très détaillée (objectif, modalités, consignes rédigées, réponses attendues de la part des élèves, évaluation envisagée de façon ultérieure). Par exemple, à partir d'un extrait de *L'Assommoir* d'Émile Zola mis en relation avec *Viridiana* de Luis Buñuel, un excellent candidat a dans un premier temps indiqué trois activités possibles : soit analyser les différentes formes du discours (direct, indirect, indirect-libre), soit travailler sur les niveaux de langue (trivial, familier, soutenu), soit travailler sur les valeurs des temps. Il a choisi en définitive de développer une activité sur les niveaux de langue, plus facile à articuler de façon cohérente avec l'extrait blasphématoire et jubilatoire de Buñuel, et a détaillé très précisément comment il mènerait cette activité avec ses élèves.

Le jury recommande plus largement à tous les candidats de **préciser clairement les consignes données aux élèves**. Ils peuvent par exemple les rédiger pendant leur temps de préparation. Cet exercice pourra nourrir d'ailleurs un temps de l'entretien, soutenir un échange très riche ou simplement permettre à un candidat de préciser l'énoncé d'une consigne afin de revenir sur une proposition d'activité pédagogique aux contours initialement vagues, peu propice à être comprise par les élèves.

Il est conseillé également de **situer la séance dans une séquence plus large et de préciser les objectifs d'apprentissage**. Le libellé du sujet identifie le niveau de classe pour laquelle la séance doit être construite. Beaucoup de candidats ont démontré une bonne connaissance des programmes et ont été capables de relier le corpus proposé aux objets d'étude ou entrées de programme retenus. Le jury a apprécié cette capacité mais attend aussi des candidats qu'ils situent la séance à l'intérieur d'une séquence plus large ainsi que dans la progression annuelle de la classe. Ils doivent avoir conscience des attendus de fin d'année ou de cycle ; cela les aidera à préciser leur analyse et à proposer un projet, certes fictif, mais non dénué de sens, ni de cohérence. Les prestations les plus pertinentes ont su ainsi identifier des objectifs d'apprentissage, non seulement par rapport à l'objet d'étude au programme, mais aussi par rapport aux connaissances requises préalablement à la séance proposée (ont-elles été acquises lors de séances précédentes ou lors de la même séquence ?). Pour reprendre l'exemple de Rabelais et Gilliam, on attendait des candidats qu'ils situent leur séance dans le cadre de l'objet d'étude « *Agir sur le monde : héros, héroïnes, héroïsme* » au programme de la classe de cinquième, ce que la plupart ont su faire, mais le jury a apprécié que certains candidats précisent rapidement que la séance

se situerait en fin de séquence et comment ils auraient préalablement conduit leurs élèves à une bonne connaissance du topos du chevalier, indispensable à en apprécier la parodie.

Le jury a regretté enfin que les candidats aient eu trop peu souvent recours à **l'analyse grammaticale** lors de leurs explications de texte comme lors de leurs propositions didactiques et se sont souvent montrés peu à l'aise dans ce domaine lorsqu'ils ont été interrogés sur ce sujet lors de l'entretien. Des faits de langue simples semblent pourtant pouvoir parfaitement s'intégrer à une proposition didactique mettant en valeur la richesse de l'ensemble du corpus proposé. Pour en revenir à l'exemple de sujet mettant en regard Rabelais et les *Monty Python*, peu de candidats sollicités sur ce point au cours de l'entretien ont été capables de repérer la valeur itérative de l'imparfait et la valeur temporelle de la conjonction « si » dans le texte de Rabelais. Cela a en revanche permis à un bon candidat de mettre en valeur la nature temporelle différente des deux documents du corpus : la temporalité cyclique et répétitive du texte de Rabelais mise en regard avec la temporalité plus linéaire et progressive de l'extrait du film de Gilliam.

➤ **L'entretien**

Le dernier temps de l'épreuve, à l'issue d'un rapide d'échange entre les deux membres du jury au cours duquel le candidat est invité à sortir quelques minutes, consiste en un entretien avec le jury d'une durée de 20 minutes.

L'objectif de cet entretien est avant tout d'aider le candidat à approfondir certaines de ses analyses, tant littéraires que cinématographiques, et à préciser les éléments du projet de séance didactique qu'il n'aurait pas eu le temps de développer lors de l'exposé, ou qu'il aurait présentés de façon trop imprécise ou allusive. Lors de la brève pause observée entre l'exposé et l'entretien, le jury fixe une note plancher en-dessous de laquelle il ne pourra pas descendre à l'issue de celui-ci. Une telle procédure souligne le fait que le questionnement du candidat et l'échange avec le jury ne peut avoir pour objectif que de réévaluer à la hausse sa prestation. L'entretien est mené par l'ensemble des membres du jury dans un souci de bienveillance et de véritable dialogue. Plusieurs candidats ont ainsi su se révéler au cours de ce dernier temps de l'épreuve et proposer au total une prestation tout à fait honorable.

L'équilibre entre les questions posées sur l'analyse littéraire, l'analyse filmique et la proposition de séance didactique repose sur la plus ou moins grande réussite du candidat sur chacun de ces points lors de l'exposé. On revient toujours plus longuement sur ce qui a été moins convaincant ou abouti. Le jury ne s'interdit évidemment pas de vérifier certaines connaissances du candidat, mais le questionnement porte le plus souvent sur la compréhension fine du corpus, ainsi que sur des aspects stylistiques du texte ou du film que le candidat a ignorés ou effleurés alors qu'ils auraient pu être au centre du questionnement porté sur l'ensemble du corpus et, partant, sur la proposition de séance didactique.

On ne peut que conseiller aux candidats d'engager le dialogue sans crainte à l'égard du jury. Il est normal d'être intimidé lors d'un oral de concours, mais trop de candidats se sont montrés désarmés par certaines questions, se demandant quel piège on cherchait à leur tendre ou s'imaginant qu'ils n'avaient pas la réponse aux questions posées, alors qu'elles demandaient souvent plus de réflexion immédiate que la démonstration de connaissances acquises.

Beaucoup de questions posées portaient sur la clarification du projet de séance. Lorsque c'était nécessaire, les candidats ont été invités à libeller de façon claire et précise des problématiques ou des questionnements qui avaient été formulés de façon confuse lors de l'exposé. Cette confusion venait souvent de la peur des candidats de ne pas être assez exhaustifs dans leur confrontation des éléments du corpus. Cela les a trop souvent entraînés à formuler des problématiques trop longues et embrouillées, cherchant à réunir plusieurs questions en une. Or, la clarté des questionnements soumis aux élèves, la lisibilité pour eux de l'objectif d'un cours et des connaissances et des méthodes que l'on cherche à leur faire acquérir est une des qualités premières que l'on attend d'un enseignant.

Dans le même souci, le jury a régulièrement demandé aux candidats de revenir sur le libellé exact des consignes des exercices qu'ils envisageaient de donner à leurs élèves dans le cadre de la séance proposée. Un bref instant a pu être accordé pour permettre la rédaction au brouillon des propositions avant de les présenter au jury et de nourrir la réflexion. Pour prendre un nouvel exemple tiré de la confrontation entre Rabelais et les *Monty Python*, un candidat a proposé lors de l'exposé une activité d'écriture d'invention ainsi formulée : « Vous rédigez la note d'intention d'un film ». Le jury l'a invité, au cours de l'entretien, à revenir sur cette consigne et à en préciser les attendus. Les candidats ont donc tout intérêt, au cours de leur préparation, à davantage délimiter les activités envisagées d'une part, à en préciser les consignes d'autre part. Une note d'intention ainsi sur une scène de combat plutôt qu'un film entier – dont par ailleurs on ne sait rien, permettrait de mieux articuler la pratique d'écriture ici au travail d'analyse mené en classe.

On le comprend, l'entretien est un temps à part entière de l'épreuve qui peut très largement soutenir le candidat dans sa lecture et ses analyses. Les questions du jury, d'une grande diversité, visent toutes à éclairer le propos, le préciser le cas échéant, et à permettre à chaque candidat de mettre en valeur des connaissances comme des compétences de lecture bien sûr, d'analyse et de réflexion, mais aussi de communication, d'écoute et d'échange : des compétences tout aussi fondamentales dans le cadre d'un concours de recrutement de futurs enseignants de Lettres.

2. Le travail sur corpus

a. La nature singulière du travail d'analyse du corpus

Le jury souhaite revenir à présent sur le travail de lecture du corpus, au fondement de l'épreuve, et qui manifestement a mis en difficulté les candidats. Beaucoup ont restreint leur étude à un relevé des écarts et des similitudes entre le texte et l'extrait filmique, comme si le dernier ne pouvait être qu'une adaptation plus ou moins fidèle du premier. Un exemple, prenant appui sur le corpus présentant conjointement un extrait de la cinquième partie des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné (vers 837 à 850) et une courte séquence du film *La Reine Margot*, réalisé par Patrice Chéreau, éclairera les futurs candidats. L'unité du sujet est évidente. Chaque extrait convoque la violence des guerres de religion sous la monarchie des Valois et son expression paroxystique : les massacres de la Saint-Barthélemy, au mois d'août 1572. Cantonner pour autant l'étude à « la dénonciation de la guerre » réduit inévitablement l'analyse. C'est oublier tout d'abord que le cinéma est un art du montage, fait d'images et de sons. On comprend aisément à cet égard combien il est bien plus pertinent, comme l'a proposé un autre candidat, de se demander comment le cinéaste met en scène la violence du massacre. On dépasse ainsi la seule observation de la trame narrative, faite de cadavres, d'armes et de blessures, pour s'intéresser plus finement à la représentation de la violence et donc aux choix de mise en scène opérés par le cinéaste, invitant à questionner le travail de la composition, l'échelle des plans, le travail de la couleur et ses nombreuses résonances ici avec l'œuvre du Caravage, sans oublier le travail du son, trop souvent oublié des candidats. Le poète lui aussi opère ses propres choix et livre une écriture poétique qui frappe le lecteur par sa densité et la concentration de ses effets. L'omniprésence du pronom indéfini est particulièrement remarquable, abolissant les repères comme les frontières entre l'humain et la figure de l'horreur. Chacun ainsi, le poète et le cinéaste, expérimente sa propre poétique afin de donner à voir ce spectacle ultime de l'horreur pour mieux l'interroger. Le jury souhaite que cet exemple rappelle aux candidats combien le corpus est le lieu d'une double expérience, expérience de la lecture et expérience du film, qui interagissent l'une sur l'autre.

Le corpus exige en ce sens 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 d'en saisir ses points de convergence bien sûr, mais surtout ses lignes de force comme les signes de dissension voire de fractures, esthétiques, artistiques, historiques, culturelles ou politiques. Reprenons l'exemple d'un sujet déjà cité, confrontant un extrait de *Gargantua* au film de Terry Gilliam et Terry Jones, *Monty Python : Sacré Graal !*. Celui-ci a donné lieu de façon convaincante à un exposé autour de la subversion

de la figure héroïque, mettant en relation la parodie par l'inflation verbale chez Rabelais et la parodie par l'élimination progressive et la dérision potache chez Gilliam et Jones.

On le comprend, le corpus invite à une analyse d'ampleur, croisant nombre de dimensions au service de la mise en lumière la plus juste possible des documents rassemblés.

La réunion d'un texte et d'un extrait de film par les concepteurs des sujets obéit en effet toujours à la volonté d'amener les candidats à questionner le corpus d'une part et à analyser le traitement littéraire et cinématographique de ces questionnements d'autre part. Ceux-ci sont volontairement très variés. Confronter Cavalier et Montaigne permettait par exemple de réfléchir sur la matière biographique et sur son traitement sous forme d'essai littéraire ou de documentaire cinématographique. Mettre Zola et Buñuel en regard l'un de l'autre incitait à interroger le topos du banquet et son traitement subversif, politique et moral dans la fiction romanesque et cinématographique. Réunir Hugo et Svankmajer suggérait de questionner la représentation de la figure du monstre dans le roman et le cinéma d'animation expérimental.

b. La nécessaire unité de l'exposé du projet de séance

Ces exemples, le jury le souhaite, permettent de comprendre combien l'exposé attendu constitue un ensemble unifié tout autant que dynamique. L'extrait filmique constitue une invitation à relire l'œuvre et vice-versa. Il n'y a donc pas d'ordre défini dans la séance qui instituerait dans un premier temps la lecture du texte puis l'étude de l'extrait filmique. Bien au contraire, le jury a apprécié les prestations de certains candidats qui ont su, à travers leurs propositions, interroger la place du texte comme du film, au service de leur appropriation par de potentiels élèves. Revenons une dernière fois sur un sujet déjà cité, afin de rendre compte de la manière dont fut présenté le projet de séance. Nul modèle à suivre servilement bien évidemment, mais une mise en perspective concrète des attendus de l'épreuve.

Prenons ainsi le sujet liant un extrait du roman bien connu de l'abbé Prévost et du film de David Lynch, *Lost Highway*. La candidate, pour rappel, avait dans un préambule préalable à l'explication du texte, souligné les compositions convergentes des deux extraits, deux récits enchâssés. Elle avait également soulevé le jeu sur les codes opérés par le romancier comme par le cinéaste. Les objectifs de la séance ont pu ainsi être exposés de manière très claire et cohérente, fondés sur une lecture préalable précise et rigoureuse du texte : il s'agit de faire comprendre « les ambivalences de la rencontre amoureuse ». La candidate a poursuivi la justification de son projet en précisant également la place de la séance dans son projet de séquence : au milieu de celle-ci. Les élèves auraient ainsi déjà étudié le topos de la rencontre amoureuse. De manière très pertinente, la candidate soulève ensuite la complexité pour un public jeune encore, dont le bagage culturel peut être fragile et assurément hétérogène, de comprendre le traitement ambivalent de cette rencontre dans les extraits du corpus. Elle justifie en ce sens l'introduction de son projet de séance par une première activité de visionnage de l'extrait filmique, immédiatement plus saisissable. Il s'agit tout d'abord « d'identifier les marqueurs d'un topos cinématographique », puis d'interroger les représentations de la scène de rencontre au cinéma. L'étude filmique, menée à ce moment-là de l'exposé, permet donc également de comprendre le rôle de médiation qu'il joue pour aller à la rencontre du texte et être en mesure d'en saisir quelques clés d'interprétation, issue de l'explication menée dans la première partie de l'exposé, précédemment citée dans le rapport. La candidate prend finement appui ici sur le matériel à disposition, procède notamment à plusieurs arrêts sur image pour revenir sur la composition d'un plan, identifier la reprise d'un code de la rencontre au cinéma ou au contraire souligner l'expression d'une menace sous-jacente. Dans un dernier temps, enfin, la candidate propose une activité de confrontation entre le texte et la séquence cinématographique pour débattre du statut du personnage féminin dans le traitement des scènes de rencontre du corpus.

On le voit, la candidate n'a cessé tout au long de son exposé de justifier ses choix. Elle a su pertinemment lier son explication de texte et l'étude de l'extrait filmique au service de son projet de séance. A l'évidence, la maîtrise par la candidate des deux œuvres l'a aidée. Le jury ne l'attend pas comme un prérequis. C'est bien évidemment impossible. Il est en revanche à la portée de tous de mettre

en œuvre ce principe de circulation entre les œuvres au service d'un exposé faisant véritablement comprendre comment, au sein du projet de séance, la lecture du texte et l'étude de la séquence cinématographique entrent en résonance, au service de la construction de connaissances et de compétences précisément identifiées.

Le jury mesure pleinement l'exigence de cette épreuve orale d'admission mais tient une fois encore à souligner combien elle est riche de sens et enthousiasmante, à l'image des quelques prestations mises en lumière dans ce rapport. Le jury reconnaît également le temps nécessaire de préparation au long cours de l'épreuve, mais un temps précieusement investi au service d'une entrée sereine dans le métier.

Le jury souhaite que l'ensemble des éléments rassemblés et mis en lumière dans ce rapport soutienne les candidats dans leur préparation au concours. Ils pourront prendre également appui sur les quelques conseils bibliographiques cités ci-après, pour celles et ceux notamment qui font le choix du cinéma pour l'épreuve de leçon, en ayant un parcours de formation initiale fragile dans ce domaine.

3. Conseils bibliographiques

L'épreuve de leçon en domaine Cinéma n'a pas pour objectif premier d'évaluer l'étendue encyclopédique de la culture cinématographique des candidats. Trop de candidats ont pour autant fait preuve de lacunes en histoire du cinéma, au point de les empêcher de situer même brièvement les extraits de films proposés dans un contexte historique ou esthétique indispensable à leur exploitation pédagogique, voire à leur simple compréhension.

De même, le jury n'attendait pas des candidats qu'ils s'abîment dans des connaissances lexicales infinies en matière de vocabulaire technique, critique ou esthétique. Mais trop d'analyses filmiques se limitant à la paraphrase des dialogues ou à une description littérale des images sans aucun recours au vocabulaire ou à la méthodologie de l'analyse filmique incitent à proposer ici une très brève bibliographie. Très loin d'être exhaustive, celle-ci se limite à quelques titres bien connus et incontournables et a pour seul objectif d'aider les futurs candidats à acquérir les connaissances minimales requises pour pouvoir satisfaire aux exigences du concours :

- BARNIER Martin et JULLIER Laurent, *Une brève histoire du cinéma (1895-2020)*, Arthème Fayard - Pluriel, 2017 (deuxième édition : 2021),
- JULLIER Laurent, *Analyser un film. De l'émotion à l'interprétation*, Flammarion, « Champs », 2012,
- AUMONT Jacques, MARIE Michel, *L'analyse des films*, Armand Colin, 1988 (4ème édition : 2020),
- BOUTANG Adrienne, CLÉMOT Hugo, JULLIER Laurent, LE FORESTIER Laurent, MOINE Raphaëlle, VANCHERI Luc, *L'analyse des films en pratique*, Armand Colin, 2018.
- GOLIOT-LÉTÉ Anne, VANOYE Francis, *Précis d'analyse filmique*, 1992 (5ème édition : 2020).

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

SÉANCE D'ENSEIGNEMENT

Domaine THÉÂTRE

Rapport présenté par Marie-Laure BASUYAUX et Matthieu PROTIN⁸¹

Se déployant dans un nouveau format, l'épreuve du domaine Théâtre a donné lieu, comme chaque année, à d'excellents exposés, qui ont su témoigner à la fois d'une grande finesse dans l'analyse du texte, d'une solide réflexion didactique quant à l'élaboration de la séance, et d'un goût réel, passionné et passionnant, pour le théâtre. Néanmoins, les différentes commissions ont également constaté un certain nombre de lacunes, d'incompréhensions, de manque de préparation : c'est avant tout pour remédier à celles-ci que le présent rapport a été rédigé, en s'efforçant de présenter de façon à la fois claire et synthétique les attentes, les enjeux, et les spécificités de cette nouvelle épreuve⁸².

Rappelons que le sujet de la première épreuve d'admission en Théâtre est constitué d'un texte littéraire, d'une captation et de l'indication d'un niveau de classe. L'épreuve, d'une durée totale d'une heure, se compose d'un exposé du candidat ou de la candidate de 40 minutes, suivi d'un entretien avec le jury de 20 minutes, et ce après une brève délibération durant laquelle il fixe une note minimale, qui ne pourra qu'être améliorée par l'entretien. L'entretien constitue donc une chance à saisir : il s'agit pour le jury soit d'inviter à corriger certains points de l'exposé, soit de mesurer, dans le cas d'un bon exposé, l'étendue des connaissances. En aucun cas il ne saurait être question de piéger les candidates ou les candidats, qui ont donc tout intérêt à exploiter au mieux ce temps d'échange.

Les candidates et les candidats doivent veiller à la gestion du temps entre les deux étapes de la leçon : sur les 40 minutes d'exposé, 15 à 20 minutes sont consacrées à l'explication de texte du premier document, et 20 à 25 minutes à la proposition d'exploitation didactique. Dans un souci d'égalité de traitement entre les candidats, le jury les interrompt au bout de 20 minutes, si ceux-ci n'ont pas terminé l'explication de texte.

1. La nature du second temps de la leçon : un exposé de didactique centrée autour d'une séance

Manifestement, des candidates et des candidats se sont entièrement référés à l'ancien format de l'épreuve, antérieur à la réforme mise en place en cette session 2022. **Nous tenons donc ici à rappeler que l'exposé du candidat ou de la candidate est désormais composé de deux temps** : un temps d'analyse textuelle (qui fait l'objet d'un rapport commun à l'ensemble des domaines) et un second temps qui consiste en une description de séance, dans laquelle interviendra l'analyse de la captation et son utilisation, et cela même s'il est possible de centrer la séance sur le texte. À la différence du texte, la captation n'est pas supposée faire l'objet d'une analyse séparée : tout l'enjeu est de réussir à intégrer son exploitation dans les deux temps de l'épreuve – l'explication du texte et l'exposé de didactique – à la fois en remobilisant des composantes de l'analyse textuelle (par exemple en observant comment l'hétérogénéité des discours se retrouvait dans le passage au plateau de *La Religieuse* de Diderot) et en inscrivant la réflexion sur la captation au sein de la séance dans une perspective didactique : réfléchir sur les éléments à donner en amont du visionnage pour favoriser une

⁸¹ Qui remercient chaleureusement Alexandra von Bomhard, Thibaut Julian, Dominik Manns, Laurent Roudillon et Laurent Russo pour leurs remarques et leurs apports à la rédaction de ce rapport, et l'ensemble du jury « théâtre » pour sa relecture attentive.

⁸² Nous nous permettons aussi de rappeler qu'il est essentiel que les candidates et les candidats prennent connaissances des attendus de la nouvelle épreuve en se référant au « sujet zéro » : des exemples de sujets et d'attendus sont consultables sur le site « devenir enseignant » à l'adresse :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>

compréhension des enjeux de la scénographie par les élèves par exemple. La séance d'enseignement, quant à elle, doit bien être conçue à partir du texte analysé dans la première partie de l'épreuve et doit intégrer le document associé en lien avec le sens qu'on a fait émerger durant l'explication. De trop nombreuses propositions restaient dépourvues de véritable projet de lecture, là où l'on attend au contraire une présentation attentive aux rapports entretenus par les deux documents (adaptation, échos, contrepoints, décalage, etc.). Les meilleures prestations ont ainsi souvent fait de la conclusion de l'explication le lieu de l'articulation entre le texte et la captation, permettant d'opérer une transition souple avec l'axe problématique de la séance, en lien avec la proposition dramaturgique de la captation. Ainsi, une candidate ayant à travailler sur l'adaptation théâtrale de *Candide* par Emmanuel Daumas, a envisagé le traitement polyphonique comme une transposition de l'ironie du narrateur. Elle a ainsi pu montrer comment la dissémination du récit pris en charge par plusieurs personnages en scène, puis par Candide, faisait ressortir des contrastes interprétatifs et de tonalités, ainsi que les ressorts de la satire voltairienne. Le passage au plateau venait renforcer cette dernière, comme l'a montré l'étude des interactions des personnages, en distinguant celles et ceux qui coopéraient, ceux qui au contraire témoignaient de la gêne ou de l'éloignement face à un récit pathétique atroce.

La description de la séance a trop souvent donné lieu à des préoccupations pédagogiques et non pas didactiques : c'est une distinction importante, que nous tenons à rappeler. La perspective adoptée ici doit être **résolument didactique**⁸³, c'est-à-dire témoigner d'une réflexion sur les modalités de l'enseignement de la discipline. Au cœur du projet doit donc être située la transmission des savoirs, appuyée sur des questions concrètes : que veut-on transmettre ? Comment le faire ? Comment l'évaluer ? Il convient donc de partir du texte, des questions qu'il ouvre, et non de la classe ou d'un dispositif sans lien avec le projet didactique. Ainsi, à plusieurs reprises ont été formulées des propositions comme « couper d'emblée la classe en deux groupes pour qu'ils débattent », sans que ces propositions soient mises en relation avec des enjeux de construction de notions, de savoirs, ou de construction du sens du texte et des émotions qu'il vise à susciter. Nous ne pouvons donc que recommander aux candidates et aux candidats d'éviter toute présentation qui entrerait dans une fiction de pratique pédagogique, les amenant trop souvent à se perdre dans des considérations organisationnelles ou anecdotiques au détriment d'une réflexion didactique sur le corpus. Il ne suffit pas de déployer des mots « fétiches » (îlots, corolles lexicales, cartes mentales etc.) ou d'énumérer des compétences ou activités pédagogiques sans lien avec le sujet de l'épreuve. La progression didactique doit être réfléchie et sa mise en œuvre pensée de manière concrète : la captation doit-elle être vue d'abord ou pas ? En fonction de quels objectifs ? Il est important de tenir compte des représentations initiales des élèves pour élaborer la séance, de travailler à partir de l'étonnement que peut faire naître la captation dans l'esprit des élèves, mais aussi dans le nôtre en premier lieu.

La séance doit être guidée par un projet didactique cohérent qui évite notamment la tentation de l'exhaustivité. Comme le rappelle ce proverbe, tant de fois sollicité, mais (malheureusement) toujours d'actualité : « Qui trop embrasse, mal étreint ». Il convient donc d'éviter de présenter une séance qui tendrait vers une étude exhaustive des deux documents. Tous les signes de la représentation ne sont pas pertinents ou utiles et ne doivent pas être systématiquement recensés. Chercher à tout voir ou à tout faire voir fait courir le risque de ne plus rien voir ou de ne pas permettre aux élèves de construire de sens. C'est pourquoi nous avons tenu à valoriser les candidates et les candidats qui ont su proposer une ligne directrice claire, et qui, par exemple, en formulant une consigne d'observation précise pour la captation, favorisaient une étude féconde de celle-ci. Cela ne signifie pas pour autant qu'il est impossible d'évoquer plusieurs pistes dans le cadre d'une séance mais simplement que cette présentation des différents possibles doit s'accompagner ensuite d'un choix clair, explicité et argumenté en faveur de l'un d'entre eux. Ainsi, une candidate, tout en prenant acte du caractère « foisonnant » de la mise en scène d'*Illusions comiques* par Olivier Py, choisit de bâtir son projet didactique autour d'une interrogation sur les formes scéniques de l'esthétique d'inspiration baroque et de leur articulation au « théâtre de la

⁸³ On trouvera notamment sur le site de l'académie de Rennes un petit article synthétique sur la distinction entre approche pédagogique et approche didactique. Par ailleurs, sur la didactique du théâtre, nous renvoyons aux travaux de Marie Bernanoce, Béatrice Ferrier, Catherine Ailloud-Nicolas etc. Voir par exemple Christine Mongenot et Isabelle de Peretti (dir.), « Pour l'enseignement du théâtre », *Le Français aujourd'hui*, n°180, Paris, Armand Colin, 2013/1.

Joie ». C'est cet axe qui se retrouve dans la consigne qu'elle prévoit lors du visionnage de la captation, en demandant d'observer la scénographie et les différents espaces qu'elle délimite et qu'elle enchâsse, ainsi que le rapport au public qu'elle construit.

Le sujet précise également un niveau donné pour éviter, justement, que la séance ne soit déployée *in abstracto*. Il est donc demandé aux candidates et aux candidats de bien en tenir compte dans la description de la séance. Ils sont en effet invités à concevoir une séance d'enseignement qui rende compte de l'analyse de chacun des documents et de leur exploitation conjointe *pour un niveau de classe donné*, précisé par le libellé. Il leur appartient de chercher quel enjeu littéraire et de formation personnelle (la liste figurant dans les programmes) est le plus adapté pour la séance. Cela nécessite une connaissance précise des programmes qui a parfois fait défaut, entraînant des propositions de mise en relation inadaptée entre les documents et l'enjeu du programme. Ainsi un extrait de *La Religieuse* de Diderot fut proposé en ouverture d'une séquence déclinant les attitudes de l'individu face au pouvoir (sous le titre : « L'individu face au pouvoir : résistance, résilience, soumission ou collaboration »), dont le corpus consiste dans le programme en un groupement de textes théâtraux du XX^e siècle interrogeant le rapport à la guerre (soit des extraits du théâtre existentialiste de Sartre et Camus, soit autour de la figure d'Antigone). D'emblée, le choix du roman de Diderot paraît quelque peu forcé et hors sujet pour une séance inaugurale destinée justement à « découvrir le thème », puisqu'il ne permettait ni d'aborder le genre théâtral, ni la thématique de la guerre. Ce qui semble avoir conduit à une telle inadéquation était le parti-pris d'inscrire cette œuvre dans l'entrée thématique « Agir dans la cité : individu et pouvoir », alors que l'entrée « Se raconter, se représenter », mettant en Troisième l'accent sur le récit de soi, pouvait paraître plus approprié pour l'inscription de la séance dans une séquence cohérente avec le programme

La séance doit donc être resituée brièvement dans une séquence plus large, et non pas envisagée comme totalement autonome par rapport aux autres aspects. Le titre et l'objectif de la séquence sont à préciser et celle-ci doit englober de manière convaincante et justifiée la séance présentée, que l'œuvre soit étudiée comme œuvre intégrale ou comme document complémentaire. Des perspectives peuvent être esquissées pour les séances suivantes, et l'on peut indiquer le travail accompli en amont. Précisons que rien n'impose que l'explication ait été systématiquement faite dans la séance précédente : elle peut tout à fait être prise en charge dans la séance qui fait l'objet de l'exposé. Rappelons, à l'inverse, que si la séance porte sur la captation, il convient de l'utiliser, c'est-à-dire d'en projeter des extraits et de s'arrêter sur certaines images, de s'appuyer sur l'observation fine de certains moments. Des candidates et des candidats qui en avaient fait l'activité principale de leur séance n'en ont parfois rien montré – ce qui affaiblit considérablement leur propos.

Enfin, soulignons qu'une séance doit pouvoir être pensée de façon pragmatique et réaliste : certains exposés ont donné lieu au déploiement vertigineux de dizaines d'objectifs qui n'ont évidemment jamais pu être réellement exploités et détaillés dans la description, et qui ne pourraient pas tenir dans une séance, fût-elle de deux heures. Rappelons d'ailleurs que si le terme de « séance » ne renvoie pas à une durée temporelle stricte, elle doit néanmoins s'insérer dans la logique des heures de cours et donc ne pas dépasser une ou deux heures. La séance est en effet une unité constitutive à l'intérieur d'une séquence, mais suppose aussi un temps concentré et continu. Soulignons également qu'il est arrivé aux candidates et aux candidats de ne pas achever l'exposé de leur projet de séance en raison de la multitude d'activités présentées dans la séance.

Par ailleurs, s'agissant du contenu de la séance, trop rares ont été les moments consacrés à l'étude de la langue, alors même qu'il s'agit d'une composante importante de l'enseignement des lettres. Rappelons donc que la séance peut ouvrir sur des prolongements linguistiques, et que l'on peut tout à fait imaginer aussi de réinvestir un point de langue vu précédemment, plusieurs candidates et candidats l'ayant proposé et mis en œuvre de façon tout à fait convaincante – ainsi de l'exploitation des différentes formes de discours rapportés dans l'extrait de *La Religieuse* de Diderot ou des registres de langue dans *Don Juan* de Molière. La captation peut aussi servir au travail de la langue, tant pour l'inférence d'un lexique rare ou complexe, que pour renforcer des connaissances grammaticales et stylistiques (ainsi, l'extrait de *Candide* pourra faire ressortir l'exagération ou l'ironie d'un support littéraire, tel autre la signification des déictiques...).

- **La captation n'a pas de temps d'analyse spécifique. Son exploitation doit être intégrée dans la description de séance et liée à un projet de lecture cohérent.**
- **La séance s'intègre dans une séquence ; elle se déploie dans un temps limité et doit proposer un nombre réaliste d'objectifs à atteindre.**
- **La perspective à adopter est essentiellement didactique.**

2. Les attentes par rapport à la question théâtrale

Un premier point doit être immédiatement éclairci : plusieurs candidates et candidats se sont étonnés, de bonne foi, de ne pas être confrontés à un texte théâtral. Cette possibilité, qui avait été signalée dès la constitution des sujets zéro, doit manifestement être rappelée : **passer le concours dans le domaine Théâtre ne signifie pas que le texte du corpus de l'épreuve de leçon sera nécessairement un texte dramatique.** Cela implique seulement que le document artistique sera la captation d'un spectacle. Le passage au plateau de textes non théâtraux constituant une tendance importante dans le théâtre contemporain, les textes proposés peuvent relever de la poésie, du roman, de la littérature d'idées et, bien sûr, du théâtre. Ce choix a été fait par le jury d'une part dans un souci d'équité entre l'ensemble des candidates et des candidats, d'autre part parce que si les candidates et candidats pourront par la suite passer une certification Théâtre, ils sont destinés, au même titre que les autres, à enseigner d'abord et avant tout le français et la littérature dans sa globalité.

Reste que le jury attend évidemment de la part des candidates et des candidats un certain nombre de connaissances sur le théâtre, à la fois dans une perspective littéraire mais aussi en termes **d'études théâtrales et donc d'analyse des spectacles.** Comprendre ce qu'est une mise en scène, quels processus elle met en œuvre et quel statut singulier est le sien – à la fois œuvre artistique autonome et commentaire – sont autant d'éléments qui, trop souvent, ont été oubliés, occultés, voire ignorés. De trop nombreuses prestations se contentent ainsi pour tout projet didactique de faire relever les points communs et les différences entre le texte et la mise en scène. Cette approche revient à nier la spécificité propre de chacun des documents : une mise en scène n'est ni une simple opération de concrétisation, ni une simple « traduction » scénique, mais bien une lecture à part entière, une interprétation qui se déploie sur la scène avec des procédés spécifiques, comme le rappelle Anne Ubersfeld :

« La représentation n'est pas non plus illustration dans la mesure où elle n'est pas, comme l'illustration d'un livre, le rêve discontinu d'un créateur différent (graveur ou peintre) à propos d'une œuvre littéraire, mais littéralement l'accomplissement de cette œuvre. Ce qu'on pourrait à plus juste titre qualifier d'illustration, c'est la représentation imaginaire que construit le lecteur : représentation discontinue, fragmentaire, en général pauvre, et n'utilisant que des fragments textuels.⁸⁴ »

Si l'épreuve ne constitue donc ni une certification ni une spécialisation disciplinaire, elle implique une préparation sérieuse et un approfondissement des enjeux théâtraux, et notamment scéniques. La maîtrise des principales esthétiques (naturaliste, symboliste, mimétique, brechtienne) et poétiques (aristotélicienne, post-moderne, etc.) est donc attendue, pour permettre une exploitation de la captation qui ne se résume pas à une simple description. Toutefois, rappelons qu'il est important, quand on se destine à l'enseignement, de ne pas confondre **supports théoriques** (destinés à concevoir l'enseignement) et **ressources à communiquer aux élèves.** Ainsi, il paraît peu pertinent d'envisager, sinon pour faire étalage de connaissances théoriques, de faire lire à des collégiens des extraits variés de Roland Barthes, Anne Ubersfeld et Michel Corvin dans une même séance, déjà bien remplie par les activités prévues sur l'articulation entre texte et mise en scène.

L'analyse de la captation proprement dite s'intègre à la description de la séance, et doit donc être motivée et guidée par les objectifs de cette dernière. Trop peu de candidates et de candidats avaient vraiment réfléchi à des moyens concrets et clairs d'exploiter l'extrait vidéo dans le cadre d'un cours. Les meilleurs sont ceux qui ont activement navigué dans la vidéo pour montrer des exemples très précis de ce qu'ils voulaient faire analyser aux élèves tout au long de la séance. Il apparaît aussi

⁸⁴ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre II. L'École du spectateur*, Belin, 1996, p. 11

important d'être capable de mettre en évidence les choix les plus marquants de chaque captation, que ce soit dans le traitement général d'une œuvre, dans la scénographie, dans la rupture vis-à-vis des didascalies, dans une interprétation politique particulièrement soulignée, dans l'exploitation d'une dimension comique très marquée, etc. Il n'y a donc pas de forme figée quant à ce qu'induit l'étude de la captation, mais une analyse fine et spécifique de ses enjeux et de ce qu'elle peut apporter aux élèves dans l'appréhension des savoirs concernés. Toutefois, des composantes essentielles de la mise en scène, comme la scénographie ou le jeu font évidemment partie des éléments récurrents des meilleures études de captation qu'il nous a été donné d'apprécier. On regrettera *a contrario* que beaucoup de candidates et de candidats se soient avérés incapables de développer une véritable interprétation des mises en scène proposées, ou ne tiennent pas compte de la manière dont elles constituaient, elles aussi, des commentaires de texte pouvant être confrontés à leur propre lecture de l'œuvre. Il est donc important d'éviter à la fois l'écueil du morcellement – démarche qui se contente d'énumérer des remarques décousues sur les liens entre les deux documents – celui de l'atomisation – quand la captation est analysée sans tenir compte du texte – et celui de la répétition – le projet de séance se limitant à la répétition à l'identique de l'explication linéaire agrémentée de quelques remarques sur la captation. C'est d'ailleurs pour favoriser des analyses problématisées que **le passage mis en scène ne renvoie pas toujours à l'extrait analysé**. Dans ce cas, il faut évidemment en tenir compte et montrer comment l'extrait de la captation peut permettre, par exemple, une appréhension plus fine de certains enjeux du texte. Ainsi, dans *Les Illusions comiques* d'Olivier Py, le fait de débiter par le commencement du spectacle mettait l'accent sur les enjeux méta-théâtraux que développait également l'extrait textuel retenu, mais d'une autre façon : celui-ci par un jeu virtuose, celui-là par la scénographie et la mise en abyme.

- **Les textes ne sont pas forcément issus du genre théâtral : poésie, romans, littérature d'idées peuvent être proposés à l'analyse.**
- **Des connaissances solides notamment sur la dramaturgie, l'esthétique théâtrale et l'analyse de la mise en scène sont attendues.**
- **La captation et son étude doivent être intégrées à la perspective didactique.**
- **L'extrait de captation n'est pas nécessairement une interprétation scénique du texte étudié.**

3. Principes généraux pour réussir au mieux cette épreuve

Correction de la langue et de l'expression

Rappelons-le, le jury tient compte de la **maîtrise orale de la langue française** des candidates et des candidats, maîtrise indispensable au métier d'enseignant qui se doit d'affirmer, par l'exemple, l'importance d'une certaine exigence. Il est donc essentiel que les candidates et les candidats en tiennent compte. Sont à proscrire les écarts de langue, les maladroites, les familiarités (« Un petit *focus* sur la littérature classique » ; « C'est rigolo » ; « Candide est viré du château du baron » ; « passer par la moulinette de la guerre »), les confusions sur le genre des mots (« *la stigmaté », « *une oxymore ») ou sur la syntaxe, notamment celle de l'interrogation indirecte lors de la présentation d'une problématique ou d'une consigne (*« nous nous demanderons comment Olivier Py joue-t-il avec... »). Enfin, le sens de certains mots semble mal maîtrisé : nous avons ainsi parfois entendu parler d'« une scénographie simpliste » pour « simple, épurée » ou bien d'un rapport « tenu » entre texte et représentation quand manifestement il s'agissait d'évoquer un rapport « étroit ». Le jury attend des candidats et des candidates qu'ils/qu'elles soignent leur expression, ce qui est une autre manière de rappeler le lien qui unit forme et signification, dans l'expression comme dans les œuvres à étudier.

Expressivité

La lecture des extraits du texte remobilisés lors de la description de la séance est trop souvent fautive, et plus souvent encore atone, morne, inexpressive. Un futur enseignant doit au contraire faire de la lecture à voix haute, même lorsqu'il s'agit de revenir sur des extraits du texte, une façon privilégiée de donner à entendre et à comprendre l'œuvre. Plus globalement, si nombre de candidates et de candidats ont témoigné d'une réelle implication dans leur prise de parole, certains ont présenté leur exposé d'un ton morne, sans un regard pour les membres du jury, ou ont manifesté, dans les entretiens ponctués de longs silences, une grande difficulté à entrer dans le dialogue. Sans surjouer leur implication, les candidats et candidates qui ont bien réussi cette épreuve ont su manifester en acte leur vocation pédagogique en sachant susciter l'attention du jury par l'expressivité de leurs prises de parole.

L'importance de l'argumentation

La littérature appartenant aux sciences humaines, elle ne relève pas, *stricto sensu*, d'une démonstration scientifique irréfutable. Cependant, **elle doit s'appuyer sur des notions précises, définies, et sur une argumentation serrée** : trop souvent les exposés se contentaient de proposer ou d'affirmer, sans argumenter réellement. Les exposés qui ont présenté des raisonnements étayés par des arguments soigneusement choisis et construits ont donc été valorisés : il ne s'agit pas seulement de dire des choses justes (« ce texte de Voltaire convoque l'ironie »), mais d'expliquer pourquoi elles le sont (ici : définir l'ironie et analyser son fonctionnement dans le texte). Une bonne argumentation doit s'appuyer sur des connaissances solides ; trop souvent les exposés ont convoqué des catégories littéraires et théâtrales mal définies, avec des faux sens ou des approximations simplificatrices abusives. « Tragique », « catharsis », « monologue », étymologie de « théâtre », règles du « théâtre classique » : toutes ces notions doivent être maîtrisées et connues pour éviter des incohérences et des erreurs.

De la précision plutôt que des généralités

De la même manière, à la rigueur de l'argumentation, **il convient d'ajouter la précision du propos**. Trop souvent la description de séance a donné lieu à une description vague de son contenu : « on regardera la captation ». Il est au contraire essentiel que les candidates et les candidats prennent soin de préciser leur propos : quelles questions accompagneront ce visionnage ? Concernera-t-il tout l'extrait proposé ? Quelles notions et quelles connaissances seront mises en jeu ? À quels moments les aura-t-on abordées avec la classe ? C'est en se confrontant à ces interrogations et en s'efforçant d'y répondre de manière concrète que les candidates et les candidats prouveront leur capacité à construire un projet didactique et à justifier leurs analyses et leurs réflexions. De la même manière, plutôt que d'évoquer « une tragédie classique », le jury a apprécié que des candidates et des candidats citent une œuvre précise, détaillent les aspects qu'elle permettait d'approfondir, et expliquent l'intérêt de l'aborder dans cette séance, ou en complément de celle-ci. Enfin cette précision concerne aussi le lexique critique et théorique : le jury a notamment valorisé, dans l'analyse de la captation, l'emploi de termes adéquats et rappelle qu'il est nécessaire que les candidates et les candidats se familiarisent avec le lexique de la scénographie d'une part, avec celui de l'analyse des plans pour décrire le montage vidéo d'autre part.

- **Attention à la correction de votre expression : c'est une part importante du métier d'enseignant.**
- **Soyez expressifs, vivants dans vos lectures à voix haute, dans votre exposé comme dans l'entretien.**
- **L'entretien est une chance : saisissez-la !**
- **Étaye vos affirmations et soyez précis dans votre propos comme dans les notions convoquées.**

ANNEXE : LISTE DES MISES EN SCÈNE PROPOSÉES

➤ Pour la classe de Cinquième :

Molière, *Dom Juan ou le Festin de Pierre*, mise en scène de Daniel Mesguich, 2003

➤ Pour la classe de Quatrième :

Flaubert, *Madame Bovary, Elle brûle*, mise en scène par Caroline Guiela Nguyen, 2013.

➤ Pour la classe de Troisième :

Voltaire, *Candide*, adaptation et mise en scène d'Emmanuel Daumas, 2013.

Denis Diderot, *La Religieuse*, mise en scène d'Anne Théron (spectacle créé en 1997 au TNB, repris en 2012).

➤ Pour la classe de Seconde :

Bernard-Marie Koltès, *Combat de nègres et de chiens*, mise en scène de Michael Thalheimer, 2010.

Olivier Py, *Illusions comiques*, mise en scène d'Olivier Py, 2006

Alfred de Musset, *Lorenzaccio*, adaptation et mise en scène de Michel Belletante, 2013.

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

SÉANCE D'ENSEIGNEMENT

Domaine LATIN POUR LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Ariane BUISSON, Raphaële CYTERMANN et Guillaume PEYNET

Cette année, le jury a pu de nouveau se réjouir d'entendre quelques très belles leçons, qui laissent entrevoir non seulement la capacité du candidat à mobiliser avec finesse ses connaissances pour traiter le sujet, mais aussi l'érudition du futur professeur, qui, fort de sa pratique et de sa maîtrise de la langue et de la culture latines, saura l'instiller dans le cours de français pour le vivifier et l'éclairer.

Le rapport du jury 2021⁸⁵ et les attendus du sujet zéro⁸⁶ de l'épreuve de leçon de latin pour Lettres modernes fournissaient aux candidates et aux candidats des éléments précieux pour se préparer à cette épreuve inédite. Il est manifeste que la lecture de ces deux documents a été effectuée de manière minutieuse : en effet, le jury a pu constater que les candidates et les candidats maîtrisaient les principes de l'épreuve et en avaient bien perçu les enjeux majeurs. Aussi, après avoir brièvement rappelé les attentes du jury ainsi que le déroulement de l'épreuve, le présent rapport analyse et commente deux sujets proposés cette année, l'un pour une classe de collège, l'autre pour une classe de lycée.

1. Conseils

Articuler maîtrise disciplinaire et maîtrise pédagogique

L'enjeu principal de l'épreuve de leçon se joue dans l'articulation entre la maîtrise disciplinaire et la maîtrise didactique : le jury attend en effet du candidat qu'il témoigne de sa culture littéraire et linguistique, en français et en latin, et qu'il montre sa capacité à la mettre en œuvre dans une perspective didactique. Aussi, il convient, au cours de la deuxième partie de l'épreuve, après avoir procédé à l'analyse du texte littéraire français, de présenter une exploitation opérante des deux textes du corpus. Cette présentation de séance est orientée par le libellé du sujet qui précise pour quelle classe le dossier est conçu. On attend ensuite du candidat qu'il précise dans quelle entrée du programme de français, en collège ou en seconde, il pense judicieux de proposer l'étude du texte de littérature française.

Le présent rapport met en exergue les attendus et conseils spécifiques à la partie didactique pour le domaine « Latin pour lettres modernes ». Cette partie consiste en l'élaboration didactique d'une séance, élaboration qui suppose de travailler sur l'ensemble du corpus, en adjoignant à l'étude le texte latin ainsi que le document iconographique. L'épreuve est bien de didactique appliquée à la discipline et exige donc une bonne maîtrise de celle-ci.

S'approprier le texte latin

C'est au cours du second temps de l'exposé que le candidat aborde le texte latin, présenté avec une traduction partielle puisque quelques lignes ou quelques vers restent à traduire. Si le jury a bien

⁸⁵ Rapport 2021, Analyse d'une situation professionnelle, option Latin pour Lettres modernes, rédigé par Ariane Buisson et Jean-François Cottier : https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externes/32/8/rj-2021-capes-externe-troisieme-capes-lettres_1419328.pdf

⁸⁶ Le sujet zéro proposait un dossier constitué d'un extrait de *La route des Flandres* de Claude Simon mis en regard d'un passage du chant X des *Métamorphoses* d'Ovide : https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/lettres/57/8/sujet0_capes_externes_lettres_modernes_lecon_latin_1414578.pdf

conscience que le temps de préparation (3 heures pour l'ensemble de l'épreuve) est limité, il conseille néanmoins aux candidats de s'accorder aussi un moment pour s'approprier le texte latin : à titre d'exemple, il est conseillé d'effectuer à l'aide de la traduction une transposition littérale personnelle rapide ; les candidats relèveront grâce à cet exercice des éléments saillants qu'ils exploiteront ensuite dans la présentation de la séance, qu'il s'agisse de choix d'écriture ou d'éléments de comparaison, convergents ou divergents avec le texte français proposé, voire d'autres textes littéraires.

Concernant le passage qui reste à traduire, les attendus du sujet zéro précisent que la traduction du passage intervient dans la seconde partie de l'épreuve, « au moment jugé opportun par le candidat » dans son exposé. Il est important que les candidats, en salle de préparation, prennent le temps qui leur est nécessaire pour élaborer une traduction qui permettra au jury d'évaluer leurs connaissances en langue. Pour cela, il est tout d'abord conseillé de préparer l'ensemble du passage à traduire, clairement identifié dans le texte et délimité explicitement dans le libellé du sujet. Le passage soumis à la sagacité du candidat est choisi de manière à ne pas présenter de difficultés majeures et relève du latin classique. Il ne s'agit en aucun cas de piéger un non spécialiste de la langue latine avec une tournure particulièrement rare ou complexe, mais plutôt de faire ses preuves en mobilisant des connaissances linguistiques solides. La traduction est précédée de la lecture intégrale du passage à traduire ; ce premier abord du texte reflète déjà la compréhension du latin et il importe donc tout particulièrement de soigner la lecture : le jury a par exemple apprécié d'entendre une belle lecture du passage des *Tristes* d'Ovide, sans pour autant attendre du candidat qu'il sache scander les vers latins. Lors de la traduction, le candidat procède groupe de mots par groupe de mots, comme il le ferait en classe, assez lentement pour que le jury puisse prendre en note ses propositions. La qualité des traductions proposées a beaucoup varié et il a souvent été nécessaire, au cours de l'entretien, de revenir sur les erreurs ou les approximations commises pendant l'exposé, cela dans la perspective de préciser des choix ou de procéder à des rectifications qui sont ensuite valorisées par le jury. On encourage donc vivement les candidats à se mobiliser pleinement pendant ce moment en prenant en compte les questionnements constructifs du jury, qui cherche avant tout à le réorienter vers une traduction plus juste. Il paraît judicieux de préparer cette éventualité, par exemple en notant le vocabulaire et l'analyse de certaines formes sur une feuille de brouillon à part, de manière à pouvoir rapidement disposer des outils nécessaires à cette reprise. Le jury peut aussi comprendre la difficulté d'un candidat devant tel ou tel mot dont il n'a ni mémorisé ni noté le sens et le lui indiquer pour lui permettre de revoir sa traduction initiale. Ce moment de traduction révèle souvent le rapport qu'entretient le candidat à la littérature latine et le jury a constaté avec plaisir que l'exercice était familier à certains. Il peut aussi constituer le préalable à la présentation de la séance de cours – il n'y a pas d'obligation et même si ce choix n'a été fait par aucun candidat au cours de la session, la traduction peut s'ancrer dans la présentation de la séance.

Exposer une proposition didactique pertinente

Comme indiqué dans les attendus du sujet zéro, la présentation de la séance explicite les liens entre les documents du corpus et définit un cadre pour la réalisation de la séance. Le libellé d'une problématique, compréhensible par des élèves du niveau concerné, la référence à un objet d'étude du programme, le choix d'un ou plusieurs objectifs et la définition de compétences sont attendus, ainsi que la description d'activités en cohérence avec ces perspectives.

La séance conçue répond donc à une problématique, en associant objectifs (littéraires, culturels, linguistiques, méthodologiques), compétences et activités dans une visée didactique. La proposition de mise en œuvre pédagogique a parfois donné lieu à un catalogue d'activités plaqué sur le dossier. Pour que cette proposition se révèle vraiment pertinente, il convient de veiller à problématiser les enjeux du corpus, notamment en montrant comment on peut rapprocher les deux textes. Pour cela, on peut examiner les spécificités génériques des textes proposés ; ainsi, à titre d'exemple, on a apprécié d'entendre une candidate se montrer sensible à la tension entre intertextualité et différence générique au sujet d'un corpus associant un extrait de *Bérénice* de Racine à un passage de la *Vie de Titus* de Suétone. De fait, le candidat gagne à préciser points de jonction et de rupture entre les deux textes proposés.

En somme, il s'agit de mener une authentique réflexion sur les activités pertinentes pour exploiter ce corpus-là et pour atteindre le ou les objectifs que le candidat définit. Le jury attend en effet d'observer comment la réflexion didactique est construite pour cette séance précise. Dès lors, on a apprécié que les candidates et les candidats fassent preuve d'esprit critique et de pragmatisme, en soulignant par exemple que l'étude littéraire d'un passage fameux du chapitre « Des Coches » des *Essais* de Montaigne pouvait se montrer ardue pour une classe de 5^{ème}, mais que l'étude du lexique de l'ethnographie, en lien avec l'extrait de la *Germanie* de Tacite, était accessible en classe de collège. L'entrée par la langue s'est souvent révélée pertinente ; ainsi le texte de Proust, comme l'a habilement montré un candidat, se prêtait à une étude de la phrase complexe et du système de la subordination. Pour cela, une bonne connaissance du programme de l'enseignement de la grammaire, ignoré par certains candidats, est indispensable. Nous invitons les candidats à proposer des consignes claires pour des activités réalistes, en particulier pour les travaux d'écriture. On ne saurait d'ailleurs trop insister sur le fait que le candidat est supposé maîtriser les activités proposées aux élèves : une séance de langue par exemple, s'appuie sur des connaissances solides ; de même, envisager de faire effectuer aux élèves une lecture expressive du texte a pu conduire le jury à interroger la cohérence entre la prestation du candidat pendant la première partie de l'épreuve et la manière dont il guiderait les élèves dans leur préparation de la mise en voix... ; consacrer un temps à la préparation de cette lecture, qui donne au jury une première image des capacités du candidat, est donc essentiel.

Dévoiler le professeur sous le candidat

Si passer un oral devant un jury de concours diffère quelque peu du fait d'enseigner devant une classe, ces deux situations requièrent toutefois des compétences communes. Le jury s'est donc montré attentif au soin accordé à la correction de la langue, à la précision du lexique, utilisé à bon escient, sans pédantisme, mais précisément. C'est dans cet état d'esprit que, lors de l'entretien, le jury a pu inviter certains candidats à définir des notions (la figure du biographe dans l'Antiquité) ou des termes (élégie, *theatrum mundi*, apothéose) qui avaient du reste été utilisés parfois judicieusement, comme les candidats envisageraient de le faire face à des élèves : l'impératif de clarté est au cœur du métier d'enseignant. À l'inverse, on ne peut accepter la répétition de tournures telles que « On est sur du récit..., sur de l'émotionnel », des confusions lexicales (« contagion », dans le texte de Montaigne, compris comme « contamination ») ou des erreurs manifestes de prononciation sur un mot tel qu' « autochtone ». Nous rappelons que le candidat trouve en salle de préparation les ouvrages permettant de dissiper un doute ou de comprendre le sens d'un mot qui lui échapperait ; ajoutons que le *Petit Robert* indique la prononciation en tête de chaque article.

On attend également du candidat qu'il montre sa culture littéraire et son aisance à s'emparer de textes classiques. L'œuvre dont est extrait le texte de littérature française à commenter est fournie au candidat lors de la préparation ; certains ont su s'en servir habilement pour situer le passage dans l'œuvre, voire pour puiser dans l'apparat critique des pistes de réflexion. On doit cependant mettre en garde les candidats sur ce point : il est mal avisé de paraphraser la préface de l'ouvrage remis. De même, si le recours à l'œuvre intégrale peut s'avérer précieux lors de la préparation, il ne doit pas détourner le candidat du texte lui-même. On a ainsi été fort surpris d'entendre un candidat commenter un passage du poème des *Contemplations* de Victor Hugo... qui n'était pas dans le sujet ! À l'inverse, on a apprécié la fluidité avec laquelle d'autres candidats ont circulé dans l'œuvre face au jury, comme on espère qu'ils le feront face à une classe, livre en main. Ajoutons néanmoins que l'on n'attend pas du candidat qu'il se comporte face au jury comme s'il s'agissait d'élèves : on a été surpris de voir une candidate montrer le livre dont elle devait commenter un passage, imitant peut-être là quelque pratique télévisuelle ?

L'analyse de deux sujets proposés lors de cette session illustre l'explicitation des attentes du jury. Lors de l'analyse du sujet proposé pour une classe de collège, nous nous concentrerons sur cette dernière partie de l'épreuve, renvoyant encore une fois les futurs candidats au rapport général sur l'explication de texte.

2. Analyse d'un sujet pour le collègue

L'un des corpus soumis à la réflexion des candidats et des candidates de la session 2022 réunissait deux poèmes ; il convenait de procéder à l'explication d'un extrait de « Paroles sur la dune » (Victor Hugo, *Les Contemplations*, 1856), mis en relation avec un poème des *Tristes* d'Ovide. Nous proposons des éléments d'analyses de ce dossier, conçu pour une classe de Troisième.

Texte : Victor Hugo, *Les Contemplations*, « En marche » (V), « Paroles sur la dune », v. 13-40, 1856.

Victor Hugo est en exil dans les îles anglo-normandes depuis la fin de l'année 1852, pour s'être opposé à Louis-Napoléon Bonaparte et à l'instauration du Second Empire.

[...]

Je regarde, au-dessus du mont et du vallon,
Et des mers sans fin remuées,
S'envoler, sous le bec du vautour aquilon, [15]
Toute la toison des nuées ;

J'entends le vent dans l'air, la mer sur le récif,
L'homme liant la gerbe mûre ;
J'écoute, et je confronte en mon esprit pensif
Ce qui parle à ce qui murmure ; [20]

Et je reste parfois couché sans me lever
Sur l'herbe rare de la dune,
Jusqu'à l'heure où l'on voit apparaître et rêver
Les yeux sinistres de la lune.

Elle monte, elle jette un long rayon dormant [25]
À l'espace, au mystère, au gouffre ;
Et nous nous regardons tous les deux fixement,
Elle qui brille et moi qui souffre.

Où donc s'en sont allés mes jours évanouis ?
Est-il quelqu'un qui me connaisse ? [30]
Ai-je encor quelque chose en mes yeux éblouis,
De la clarté de ma jeunesse ?

Tout s'est-il envolé ? Je suis seul, je suis las ;
J'appelle sans qu'on me réponde ;
Ô vents ! ô flots ! ne suis-je aussi qu'un souffle, hélas ! [35]
Hélas ! ne suis-je aussi qu'une onde ?

Ne verrai-je plus rien de tout ce que j'aimais ?
Au dedans de moi le soir tombe.
Ô terre, dont la brume efface les sommets,
Suis-je le spectre, et toi la tombe ? [40]

[...]

5 août 1854, anniversaire de mon arrivée à Jersey

Document associé : Ovide (43 av. J.-C. – env. 18 apr. J.-C.), *Tristes*, III, 2, v. 1-30. Texte établi et traduit par J. André, Paris, C.U.F., 1968.

Ovide a été exilé par Auguste sur les bords de la mer Noire.

Ergo erat in fatis Scythiam quoque uisere nostris,
Quaeque Lycaonio terra sub axe iacet !
Nec uos, Pierides, nec stirps Letoia, uestro
Docta sacerdoti turba tulistis opem.
5 Nec mihi quod lusi uero sine crimine prodest
Quodque magis uita Musa iocata mea est ;
Plurima sed pelago terraque pericula passum
Vstus ab adsiduo frigore Pontus habet.
Quique fugax rerum securaque in otia natus,
10 Mollis et inpatiens ante laboris eram,
Vltima nunc patior, nec me mare portubus orbum
Perdere diuersae nec potuere uiae ;
Sufficitque malis animus : nam corpus ab illo
Acceptit uires uixque ferenda tulit.
15 Dum tamen et terris dubius iactabar et undis,
Fallebat curas aegraque corda labor
Vt uia finita est et opus requieuit eundi,
Et poenae tellus est mihi tacta meae,
Nil nisi flere libet nec nostro parciore imber
20 Lumine de uerna quam niue manat aqua.
Roma domusque subit desideriumque locorum,
Quicquid et amissa restat in Vrbe mei.

***Ei mihi, quod totiens nostri pulsata sepulcri
lanua sub nullo tempore aperta fuit !
25 Cur ego tot gladios fugi totiensque minata
Obruit infelix nulla procella caput ?
Di, quos experior nimium constanter iniquos,
Participes irae quos deus unus habet,
Exstimulate, precor, cessantia fata meique
30 Interitus clausas esse uetate fores***

Il était donc mon destin de voir aussi la Scythie et les terres situées sous l'axe Lycaonien. Ni vous, docte chœur des Piérides, ni le fils de Léo, n'avez porté secours à votre prêtre. Il ne me sert de rien que mes jeux n'aient pas été vraiment criminels et que ma Muse ait été plus légère que ma vie ; mais, après avoir souffert mille dangers sur terre et sur mer, je suis prisonnier du Pont brûlé d'un froid continu. Moi qui jadis fuyais les affaires, moi qui, né pour un paisible repos, étais délicat et inapte à supporter la fatigue, j'endure maintenant les pires extrémités ; une mer sans ports et des routes contraires n'ont pu me faire périr ; mon âme put suffire à mes malheurs et donna à mon corps des forces pour supporter des maux à peine supportables.

Cependant, tandis qu'en péril j'étais ballotté sur les terres et sur les ondes, la fatigue trompait mes soucis et mon cœur tourmenté. Depuis que le trajet est terminé et qu'est achevée la tâche du voyage, depuis que j'ai touché la terre assignée à ma peine, je ne me plais que dans les larmes, et la pluie de mes yeux n'est pas moins abondante que l'eau coulant de la neige au printemps. Je songe à Rome, à ma maison, aux lieux regrettés, à tout ce qui reste de moi dans Rome que j'ai perdue.

[Passage à traduire]

Comparaison des deux textes du corpus

Ce corpus présente, en regard de l'extrait des *Contemplations* de Victor Hugo, le poème 2 du livre III des *Tristes* d'Ovide. Ce dernier, après avoir été un poète à succès pendant les premières décennies de l'Empire, fut relégué par Auguste en 8 apr. J.-C. sur les bords du Pont-Euxin (l'actuelle mer Noire) pour des raisons mal connues. Les *Tristes* rassemblent des poèmes en distiques élégiaques qui expriment la douleur de cette relégation loin de Rome. Les deux textes du corpus ont donc été rapprochés parce qu'ils appartiennent à une même tradition poétique : l'élégie de l'exil, inaugurée par Ovide au I^{er} siècle apr. J.-C., reprise au XVI^e siècle par Du Bellay dans *Les Regrets*, et renouvelée par Hugo au XIX^e siècle. Nous détaillerons dans notre proposition de séance les éléments plus précis qui relèvent de cette appartenance générique commune. Deux motifs littéraires permettent d'établir à la fois des points de convergence et de divergence entre les deux textes.

Le premier est l'évocation de la nature de la terre d'exil. Hugo évoque ainsi dans plusieurs vers le paysage de Jersey, l'île où il est retiré : paysage d'un caractère âpre (« les mers sans fin remuées ») et « sinistre » (adjectif se rapportant à la lune au vers 24), quoique non dénué d'une touche plus chaleureuse (« l'homme liant la gerbe mûre »). Chez Ovide, le paysage de l'exil proprement dit est dépeint par un seul vers : (*me*) *ustus ab adsiduo frigore Pontus habet*, « je suis prisonnier du Pont brûlé d'un froid continu » ; c'est donc un paysage âpre ici aussi ; mais ce qui revient plus souvent, c'est la nature traversée par le voyage d'exil, rude et éprouvante, avec la même violence marine que dans le paysage de l'exil hugolien : *plurima pelago terraque pericula (me) passum*, « ayant souffert mille dangers sur terre et sur mer » ; *mare portibus orbem*, « une mer sans ports », source de *vix ferenda*, de « maux à peine supportables » ; et *terris dubius iactabar et undis*, « en péril j'étais ballotté sur les terres et sur les ondes ». Chez le poète latin, cette nature violente est essentiellement un sujet de douleur et de plainte, qui renvoie à l'opposition classique de la *mollitia* et du *labor* (alors qu'il était *mollis*, « délicat », le poète a dû « endurer les pires extrémités », *ultima pat[ti]*) ; tandis qu'Hugo ne se plaint pas du cadre de son exil : en le « contemplant » (« Je regarde », « J'écoute, et je confronte en mon esprit pensif », bonne définition de la *contemplation*), il y trouve un miroir de symboles (nous y reviendrons dans notre proposition de séance).

Le deuxième est l'évocation de la mort, et plus précisément le motif du tombeau, qui apparaît à la fin de l'un et l'autre texte ; là encore, la thématique commune permet également de souligner une divergence. Chez Ovide, les huit derniers vers expriment un désir de mourir à travers une image formulée une première puis une deuxième fois : « la porte du tombeau », « les portes du trépas », que le poète souhaite voir s'ouvrir à lui (*totiens nostri pulsata sepulcri ianua*, vers 25-26 ; *mei interitus fores*, vers 29-30). À ce désir de mourir répond chez Hugo une impression d'être déjà mort, une expérience de l'exil comme mort vivante : « Ô terre, dont la brume efface les sommets, / Suis-je le spectre, et toi la tombe ? » (vers 39-40). Si une métaphore en rapport avec la mort clôt les deux extraits, chez Hugo, c'est la mort elle-même qui est métaphorique du vécu de l'exil.

Traduction

Ei mihi : Hélas pour moi,

quod nostri sepulcri ianua : parce que la porte de mon sépulcre

totiens pulsata : heurtée tant de fois, *c'est-à-dire* à laquelle j'ai frappé tant de fois

sub nullo tempore aperta fuit : ne s'est ouverte à aucun moment.

Cur ego tot gladios fugi : Pourquoi ai-je, moi, échappé à tant de glaives,

totiensque minata nulla procella : et (pourquoi) aucune tempête, tant de fois menaçante,

obruit infelix caput : n'a-t-elle englouti ma tête infortunée ?

Di : Dieux (apostrophe),

quos experior nimium constanter iniquos : que j'éprouve trop constamment injustes,

quos deus unus : qu'un seul dieu

participes irae habet : tient participants à sa colère, *c'est-à-dire* fait participer à sa colère,

exstimulate, precor, cessantia fata : hâtez, je vous en prie, mes destins qui tardent

meique interitus clausas esse vetate fores : et interdisez aux portes de mon trépas d'être fermées

Proposition de séance

Ce corpus peut correspondre à l'entrée du programme de 3^{ème} « Visions poétiques du monde⁸⁷ », 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 « Le poète face à la nature au XIX^e siècle », qui aurait pour but de présenter aux élèves la diversité des représentations poétiques de la nature. Une première séance serait consacrée à la célébration de la beauté de la nature par la poésie (« Éclaircie », *Les Contemplations*, Hugo ; « La Lune blanche », *La Bonne Chanson*, Verlaine) ; on en profiterait pour introduire l'idée d'harmonie entre un état d'âme et la nature évoquée (en l'occurrence, dans le poème de Verlaine). Une deuxième séance serait consacrée au poète mélancolique face à la nature (« Promenade sentimentale », *Poèmes saturniens*, Verlaine ; « Isolement », *Méditations poétiques*, Lamartine) ; on montrerait aux élèves qu'il peut y avoir dissonance entre la beauté de la nature et l'humeur mélancolique du poète (en l'occurrence, dans le poème de Lamartine). Cette deuxième séance permettrait également de définir le genre de l'élégie. Et une troisième séance, intitulée « La nature et l'exil », serait consacrée à l'extrait de « Paroles sur la dune » et au poème des *Tristes*, avec pour problématique : pourquoi et comment la poésie de l'exil évoque-t-elle la nature ? Cette dernière séance permettrait ainsi d'ouvrir la séquence aux valeurs de la citoyenneté de manière concrète, sensible, à travers l'étude de la mélancolie de la présence au monde du poète exilé, et de la manière dont cette mélancolie affecte sa vision de la nature qui l'entourne.

Objectifs et compétences travaillés

- histoire et culture littéraires : découvrir une autre vision poétique de la nature ; approfondir l'approche du genre de l'élégie en découvrant une tradition vivace de ce genre, l'élégie de l'exil ;
- lexicale : enrichir le vocabulaire des élèves (champ lexical de la nature) ;
- lecture et interprétation des textes : manifester sa compréhension et partager sa réception d'un texte poétique, s'exercer à repérer et à commenter un procédé stylistique (la métaphore) ;
- pratique de l'écrit : s'exercer à rédiger une réflexion argumentée sur des textes.

Activités

Les activités présentées ci-dessous visent à illustrer l'exploitation possible de la lecture de ces deux extraits ; leur ensemble n'est pas réalisable à l'échelle d'une séance et le jury n'attend pas des candidats qu'ils proposent un tel éventail mais plutôt qu'ils présentent un nombre limité d'activités et le contexte d'étude, les objectifs, un exemple ou plusieurs exemples de consignes données aux élèves, éventuellement, les prolongements possibles.

- Entrée dans la lecture du poème de Hugo par le vocabulaire

On peut anticiper chez des élèves de 3^{ème} des méconnaissances lexicales qui pourraient faire obstacle à la compréhension du poème ; pour y remédier, on peut leur présenter la liste de mots suivante, présents dans le poème : *un vallon, l'aiglon, des nuées, une toison, un récif, une gerbe, une dune, un gouffre, l'onde*. Le questionnement du professeur se donne pour objectif de vérifier si le sens de ces mots est connu des élèves ; après un temps consacré à l'explicitation du sens de ces mots, qui pourra être différencié en fonction des connaissances des élèves (variation sur le nombre des mots à travailler, sur les ressources mises à disposition, l'accompagnement), le professeur propose un temps d'appropriation et de mémorisation par exemple par le recours à la synonymie, la formulation d'une définition, la rédaction d'une phrase exemple. Les fiches [Lexique et Culture](#), disponibles sur le site *Educol*, proposent des séances lexicales en cinq étapes auxquelles il peut être utile de se référer. Pour

⁸⁷ Il peut correspondre aussi, dans le programme de 3^{ème}, à l'entrée « Se chercher, se construire ».

conclure cette activité et faire le lien avec l'activité suivante, on leur demande d'identifier la thématique ou domaine commun que dessine cette liste.

Le professeur lit à voix haute l'extrait de poème « Paroles sur la dune ».

- Lecture et interprétation du poème « Paroles sur la dune »

Par des questions ouvertes, le professeur invite chaque élève à identifier le sentiment dominant exprimé par le poète et à caractériser la représentation de la nature ; après échanges entre les élèves et mise en commun, le professeur explique le contexte d'écriture du poème. Il invite chacun à relever deux ou trois expressions du poème choisies en raison de leur efficacité pour exprimer la tristesse qui étreint le poète en exil.

- Activité autour d'un procédé stylistique, la métaphore

Cette figure de style aura déjà été présentée lors d'une séance précédente (par exemple celle consacrée à « Éclaircie » de Hugo) ; plusieurs exemples auront probablement été relevés dans la deuxième activité. Le professeur s'appuie sur les acquis des élèves pour un rappel rapide assorti d'un ou deux exemples. Puis il leur demande de relever plusieurs métaphores, voire les neuf métaphores qui se trouvent dans l'extrait (donner un objectif numérique peut s'avérer plus stimulant pour certains élèves, même si l'on peut discuter sur le compte de ces figures). On constitue la liste suivante : « le bec du vautour aquilon », « la toison des nuées », « les yeux sinistres de la lune » (et la lune incluse dans le sujet de la forme verbale « nous nous regardons »), « la clarté de ma jeunesse », « tout s'est-il envolé », « ne suis-je aussi qu'un souffle [...] qu'une onde ? », « au-dedans de moi le soir tombe », « suis-je le spectre, et toi la tombe ? », et encore éventuellement « ce qui murmure » et « un long rayon dormant ». On leur demande de choisir deux ou trois métaphores et d'expliquer chacune par une phrase du type : « l'aquilon est assimilé à un vautour ». À propos des « yeux sinistres de la lune » qui « rêv[ent] », on peut expliquer aux élèves la parenté étroite entre la personnification et de la métaphore. On leur demande enfin de regrouper, parmi ces métaphores, toutes celles qui concernent d'une façon ou d'une autre le paysage afin de conduire les élèves à observer que la grande majorité de ces métaphores ont un élément du paysage soit pour comparé, soit pour comparant.

Le professeur introduit ensuite brièvement l'extrait des *Tristes* et le lit aux élèves.

- Repérage des points communs par lesquels les deux textes s'inscrivent dans une même tradition générique

La notion d'élégie aura déjà été présentée aux élèves au cours de la séance précédente. Ici, à l'oral, par des questions posées à la classe (*Quels points communs identifiez-vous entre ces deux textes ?*), le professeur les conduit à analyser que les deux textes appartiennent au genre élégiaque, et plus précisément, à l'élégie de l'exil ; il les invite à justifier leurs réponses en s'appuyant sur des éléments plus précis extraits de chacun des deux textes ; il peut différencier en s'appuyant sur un questionnement plus ou moins ouvert qui conduit à comparer les deux extraits : *y a-t-il des phrases qui disent la tristesse de l'exil de la même manière dans les deux textes ? y a-t-il des types de phrase identiques ?...* Les éléments à repérer sont, tout d'abord, le regret de ce que le poète a dû laisser derrière soi, (sentiment qui n'est pas exprimé dans l'ensemble des deux poèmes, mais dans certains vers : chez Ovide « Je songe à Rome, à ma maison, aux lieux regrettés, à tout ce qui reste de moi dans Rome que j'ai perdue » / chez Hugo « Ne verrai-je plus rien de tout ce que j'aimais ? » ; les vers suivants s'ouvrent vers une plainte sur la solitude et le passage du temps. L'utilisation des phrases interrogatives pour exprimer le désarroi est également un choix d'écriture à faire observer. Le professeur peut aussi montrer le recours aux apostrophes par lesquelles les deux poètes interpellent des interlocuteurs fictifs, parfois non humains, comme un trait courant de l'énonciation lyrique. L'évocation du cadre naturel et sa caractérisation font également l'objet d'une étude. Enfin, les élèves noteront peut-être que Hugo utilise une alternance d'un vers long et d'un vers court qui n'est pas sans ressemblance avec le distique élégiaque : cela pourrait bien être une manière consciente et voulue de se rapprocher de l'élégie antique.

- Écrit de synthèse sur l'évocation de la nature dans les deux poèmes

Pour synthétiser les connaissances et démarches de lecture et développer la capacité à produire un texte argumentatif, le professeur propose aux élèves de traiter par écrit le sujet suivant : « Hugo et Ovide envisagent-ils le cadre naturel de leur exil de la même manière dans ces deux textes ? Dans les poèmes, vous choisirez et vous citerez quelques expressions qui vous semblent les plus évocatrices de leur rapport à la nature environnante pour justifier votre analyse. » Le professeur pourra fixer des objectifs différents en fonction des élèves, proposer comme ressource la liste de comparaisons répertoriée en classe et rappeler la nécessité de réinvestir les conclusions des activités conduites en classe, comme par exemple le constat que les métaphores dans l'extrait de Hugo mobilisent presque toujours le paysage pour partager avec le lecteur le vécu de l'exil. On peut aussi amorcer la réflexion, à l'oral, en les guidant par des questions et en notant les pistes trouvées avec eux au tableau. On attend les idées que nous avons exposées plus haut : même âpreté de la nature dans les deux textes, mais chez Ovide la nature est un sujet de plainte, elle fait une grande partie de la douleur de l'exil, alors que chez Hugo, la nature est contemplée et devient un miroir de symboles (symbole de la violence qui règne parmi les éléments comme parmi les hommes : « S'envoler sous le bec du vautour aquilon / Toute la toison des nuées » ; reflet de l'amertume de la situation du poète : « les yeux sinistres de la lune », qui symbolisent peut-être aussi le retournement du regard du poète sur soi-même, car c'est à partir du moment où les yeux de la lune « regard[ent] fixement » le poète qu'il commence à déplorer sa situation ; symbole de l'assombrissement de sa destinée, le soir qui vient : « Au dedans de moi le soir tombe » ; symbole de la fragilité humaine, l'eau et le vent autour de lui : « ne suis-je aussi qu'un souffle », « qu'une onde ? »).

Prolongements, autres activités : lire un corpus de trois poèmes élégiaques et identifier celui qui relève de l'élégie de l'exil (on y placerait un sonnet des *Regrets* de Du Bellay qu'on pourrait confronter à un poème d'Adonis, de Séféris ou encore de Darwich, par exemple) ; mettre en voix, seul ou à plusieurs, le poème de Hugo, produire un enregistrement ; écrire une élégie de l'exil ; leçon de grammaire sur les types et formes de phrase, à articuler avec la notion d'élégie, la mise en voix, la production écrite d'une élégie.

3. Analyse d'un sujet pour le lycée

L'un des corpus soumis à la réflexion des candidats et des candidates de la session 2022 réunissait deux textes narratifs, un extrait du *Temps retrouvé* de Marcel Proust à expliquer, et un passage des *Lettres à Lucilius* de Sénèque. Ce sujet a été conçu pour une séance en classe de Seconde.

Texte : Marcel Proust, *Le Temps retrouvé*, 1927.

Après avoir passé plusieurs années retiré du monde, le narrateur se rend à une soirée mondaine, où il retrouve d'anciennes connaissances.

Alors la vie nous apparaît comme la féerie où on voit d'acte en acte le bébé devenir adolescent, homme mûr et se courber vers la tombe. Et comme c'est par des changements perpétuels qu'on sent que ces êtres prélevés à des distances assez grandes sont si différents, on sent qu'on a suivi la même loi que ces créatures qui se sont tellement transformées qu'elles ne ressemblent plus, sans avoir cessé d'être, justement parce qu'elles n'ont pas cessé d'être, à ce que nous avons vu d'elles jadis.

Une jeune femme que j'avais connue autrefois, maintenant blanche et tassée en petite vieille maléfique, semblait indiquer qu'il est nécessaire que, dans le divertissement final d'une pièce, les êtres fussent travestis à ne pas les reconnaître. Mais son frère était resté si droit, si pareil à lui-même qu'on s'étonnait que sur sa figure jeune il eût fait passer au blanc sa moustache bien relevée. Les parties blanches de barbes jusque-là entièrement noires rendaient mélancolique le paysage humain de cette matinée, comme les premières feuilles jaunes des arbres alors qu'on croyait encore pouvoir compter sur un long été, et qu'avant d'avoir commencé d'en profiter on voit que c'est déjà l'automne. Alors moi qui depuis mon enfance, vivant au jour le jour et ayant reçu d'ailleurs de moi-même et des autres une impression définitive, je m'aperçus pour la première fois, d'après les métamorphoses qui s'étaient produites dans tous ces gens, du temps qui avait passé pour eux, ce qui me bouleversa par la révélation qu'il avait passé aussi pour moi. Et indifférente en elle-même, leur vieillesse me désolait en m'avertissant des approches de la mienne. Celles-ci me furent, du reste, proclamées coup sur coup par des paroles qui à quelques minutes d'intervalle vinrent me frapper comme les trompettes du Jugement.

Sénèque retourne ici dans sa villa.

[1] *Quocumque me uerti, argumenta senectutis meae uideo. Veneram in suburbanum meum et querebar de inpensis aedificii dilabentis. Ait uilicus mihi non esse neglegentiae suae uitium, omnia se facere, sed uillam ueterem esse. Haec uilla inter manus meas creuit : quid mihi futurum est, si tam putria sunt aetatis meae saxa ?*

[2] *Iratus illi proximam occasionem stomachandi arripio.*

« Apparet, inquam, has platanos negligi : nullas habent frondes. Quam nodosi sunt et retorridi rami, quam tristes et squalidi trunci ! Hoc non accideret, si quis has circumfoderet, si inrigaret. » Iurat per genium meum se omnia facere, in nulla re cessare curam suam, sed illas uetulas esse. Quod intra nos sit, ego illas posueram, ego illarum primum uideram folium.

[3] Conuersus ad ianuam : « Quis est iste ? inquam, iste decrepitu et merito ad ostium admotus ? Foras enim spectat. Vnde istunc nactus es ? quid te delectauit alienum mortuum tollere ? » At ille : « Non cognoscis me ? » inquit. « Ego sum Felicio, cui solebas sigillaria afferre : ego sum Philositi uilici filius, deliciolum tuum ». « Perfecte, inquam, iste delirat : pupulus etiam delicium meum factus est ? Prorsus potest fieri : dentes illi cum maxime cadunt. »

[4] Debeo hoc suburbano meo, quod mihi senectus mea, quocumque aduerteram, apparuit.

[Passage à traduire]

« On le voit bien, dis-je : ces platanes manquent de soins. Ils n'ont pas de feuilles. Quel branchage noueux et rabougri ! Troncs affreux et sales ! cela ne se produirait pas, si on les déchaussait, si on les arrosait. » Et lui de jurer par mon génie⁸⁸ que, pour son compte, il fait tout ce qu'il faut, qu'il n'y a sur aucun point relâchement dans son service, mais que les arbres ont un peu d'âge. Entre nous, c'est moi qui les avais plantés ; j'ai vu leur première frondaison.

3. Me tournant vers l'entrée : « Qui est celui-là, repris-je, ce décrépité ? On a bien fait de le camper près de la porte⁸⁹ : on dirait qu'il va sortir « pieds devant »⁹⁰. Où as-tu trouvé le bonhomme ? Cela t'a paru drôle, de ramasser un mort, un étranger ? » L'autre intervient : « Tu ne me reconnais pas ? Je suis Félicio, à qui tu apportais des poupées. Je suis le fils du fermier Philositus, ton petit favori ! » « En voici un, repris-je, qui radote à souhait. Petit garçon ! Avec cela mon favori ! Absolument rien d'impossible : les dents précisément lui tombent. »

4. Je dois à ma maison de campagne d'avoir vu, de quelque côté que je me sois tourné, ma vieillesse m'apparaître.

⁸⁸Ces mots accompagnaient les supplications, les affirmations. Les esclaves en particulier juraient par « le génie » qui présidait à la destinée de leurs maîtres.

⁸⁹Il franchira plus aisément le seuil le jour de son enterrement. Il s'agit du portier.

⁹⁰Les cadavres étaient exposés à la porte du logis les pieds en avant, la face tournée vers l'extérieur.

Traduction

Quocumque me uerti : De quelque côté que je me tourne
argumenta senectutis meae uideo : je vois des preuves de ma vieillesse
Veneram in suburbanum meum : j'étais allé à ma villa de banlieue
et querebar de inpensis : et je me plaignais des sommes à payer
aedificii dilabentis : pour un bâtiment qui menace ruine.
Ait uilicus mihi : Mon intendant m'assure
non esse neglegentiae suae uitium : que ce n'est pas la faute de sa négligence
omnia se facere : qu'il fait tout (le nécessaire)
sed uillam ueterem esse : mais que la villa est vieille.
Haec uilla ... creuit : Cette villa a grandi
inter manus meas : entre mes mains ;
quid mihi futurum est : qu'advientra-t-il de moi
si...aetatis meae saxa : si des pierres de mon âge
tam putria sunt : tombent déjà en pourriture ?
Iratus illi : Irrité contre lui
proximam occasionem stomachandi arripio : je saisis la première occasion d'exhaler ma mauvaise humeur.

Pistes didactiques et confrontation des textes

Ce corpus s'inscrit dans l'objet d'étude « Le roman et le récit du XVIII^e au XXI^e siècle ». Comme l'intitulé de cet objet d'étude est très large, les candidats devaient réfléchir sur les potentialités du corpus pour l'inscrire dans une séquence fermement définie. La dimension sociale – l'individu dans son rapport à autrui et à la société – constituait une ligne directrice possible de la séquence et l'étude de ces textes prenait alors place dans une séquence sur le personnage (ce que sont les *Je narré* de nos deux textes) comme configuration, mise en forme de l'être humain dans ses rapports à la société. Pour mener à bien cette étude sans abandonner la dimension anthropologique du corpus (la réflexion qu'il suscite sur la vieillesse) on pourrait envisager la lecture suivie du *Père Goriot* de Balzac ou de *L'Angoisse du roi Salomon* d'Émile Ajar (Romain Gary). Une autre ligne directrice possible de la séquence pouvait être le récit de soi, dont relève le corpus de la séquence. Ce dernier aurait pu alors venir compléter l'étude en œuvre intégrale des *Mémoires d'Hadrien* de Marguerite Yourcenar, dans laquelle le thème de la vieillesse est fortement articulé à l'introspection, une année où ce roman ne serait plus au programme de Première. Dans le cadre des programmes actuels, pourrait être envisagée la lecture suivie d'*Une Désolation* de Yasmina Reza.

Si le motif de la vieillesse peut sembler bien éloigné des préoccupations d'adolescent, on peut attirer l'attention des élèves sur la dimension existentielle du passage et sur la finesse de l'analyse psychologique qui s'appuie sur une expérience sensible que chacun peut éprouver. On propose les problématiques suivantes : comment rendre visible le temps qui passe ? En quoi la médiation d'autrui est-elle nécessaire pour prendre conscience du passage du temps ? Ces différentes possibilités permettaient aux candidats de définir des axes de lecture transversaux afin de guider les élèves dans la lecture de ces deux textes.

- **On s'appuie sur les premières impressions des élèves pour établir une comparaison entre les deux extraits** : les élèves pourront faire émerger le principe fondateur d'organisation du corpus : le *moi* face au temps. En repérant les ressemblances de situation entre les deux textes, ils pourront dégager la cohérence thématique du passage. Comme cela a été précisé ci-dessus dans l'analyse du sujet collègue, le jury attend des candidats qu'ils mettent en évidence avec précision ce qui fonde le rapprochement des deux textes du corpus ; pour ce sujet, il s'agit de la prise de conscience de la vieillesse qui y est décrite comme une forme de révélation, voire de choc et suppose la médiation d'autrui. Cette vérité essentielle est fortement mise en valeur par la structure circulaire de l'extrait de Sénèque, dans lequel la fin correspond au début. Sénèque voit sa vieillesse apparaître à travers le miroir de son monde immédiat : c'est en

percevant les effets du temps sur ce monde et ses êtres que le sujet en vient à se percevoir lui-même, par un effet de miroir, comme vieillissant.

- **On pourra ensuite engager un débat interprétatif avec les élèves, en leur demandant quel texte leur semble le plus concret.** On pourra les aider à développer leurs propositions, en les amenant à s'appuyer sur des éléments précis des extraits, dans la perspective de l'approche de l'exercice du commentaire. Dans nos deux extraits, le concept philosophique du temps s'incorpore, devient visible ; mais contrairement au texte de Proust, la lettre de Sénèque est remplie de détails concrets et prosaïques. Paradoxalement, c'est le texte du romancier et non celui du philosophe qui paraît le plus abstrait. Dans le texte de Proust, l'apparition des autres personnages est inséparable de la méditation du narrateur. Nous ne quittons jamais le niveau des pensées de celui-ci. La lettre de Sénèque revêt, en revanche, un aspect dialogique. L'épistolier fait entendre la voix d'autres personnages à travers le discours direct ou indirect. La polyphonie propre au genre et la variété dans les discours rapportés contribuent à dynamiser le passage. La présence des autres personnages, le *uilicus* (l'intendant) et le vieillard inconnu, donne, en outre, à cet extrait l'allure d'une saynète. La lettre est également animée par la création d'un mystère et le dévoilement retardé de l'identité. Sénèque s'amuse en effet à restituer pour son destinataire, l'ignorance où il était et sa stupéfaction en découvrant l'identité de cet inconnu. Les passages de dialogue, procédant par questions et réponses, mettent Sénèque sur la voie d'une reconnaissance. Il était, en outre, bon de mettre en valeur la différence de posture adoptée par nos deux auteurs. Le narrateur de *La Recherche* parvient à conserver sa position de moraliste, qui observe à distance ce milieu mondain et cherche à dégager les lois qui gouvernent ces phénomènes sociaux. Sénèque, quant à lui, se décrit en personnage d'une petite scène. Enfin, on pourra montrer aux élèves comment la différence de rythme entre les deux textes tient au type de phrases. Au style coupé de Sénèque, reposant souvent sur des phrases courtes, simplement juxtaposées, s'oppose le style périodique de Proust. Les élèves pourront alors réinvestir le travail effectué en cours de grammaire sur la phrase complexe. En conclusion, les élèves pourront travailler à la rédaction d'un écrit personnel argumenté pour expliquer lequel des deux textes les touche le plus dans ce partage d'un moment de révélation existentielle.

- **L'étude du comique constitue une autre piste féconde de la séance.**

La confrontation de ces deux textes permet à la fois de vérifier les compétences acquises par les élèves dans l'analyse du comique, et d'affiner ces compétences. En effet, les deux textes peuvent amener à comprendre que le comique ne porte pas nécessairement sur un thème léger et porteur de joie, mais peut au contraire affecter la part sombre de l'existence humaine. Dans les deux textes, la révélation de son propre vieillissement par celui des êtres qu'on a connus dans sa jeunesse est bien une expérience mélancolique, et pathétique. Mais le pathétique, apparié au comique, fonctionne de manière complexe. Peut-être plus nettement encore dans le texte de Sénèque que dans celui de Proust, le pathétique est en effet à la fois mis à distance par le traitement comique de la vieillesse et par l'auto-dérision, et produit par ce comique qui fait du vieillissement une expérience d'autant plus désolante qu'elle rend ridicule : ainsi, par un renversement comique, le *delicium*, le petit favori, maintenant perd ses dents ; ainsi le philosophe lui-même apparaît comme aveuglé par sa mauvaise humeur de vieillard tyrannique, et ici Sénèque se peint en *stultus* (l'inverse du *sapiens*, de l'idéal du sage) qui se laisse emporter par ses passions, ouvrant ainsi le récit de soi à la satire, et la lettre philosophique à la scène de comédie, et de comédie farcesque. De manière comparable, dans le texte de Proust, le monde évoqué est satirisé, et la désolation du personnage du narrateur (le Je narré) est en grande partie suscitée par la vision d'êtres que la vieillesse a rendus grotesques : ainsi de la « jeune femme » de jadis devenue « une petite vieille décrépète ». Chez Proust toutefois, le comique est moins farcesque (comme il tend à l'être chez Sénèque) que précisément grotesque en ce qu'il mêle au rire suscité par la laideur des corps une certaine impression d'irréalité, si bien que les êtres vieillissent ne sont pas seulement des personnages de caricature, mais semblent des comédiens travestis au dernier acte d'une « féerie » qui serait la vie-même dans ses différentes étapes (et il faudrait expliquer aux élèves, pour qu'ils en comprennent la dimension comique,

ce qu'est le genre théâtral de la féerie, démodé à l'époque racontée). Comme chez Sénèque, la dérision aggrave le sentiment de désolation, mais de manière différente. Sénèque n'exprime pas directement sa tristesse : il la communique par la dérision et l'auto-dérision. Chez Proust, le personnage du narrateur (le *Je* narré) se désole à la vue du vieillissement grotesque de ses anciens amis, qui les rend ridicules, tandis qu'à la fin du texte, le *Je* narrant tourne en dérision l'aveuglement de personnage qu'il était, qui ne semble pas réaliser immédiatement que la révélation du vieillissement vaut aussi logiquement pour lui. Il met alors met à distance comique le bouleversement suscité par cette prise de conscience à travers la comparaison finale, dissonante dans le contexte mondain de l'histoire racontée, du choc produit par certaines paroles qui viendront confirmer cette révélation à celui que susciteraient les « trompettes du Jugement ».

- Dans le contexte d'une classe de seconde, la confrontation de ces deux textes peut ainsi mener les élèves à concevoir comment dans les textes le comique peut s'apparier de manière mélancolique au pathétique, de même qu'il arrive dans la vie que des choses tristes fassent rire sans cesser, tout au contraire, d'être désolantes. La séance pourra déboucher alors sur une réflexion conduite avec les élèves sur le rire mélancolique, que l'enseignant se devra de nourrir de références (certains Arlequins de Picasso par exemple) qui enrichiront leur culture.

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'extrait de Proust se prête également à **une approche linguistique**, sur **l'étude de la phrase complexe et le lien de subordination**. Suivant la démarche indiquée dans la circulaire intitulée [Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française](#), le professeur peut proposer une étude du premier paragraphe ; la phase d'observation et de manipulation se structure alors autour de quelques questions, à travailler individuellement avant que les réponses et les justifications ne soient mises en commun et débattues, à différentes échelles (binôme, petit groupe et classe entière). Nous proposons quelques exemples de questions qui pourraient être soumises à la sagacité des élèves, sachant que la répartition des questions et les ressources mises à disposition, comme le volume du corpus, peuvent permettre de différencier : *Qu'est-ce qui caractérise les phrases qui composent le premier paragraphe ? De combien de propositions la première phrase de l'extrait est-elle composée ? Comment pourriez-vous modifier cette première phrase de manière à la couper en deux phrases ? « ...on sent qu'on a suivi la même loi que ces créatures... » : sachant que « qu' » est l'équivalent de « que » (il s'agit d'une élision); les deux mots soulignés sont-ils de la même nature ? Relevez une proposition subordonnée relative, une proposition subordonnée complétive, une proposition subordonnée complément circonstanciel de cause, une proposition subordonnée complément circonstanciel de conséquence et expliquez comment vous avez reconnu ces propositions. » Ce temps de travail pourra être précédé d'une réactivation des connaissances antérieures des élèves : ces notions ont en effet été abordées au collège et plus particulièrement en 3^{ème}, notamment dans la perspective de l'épreuve de français du Diplôme National du Brevet. Un temps de structuration, en appui sur ces acquis antérieurs, reviendra sur la définition et les moyens de reconnaissance de la phrase simple, de la phrase complexe, de la proposition, des différentes subordonnées. La phase de consolidation, de mémorisation et d'automatisation peut reposer sur la présentation d'une fiche synthétique par les élèves, des exercices variés intégrant notamment des travaux d'écriture. L'analyse du texte montre comment la phrase complexe est ici au service du récit du déploiement de la pensée du narrateur ; la comparaison avec le texte latin permet d'observer un autre choix d'écriture au service de la même thématique, mais dans une perspective différente, notamment du fait de la retranscription du dialogue. Enfin, le professeur pourra proposer aux élèves de réinvestir ces acquis sur la phrase complexe dans le cadre d'un travail d'écriture autobiographique, le récit d'un moment de prise de conscience réelle ou fictive.*

Conclusion

L'épreuve de latin pour Lettres modernes peut sembler intimidante en raison de la traduction, dont on peut concevoir qu'elle soit source de quelques inquiétudes. Le jury attend des candidates et des candidats qui présentent cette option la preuve de leur connaissance de la langue et de la culture

latines, mais plus au sens d'une solide culture générale ancrée dans la fréquentation de la littérature de l'Antiquité, que dans une culture de spécialistes. Aussi, nous nous sommes réjouis d'entendre de futurs professeurs se montrer capables de tisser des liens féconds entre le monde antique et la littérature moderne, tout en se montrant sensibles aux effets d'écart, d'altérité et même de rupture entre les deux. Espérons donc que ces futurs professeurs sauront susciter chez leurs élèves le goût et la curiosité pour les langues et cultures de l'Antiquité dans le cours de français, forts de leur capacité à circuler dans un corpus diachronique.

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

SÉANCE D'ENSEIGNEMENT

Domaine FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE et FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Rapport présenté par Béatrice SCHANG et Jean-Philippe TABOULOT

Cadre de l'épreuve : rappels et points importants

Comme pour les autres domaines de l'épreuve de « leçon », le candidat qui a choisi le domaine FLE-FLS reçoit un sujet qui l'invite à concevoir son épreuve en deux étapes : 1) l'explication d'un texte littéraire (texte n°1) (15-20 minutes) ; 2) la conception d'une séance à partir du texte 1 et d'un autre texte littéraire identifié sur le bordereau comme « document associé » (20-25 minutes). L'exposé est suivi d'un entretien de 20 minutes qui porte sur les deux composantes de l'épreuve.

Le candidat dispose de 3 heures de préparation dans une salle où il peut consulter de nombreux usuels. Nous abordons ici la partie de didactique appliquée à la discipline.

Deux spécificités de l'option FLE-FLS méritent d'être soulignées d'entrée de jeu pour la conception de la séance :

- le « **document associé** » est nécessairement un **second texte littéraire en langue française** ;
- le libellé du sujet concernant l'élaboration didactique d'une séance précise que la classe (dont le niveau est indiqué) à laquelle est destinée cette séance « **inclut des élèves allophones** » d'un certain niveau de compétences (A2 ou A2/B1). C'est, pour le candidat, une donnée essentielle de la séance à concevoir : celle-ci doit concerner **un public composé à la fois d'élèves ordinaires et d'élèves allophones inclus. La séance ne doit donc pas être une séance que l'on envisagerait en UPE2A.**

En complément du texte réglementaire qui cadre ces nouvelles épreuves du CAPES (*Arrêté du 25 janvier 2021*), un « **sujet zéro** » et son corrigé, pour le domaine FLE-FLS, sont disponibles sur le site du ministère « Devenir enseignant »⁹¹. Ils constituaient une aide très précieuse pour les candidats admissibles de 2022, leur permettant de mieux se représenter l'épreuve, ses attentes et ses modalités de réalisation. Ils restent assurément une ressource essentielle et très formatrice. On précisera toutefois que le sujet zéro et son corrigé ne constituent qu'un exemple possible de mise en œuvre et non un modèle rigide.

On peut en retenir les points suivants, qui seront pour certains réexaminés plus loin :

- **la séance doit mobiliser les deux textes**, même si elle choisit d'en prioriser l'un des deux plus particulièrement ;
- elle permet de dégager certains des enjeux littéraires des deux textes et, à partir de là, détermine des objectifs de divers ordres : **objectifs littéraires** ainsi que culturels, possiblement linguistiques, possiblement langagiers (compétences d'écriture, compétences d'oral) ;
- compte tenu du contexte d'enseignement spécifique (mélange d'élèves de classe ordinaire et d'allophones ayant un certain niveau de maîtrise de la langue française), elle n'oublie pas les **objectifs communicationnels, pragmatiques ni interculturels ni même plurilingues**, l'interculturalité et la variété des langues pouvant constituer des leviers pour l'apprentissage ;

⁹¹ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>

- elle prend en compte les besoins d'un public dont le français n'est pas la langue maternelle et le niveau de compétence indiqué dans le sujet (A2 / A2-B1, en référence au CECRL⁹²), elle envisage donc **des moments de différenciation des activités**.

Quelques conseils majeurs découlant des prestations de la session 2022

- **Se donner le droit d'inscrire sa séance dans n'importe laquelle des dominantes du français**

Un constat s'impose au vu des exposés réalisés par les candidats admissibles en juin 2022 : la présence de deux textes littéraires laisse trop à penser que la séance doit obligatoirement être une séance de « lecture ». Or, même si l'approche littéraire des deux textes est un attendu absolument incontournable (on l'a dit déjà ; on y reviendra encore), le candidat, compte tenu du fait que toutes les dominantes de la discipline ont une égale valeur, peut tout à fait choisir de proposer un cours axé prioritairement sur la dominante « écriture » ou sur la dominante de l'oral ou encore sur le champ linguistique de l'enseignement du français (cours spécifique d'étude de langue prenant appui sur les textes et ayant un intérêt pour les comprendre et les interpréter), dès lors que ses propositions s'appuient sur les deux textes et leur teneur littéraire. Cette pluralité des possibles sera illustrée plus loin.

- **Quelle que soit la dominante retenue, instaurer un dialogue fructueux entre les deux textes**

Le sujet donné au candidat précise explicitement que la séance doit reposer sur « l'exploitation de l'ensemble du corpus ». Pour cette seconde partie de l'exposé, il ne s'agit donc **ni d'ignorer maintenant le texte que l'on a expliqué juste avant, ni de délaissier le document associé**. Il s'agit bien au contraire de savoir tirer parti de ce que l'on a mis au jour pendant l'explication (interprétations, saveurs littéraires, effets produits et éléments de style y contribuant) **et** des points de rapprochement précis entre le texte 2 et le texte 1 (sur le plan des significations comme sur le plan de l'esthétique et des effets). Et cela, répétons-le, même si la dominante retenue n'est pas la « lecture ».

À cette fin, il peut être pertinent par exemple, avant d'entrer dans le déroulement de la séance, d'expliciter les points de contact, les correspondances possibles (éléments communs comme écarts les plus significatifs) entre les deux pages littéraires du corpus. C'est ce que fait le corrigé du « sujet zéro ». Mais on peut aussi choisir d'intégrer et d'expliciter ces commentaires comparatifs au fil de la séance plutôt. L'essentiel est bien, on l'a compris, de rendre compte d'une façon ou d'une autre des enjeux littéraires principaux des deux documents, de ce qui les fait entrer en résonance et de **ménager des aller-retours constants entre eux**.

- **Être moins flou sur les apprentissages visés**

Les apprentissages visés par une séance s'explicitent sous la forme d'« objectifs » d'acquisition. À ce sujet, trop souvent, les candidats 2022 ont égrené une liste démesurée d'objectifs juxtaposés, la plupart du temps très vagues, très généraux, simples *copier-coller* de compétences du Socle quand **le jury attend l'énoncé d'enjeux précis, singuliers, très étroitement dépendants du corpus**.

On aura aussi intérêt, pour que la séance ne semble pas déconnectée d'une démarche d'apprentissage réfléchi et qu'elle rende compte d'une réflexion didactique, à :

- prendre le temps de la contextualiser au départ dans une séquence dont on définit le lien avec les programmes (quelle entrée ? quel objet d'étude ?), l'intitulé, les objectifs généraux, le ou les supports ;
- évoquer également en préalable les éventuelles séances qui précèdent la séance en question, les quelques prérequis sur lesquels celle-ci s'appuie ;

⁹² Le CECRL : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>

- esquisser sur la fin ce qui pourra lui succéder : séance lui faisant suite, prolongements possibles.

- **Ne pas éparpiller les activités**

Il convient de ne pas oublier qu'une séance dans les faits dure 1 heure ou 2 heures maximum et, partant de là, il convient de proposer des activités qui puissent raisonnablement tenir sur l'une ou l'autre de ces durées.

- **Fuir la « didactique du vide », le pur formalisme pédagogique**

L'enjeu de cette deuxième partie de l'épreuve doit ici être rappelé, tant des dérives sont apparues lors de cette session 2022 : s'il est bien attendu du candidat qu'il présente un cheminement de séance conçu avec discernement, rigueur, avec sens de la progressivité et souci des apprentissages des élèves, ce scénario, loin de n'être qu'une coquille vide, qu'une énumération d'activités, s'appuie bien évidemment sur **des contenus, qu'il s'agit continûment d'explicitier avec précision** et dans une perspective de didactique appliquée : significations du ou des textes que l'on fait justement construire, mise en évidence de traits d'écriture, notions que les textes donnent l'occasion d'élaborer, éléments précis de tel ou tel texte justifiant une proposition d'écriture ou une possible activité orale, etc.

De même, lorsque le candidat entre dans le détail des consignes de tâches données aux élèves, il doit leur conférer une certaine précision, mettre au jour leur étroite relation avec le reste, expliquer – cela va de soi – ce qui est attendu sur le plan des contenus, montrer l'utilité que ces tâches présentent didactiquement pour des élèves qui sont en apprentissage.

- **Penser une vraie différenciation⁹³ propice à inclure les élèves allophones et définir les étayages facilitant leurs apprentissages**

La question de la différenciation est absolument essentielle dans la didactique du FLE-FLS puisqu'il s'agit pour l'enseignant d'emmener toute la classe vers un même but, de faire atteindre à tous un même objectif, mais avec des voies différentes, en prenant en compte les capacités des uns et des autres, capacités qui sont d'autant plus variables lorsque la classe ordinaire contient des élèves allophones. Ainsi, à rebours de certaines représentations parfois très schématiques voire fausses de la part de candidats en 2022, on rappellera que **la différenciation ne doit justement pas devenir différenciatrice** en creusant exagérément les écarts entre élèves allophones et élèves ordinaires.

On soulignera aussi qu'une vraie différenciation peut être pensée de différentes façons⁹⁴ :

- sur le plan des contenus : proposition d'un texte aménagé, d'un document facilitateur... On gardera toutefois à l'esprit l'idée que, si les supports peuvent éventuellement varier entre allophones et autres élèves, les objectifs d'apprentissage, les contenus visés, les buts restent bien les mêmes pour tous, sans quoi on risque de limiter les élèves allophones à des habiletés de bas niveaux, à des acquisitions sans complexité et à des connaissances moindres ;

- sur le plan des modalités, comme le travail en groupes par exemple : recourir à un moment à ce dispositif du travail en groupes suppose néanmoins que l'on n'omette pas d'autres démarches favorisant la réflexion individuelle et/ou la coopération, la co-construction entre tous les élèves (phase(s) de réflexion personnelle, moment de confrontation et mise en commun générale). On sait à ce sujet combien l'interaction en particulier est propice au développement de compétences cognitives, réflexives, sociales aussi et les allophones comme les élèves ordinaires ont donc tout à y gagner ;

- sur le plan des productions : texte manuscrit, écrit de travail, brouillon d'oral, schéma, affiche, carte mentale, etc. sont autant de productions préparatoires, intermédiaires ou finales qui peuvent être proposées à tous ou seulement à certains pour faciliter l'apprentissage. Les élèves allophones pourront par exemple produire un énoncé oral ou réaliser un schéma ou rédiger un texte présentant des embrayeurs ou des structures de phrases, cela à partir d'une matrice qui sera pour eux un appui précieux.

⁹³ Voir par exemple à ce sujet les recommandations du jury de la conférence de consensus du CNESCO consacrée à la différenciation pédagogique : https://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2017/03/CCDifferenciation_dossier_synthese.pdf

⁹⁴ Voir par exemple Philippe PERRENOUD, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* – 2016, Esf.

- **Avoir une idée plus haute de ce que les élèves allophones peuvent réaliser et acquérir**

Les objectifs d'acquisition (de compétences et/ou de connaissances) des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, à l'inverse de ce que semblent malencontreusement penser certains candidats et/ou de ce qu'ils proposent, se veulent résolument ambitieux et exigeants dans notre système scolaire. Dans cette perspective, nous conseillons aux futurs candidats de/d' :

- acquérir une connaissance précise des compétences visées pour les élèves allophones de niveau A2, A2-B1 ou B1, une vue claire des légitimes attentes d'un enseignant de Lettres pour ces élèves. Pour cela, nous ne saurions trop recommander la lecture attentive des descripteurs du CECRL. De même, les épreuves du DELF A2 et B1 scolaire donneront aux candidats une idée claire des compétences évaluées et des critères d'évaluation utilisés par les correcteurs⁹⁵ ;

- **ne pas sous-estimer les compétences métalinguistiques des collégiens ou lycéens allophones plurilingues** et, même, savoir prendre appui sur ces compétences. Il est souvent fructueux en effet que, sous l'égide de leur professeur, ces élèves soient conduits et entraînés à faire de façon active des hypothèses sur le sens des mots français, à inférer le contenu d'un texte en langue française à partir de repères formels ou à élaborer une compréhension globale à partir d'indices, linguistiques entre autres. Cela sans le recours à la traduction ou à la réécriture du texte, comme le proposent trop systématiquement beaucoup de candidats. De même, dans de très nombreux exposés, il a été fait référence à une « version simplifiée » du texte ou à sa réécriture en « français facile » sans réelles précisions ni justifications : qu'est-ce que le professeur considère très exactement comme trop obscur pour les allophones (quels termes ? Quelles tournures ? Quelles expressions idiomatiques éventuellement ? Quelles références ?) et que s'agit-il alors de simplifier ? Pour quelles raisons ? Quel serait le niveau du texte en français facile retenu (niveau A2 ? niveau B1 ?) ? Etc.

- **Penser des stratégies de compréhension-interprétation des textes littéraires pour les allophones**

Pour étayer l'appropriation d'un texte littéraire chez les allophones, plutôt que de recourir de manière automatique à la traduction partielle ou intégrale du document (moyen, on l'a dit déjà, beaucoup trop fréquemment proposé par les candidats et qui risque par ailleurs de rencontrer un obstacle majeur, celui de la diversité des langues maternelles des élèves allophones), le candidat pourra penser à certaines des stratégies suivantes, que l'on livre ici sans hiérarchie :

- travail rigoureux sur la contextualisation des textes, ce qui est souvent essentiel pour éviter les possibles malentendus culturels et les fausses représentations éventuelles ;
- accompagnement – plus encore qu'avec les élèves ordinaires – de la compréhension globale ;
- reformulation de passages par un autre élève allophone ;
- recours à des images pour aider à la construction mentale de l'univers représenté par le texte ;
- recours à un support audio de la lecture du texte pour que l'élève puisse ainsi lui-même réécouter celui-ci ;
- centration sur des passages potentiellement plus difficiles, plus résistants et soutien à la compréhension inférentielle ;
- accompagnement du travail sur le lexique (favoriser par exemple le recours à la dérivation, démarche souvent familière des élèves lorsqu'ils étaient en UPE2A, proposer des synonymes accompagnés d'exemples d'emplois pour éclairer le sens de certains mots considérés comme trop opaques, etc.) ;
- mise en lien avec des textes d'autres cultures ;
- etc.

- **Faire vivre l'exposé concernant sa séance**

L'épreuve de « leçon » prise dans son entièreté étant une épreuve longue (40 minutes au maximum), les futurs candidats doivent avoir conscience qu'il est essentiel de **maintenir l'attention et l'intérêt du jury pour cette seconde partie**. Pour cela, compte tout autant le contenu de la séance exposée (ce contenu intéressera d'autant plus le jury s'il est articulé avec finesse aux ressorts et aux

⁹⁵ Le DELF est le diplôme d'études en langue française pour les adolescents, délivré par le ministère de l'éducation nationale : <https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-junior-scolaire?langue=fr>

saveurs des textes, s'il est précis dans les apprentissages, scénarisé avec habileté et efficacité, s'il s'avère intéressant dans les propositions de différenciation, etc.) que les qualités orales mises en œuvre (qualité de la langue du candidat, justesse de l'expression, dynamisme de l'exposé, regards en direction du jury, rythme approprié et permettant au jury de suivre avec facilité, etc.).

Deux des sujets soumis aux candidats à la session 2022

Les pistes d'exploitation de ces deux sujets ne prétendent pas être modélisantes, mais seulement donner une image plus concrète de l'épreuve.

Sujet 1 : un extrait de l'acte I de *Rhinocéros* d'Eugène Ionesco où s'entrecroisent deux échanges (celui de Bérenger avec son ami Jean et celui du Logicien avec le « vieux monsieur ») et le début de « Finissez vos phrases » de Jean Tardieu dans *La Comédie du langage* (document associé), niveau seconde avec inclusion d'élèves allophones de niveau A2/B1.

1. Divers types de séances possibles

Exemple d'une séance de lecture : on peut envisager par exemple que l'extrait de Tardieu soit étudié dans le « parcours associé » accompagnant l'approche en œuvre intégrale de *Rhinocéros*, parcours qui ouvrirait sur d'autres formes et audaces théâtrales aux XXe et XXIe siècles. La séance, jouant du rapprochement des deux textes, pourrait se centrer sur les façons dont, dans les deux passages, le langage entre plus ou moins en délire, se dérègle. Les procédés sont très différents toutefois : chez Ionesco, c'est le langage rationnel, logique qui, paradoxalement, devient absurde, capable d'asséner des vérités boiteuses, de conduire à des apories, d'être contaminé même par une sorte de folie auto-entretenu par des esprits bornés ; chez Tardieu, c'est le caractère très mécanique du langage, les réactions stéréotypées, les jeux entre dits et non-dits qui apportent une dimension loufoque au dialogue. Les effets sont également à distinguer : satire chez Ionesco d'une certaine cuistrerie facilement sentencieuse et moralisatrice, remise en cause des pouvoirs du langage pour communiquer réellement, mise en évidence par contraste et par le mélange d'humour et de pathétique d'un anti-héros pourtant profondément humain, touchant et ne refusant ni la complexité ni la difficulté de l'existence humaine ; plaisir jubilatoire du langage chez Tardieu, parodie ici plutôt du langage de convenance et aussi parodie très drôle du théâtre de boulevard, etc.

Exemple d'une séance d'oral : on pourrait concevoir que le professeur prenne appui sur un précédent cours d'analyse des deux textes (et le candidat doit alors prendre le temps d'exposer avec clarté les aboutissements de cette étude – interprétations, richesses stylistiques décryptées : cf. *supra* – qui constituent les prérequis) pour mettre en place une séance d'oral permettant à la classe de s'approprier plus encore les deux textes et leurs résonances singulières.

Avant de décrire les activités possibles, le candidat doit élaborer la réflexion didactique qui préside à leur choix : déterminer les objectifs de la séance en lien précis avec l'observation du corpus ; réciproquement, justifier le choix du corpus en vue d'objectifs cohérents avec le niveau précisé dans le sujet ; enfin justifier pourquoi, en l'occurrence, la séance sera une séance d'oral.

PROPOSITION :

Pour le présent cas, dans le texte de Ionesco, la singulière superposition de deux dialogues parallèles ainsi que la prédominance d'une déduction tournant en réalité à vide et de poncifs sans fond emmurent les personnages, mettent à mal les échanges, les seuls discours audibles étant alors les reproches formulés par Jean à Bérenger ainsi que l'expression de la détresse de ce dernier. Il est donc pertinent de penser un travail sur l'oral questionnant les manières de prononcer les répliques pour traduire cette situation de fausse communication. Pour le passage de Tardieu, une parole sous-entendue, latente et qui dirait l'essentiel affleure en fait constamment sous les propos explicites mais sa non-formulation laisse au lecteur/spectateur une vraie liberté interprétative. Une séance d'oral est le

moyen de réfléchir aux intonations possibles, à la suggestion de sens que l'on souhaite apporter. Ces perspectives s'inscrivent d'ailleurs pleinement dans certaines des recommandations du programme de seconde pour l'objet d'étude « le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle » : « lecture expressive, en s'attachant plus particulièrement à l'expression des intentions, au rythme et à l'enchaînement des répliques » ; « jeu théâtral ».

On peut alors proposer que, répartis par groupes de deux (le texte 1 comme le texte 2 fonctionnent sur la base de dialogues en duos) en fonction du texte qui leur plaît davantage, les élèves, selon le personnage qu'ils choisissent d'interpréter, ont (aient) à réfléchir aux meilleures façons de dire les répliques qui leur reviennent. Ainsi, par exemple, le duo-duel Jean/Bérenger doit faire sentir à la fois la relation d'amitié qui lie les deux protagonistes mais également tout ce qui les sépare ici : logique froide de Jean, tournant facilement à vide aussi (« j'ai de la force parce que j'ai de la force », etc.), air supérieur et ton de reproche, incapacité à entrer en communication authentique avec son interlocuteur ; à l'inverse, humilité de Bérenger, expression d'une faiblesse humaine, d'une souffrance existentielle, recherche d'une écoute amie. De nombreuses questions se posent dès lors, comme par exemple : où se dirigent les regards de chacun dans cette scène de non-communication aux accents tragico-burlesques ? que font les deux autres personnages (tour à tour le couple le logicien/le vieux monsieur et Jean/Bérenger) pendant que les deux autres parlent ? comment tirer parti de cette polyphonie et de cette dissonance de la scène pour mieux faire ressortir la vacuité du discours de trois d'entre eux ainsi que la solitude de Jean ? etc. De même, pour les groupes qui opteraient pour l'extrait de Tardieu, comment laisser en suspens les fins de répliques de façon à suggérer tout l'implicite contenu (gêne par moments, exaltation à d'autres, pointe de fragilité, etc.), de façon aussi à maintenir l'équilibre recherché par le dramaturge entre comique et étrangeté ? dans quelle mesure les nombreuses didascalies orientent-elles le jeu et, en même temps, le sens des répliques et celui de la relation entre les deux personnages ? doit-on jouer ce qu'elles indiquent avec un certain réalisme ou plutôt avec outrance, attendu que cette seconde option a l'avantage d'enrichir toute la part cocasse de la scène et attendu aussi que, chez Tardieu, les corps disent mieux que les mots ? comment varier le rythme, cela en accord avec l'évolution de la situation qui se laisse deviner, la complicité grandissante, le grandissement et même l'affolement (à la fois drôle et émouvant) des émois ? etc.

On voit bien ici que tout ce travail sur l'oral engage une vraie et indispensable réflexion sur le sens des textes, une perception et une assimilation de leurs richesses ; on voit bien ici que les textes ne sont pas de simples prétextes pour enseigner des compétences orales mais que le travail de ces compétences est en très étroite articulation avec la compréhension et l'interprétation des documents.

2. La prise en compte des allophones pour la séance d'oral

Les élèves allophones pourront être pris en compte de la façon suivante : l'enseignant aura mis à disposition des élèves un enregistrement d'extraits des deux textes en explicitant également lui-même les tons pouvant être adoptés. Par exemple dans le cadre de l'échange Jean/Bérenger, un air supérieur, un ton de reproche, sec, monocorde, révélant une absence d'écoute et une incapacité à être dans l'empathie du côté de Jean, cela contrairement au ton doux, plaintif de Bérenger. Le travail des élèves allophones s'attachera alors principalement au respect de la prosodie ainsi qu'au travail d'accentuation de la phrase et ils devront être capables de restituer différentes intonations en les justifiant. Le travail en classe en petit groupes avec les autres élèves, réalisé en amont, aura permis également une confrontation avec différentes lectures possibles. Pour les allophones, l'enseignant pourra aussi limiter la mise en voix du texte à un court extrait. On le voit, ces différentes modalités illustrent la mise en œuvre d'une différenciation des processus.

3. Exemple de formulation d'objectifs d'apprentissage précis pour la séance d'oral

- Apprendre à dire de manière expressive des répliques de théâtre de façon à faire entendre le rythme de leur enchaînement ou désenchaînement, à traduire les tempéraments des personnages et la relation instituée entre eux ; par exemple, dans le texte de Ionesco, la

- distance entre Jean et Bérenger, la vacuité des discours et la solitude émouvante de Bérenger ;
- Réfléchir également aux éléments non-verbaux, tout aussi essentiels au théâtre ; par exemple, en prenant appui sur le texte de Tardieu, on peut faire étudier aux élèves les gestes, les regards entre les personnages, leurs façons de poser voire de singer, ces éléments orientant la signification de la scène ;
 - Au-delà de l'expressivité, faire des choix conscients de diction et de jeu qui orientent le sens de la scène et les effets créés et aborder ainsi la question du texte théâtral dans son rapport à la performance (lecture et représentation théâtrale). On pourra encore exploiter l'extrait de Tardieu pour y étudier la vitesse ou la lenteur du débit, l'affectation marquée ou plus subtile, etc.

Sujet 2 : un extrait d'*Eugénie Grandet* de Balzac où le lecteur découvre le personnage de la Grande Nanon et le début d'*Un cœur simple* de Flaubert (document associé), niveau quatrième avec inclusion d'élèves allophones de niveau A2/B1.

Une séance possible de lecture, présentée de façon détaillée, avec prise en compte des allophones :

- **Contexte didactique**

Les deux textes pourraient être rattachés au questionnement de quatrième : *La fiction pour interroger le réel*. Comme le mentionnent les programmes, ce questionnement invite à explorer les multiples relations entre le monde réel et la fiction et, plus précisément dans le cas de ce corpus, les relations entre le genre réaliste et la représentation du réel. Ces textes peuvent s'inscrire dans une séquence qui aurait par exemple la problématique suivante : Comment les écrivains (et éventuellement les artistes) représentent-ils le peuple [au XIXe siècle] ?

La séance, jouant du rapprochement des deux textes, pourrait se centrer sur les façons dont, dans les deux passages, la figure de la servante est représentée.

Liens décelables entre les deux textes :

- les deux textes du corpus appartiennent au même siècle et sensiblement à la même époque, ils s'inscrivent tous deux dans la veine réaliste ;
- le portrait réaliste des deux servantes se veut un certain reflet de la réalité des catégories sociales et des rapports sociaux de la société du XIXe siècle ;
- les procédés utilisés contribuent toutefois à des effets différents. Nous verrons plus en détail ce dernier point lors de la présentation des séances.

- **En amont de la séance proprement dite**

Cette nouvelle séance d'une durée de deux heures aurait été précédée d'une étude du texte 1 qui aurait mis en valeur le portrait à la fois comique et touchant de la Grande Nanon ainsi que celui de Grandet en homme tour à tour despotique et habile. Les élèves ont alors analysé comment une relation de servitude consentie par Nanon apparaît progressivement. La naissance de cette relation a été mise en lien avec une représentation sociale du réel : Nanon représentant le peuple, Grandet la bourgeoisie avisée prompte à s'enrichir et à s'élever socialement. À l'issue de cette séance antérieure, l'enseignant a veillé aussi à apporter un éclairage historique sur la société du XIXe siècle : développement du commerce, révolution industrielle, vie misérable de l'immense majorité de employés et des ouvriers.

Au sujet de ces éclairages historiques, les élèves allophones ont pu bénéficier quant à eux d'un complément de ressources audio, comme une capsule vidéo sur la société du XIXe siècle extraite de plateformes dédiées au programme de cycle 3 (niveau CM2). Le texte 1 leur est par ailleurs communiqué en format audio afin de faciliter leur relecture en autonomie. Toujours en amont de la deuxième séance de lecture que le candidat va détailler, les élèves allophones auraient eu également

le nouveau texte 2, celui de Flaubert, en format audio (de nombreuses ressources disponibles en ligne présentent des versions sous-titrées de la lecture à haute voix de textes patrimoniaux), ce qui permet d'anticiper les difficultés de compréhension risquant d'apparaître en cours de séance. Disposant ainsi en amont du texte 2 en version audio et des compléments de ressources utiles à la contextualisation, également en version audio, les élèves peuvent prendre, là encore, le temps d'écouter et réécouter à leur rythme la page de Flaubert et d'en construire leur compréhension. Cette lecture accompagnée peut d'ailleurs être envisagée dans le cadre de dispositifs existant dans l'établissement : soutien spécifique, aide aux devoirs, etc. En l'absence de dispositifs, l'enseignant veillera également à proposer aux élèves allophones, toujours en amont de la séance, quelques questions à choix multiples ou des tâches sur le modèle des questions de compréhension écrite utilisées en FLE – FLS. Par exemple :

- Félicité est une servante : oui – non (justifiez votre réponse en citant deux indices du texte) ;
- Félicité ne fait pas de nombreux travaux : affirmation juste ou fausse ? (Justifiez en recopiant une phrase du texte) ;
- La demeure de Mme Aubain est petite et ne possède que peu de pièces et de meubles : affirmation juste ou fausse ? (Justifiez en surlignant trois groupes nominaux).

• La séance proprement dite

Le jour de la séance, un rappel du texte précédent (celui de Balzac) est réalisé par les élèves. Pour les élèves allophones, le professeur privilégie un premier échange en binômes afin de favoriser l'interaction et la production orale. Pour ce rappel, les principaux éléments attendus concernent le portrait truculent de la Grande Nanon, émaillé qui plus est d'insertions ironiques du narrateur, ses activités nombreuses, et le portrait d'un Grandet despotique et avisé.

À la suite de la lecture magistrale du nouveau texte (l'extrait d'*Un Cœur Simple*) par le professeur, les premières impressions sont recueillies. Les élèves ne manqueront pas d'observer les similitudes avec le texte 1 mais également les différences : insistance sur la riche demeure de Mme Aubain, quand celle de Grandet n'est que très peu décrite ; pas de nettes interventions du narrateur pour commenter ; impression de platitude ; etc. On peut penser que les élèves allophones sont en mesure d'intervenir car ils ont l'avantage d'avoir en amont déjà élaboré le sens du texte avec l'aide du support audio et des questions guidées ; leur participation peut donc être mise en avant. Une fois le lexique expliqué selon les besoins (« dispendieux », « maison revêtue d'ardoises », « bergères de tapisserie », « trébucher »...), une fois des pistes de lecture identifiées (Flaubert, soucieux de réalisme, à la fois pose avec détails le cadre historique, géographique comme social de son histoire et suggère déjà une vie terne, triste / le texte dresse le portrait d'une servante modèle / la plume de Flaubert fait entendre en sourdine la dénonciation d'une bourgeoisie provinciale et celle de l'asservissement domestique / etc.) et/ou les mouvements du texte repérés, le travail poursuivant l'interprétation pourrait être mené de façon différenciée. Chaque groupe travaillerait un mouvement du texte ou une piste de lecture en s'intéressant plus particulièrement aux procédés utilisés tout en veillant à opérer un rapprochement avec le texte 1. Plusieurs groupes travailleraient sur une même piste ou un même mouvement en vue d'échanges oraux au moment du retour en collectif.

Remarques : il serait judicieux de placer les élèves allophones dans un groupe qui s'attacherait au portrait moral de Félicité et d'envisager pour eux plusieurs modalités d'étayage. Par exemple : observation très ciblée de procédés d'écriture ; travail précautionneux sur des phrases circonscrites par l'enseignant. On peut d'ailleurs miser sur des prérequis puisque les élèves allophones de niveau A2-B1 sont censés savoir analyser une forme verbale par exemple et que les éléments grammaticaux sont particulièrement travaillés en UPE2A.

À l'issue de la séance, la trace écrite est réalisée par les élèves, en autonomie tout d'abord. Pour les élèves allophones, un document avec différents embrayeurs ou des expressions aidant à l'expression d'un jugement sur Félicité (compétence de niveau B1) est proposé. De même, on peut leur demander de réfléchir à la description d'un métier, consigne qui les conduirait à utiliser des verbes d'actions et qui, peut-être, les conduirait à se référer à leur culture ou pays d'origine.

Lors d'une séance ultérieure, un travail d'écriture sera envisagé. Pour les élèves allophones il s'agira, en s'appuyant sur les procédés d'écriture travaillés, de broser le portrait physique puis moral d'un personnage dont le caractère et les caractéristiques professionnelles apparaîtront par le biais d'un portrait en acte. À cette fin, ils réaliseront d'abord un brouillon oral de leur récit, soumis à d'autres et qui fera ensuite l'objet d'un accompagnement pour le passage à l'écriture.

Quelques belles réussites

Au terme de ce rapport, nous tenons à saluer enfin certaines belles prestations de plusieurs candidates et candidats lors de la session 2022. Les séances présentées s'appuyaient sur une exploitation des enjeux littéraires des deux textes et l'inclusion des élèves allophones était réfléchie tout au long de la séance. Les propositions didactiques révélaient par ailleurs une bonne connaissance des élèves allophones et des niveaux A2-B1. La réflexion didactique dépassait le seul format de la séance pour s'intéresser à son inscription dans une séquence. Les apprentissages étaient mis en relation avec les entrées thématiques ou objets d'étude, sans perdre de vue le développement scrupuleux des compétences langagières des élèves : des compétences de lecture, d'écriture et d'oral dépassant progressivement le niveau A2-B1 pour rejoindre les attendus des programmes de français.

Bibliographie - Sitographie

Les bibliographies et sitographies détaillées dans les rapports de l'épreuve ASP option FLE des années précédentes, et notamment celui de 2021, constituent les références d'appui à la préparation du concours.

ÉPREUVE ORALE D'ENTRETIEN

Rapport présenté par Guillaume DUEZ et Ada SMANIOTTO

Le présent rapport vise à apporter aux candidats, et à leurs formateurs, la vision la plus nette possible de l'épreuve nouvelle mise en place à partir de cette session 2022, commune à l'ensemble des disciplines et définie à l'article 8 de l'arrêté du 25 janvier 2021. C'est pourquoi nous en présenterons d'abord le déroulement, à partir du texte officiel la définissant et de l'expérience de cette session. Ensuite, nous proposerons des pistes de travail pour chacune des parties de l'épreuve.

Précisons d'emblée que l'intitulé de cette épreuve, « Entretien », dit assez la dimension dialogique qui la sous-tend. Il est par ailleurs patent que cette épreuve d'Entretien succède à la « phase d'ouverture professionnelle », dite aussi communément « question de vie scolaire », qui venait clore depuis 2015 l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle, qui elle-même faisait suite à la partie « Agir en fonctionnaire de l'État » de l'Épreuve sur dossier entre 2011 et 2014. Ce très rapide rappel historique illustre que l'ancrage des épreuves orales dans l'approche à la fois déontologique, mais aussi réglementaire et tout simplement pratique du métier n'est pas nouveau. En faire une épreuve à part entière, et l'une des deux épreuves d'admission, en parallèle de l'épreuve dite de « Leçon », conduit à comprendre qu'il ne peut s'agir de s'acquitter d'une connaissance superficielle de quelques Bulletins Officiels ou de relater des acquis de l'expérience. Ce format nouveau se veut donc ambitieux pour les contenus en jeu. Il indique par ailleurs la place et l'importance accordées aux compétences transversales à côté des savoirs disciplinaires, dans la synergie souhaitable entre ces deux pans de la professionnalisation des professeurs. Les 35 minutes de prise de parole doivent ainsi permettre aux candidats de faire état :

1. d'une construction intellectuelle, sur les sujets pédagogiques, éthiques, déontologiques, leur permettant d'appréhender des situations complexes,
2. d'une bonne connaissance du cadre réglementaire qui régira leur action,
3. d'une capacité à mobiliser les ressources de leur environnement de travail immédiat ou indirect,
4. d'une capacité à entrer de manière ouverte et constructive dans une controverse professionnelle.

Sans qu'il ne soit question jamais de chercher à pousser les candidats dans leurs retranchements, l'épreuve induit nécessairement qu'ils s'impliquent dans leurs analyses, propositions et réponses, car c'est leur *ethos* professionnel potentiel qu'ils ont à démontrer devant le jury.

1. Le déroulement de l'épreuve et ses visées

Épreuve d'entretien

- **Durée de l'épreuve : 35 minutes**
- **Coefficient : 3**

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une 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 en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.),
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'[arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du Capes](#), selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Arrêté du 25 janvier 2021 https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000043075500

À leur entrée dans la salle, les candidats prennent place et les modalités de l'épreuve sont brièvement rappelées, de manière à leur laisser le temps non seulement de s'installer mais aussi d'entrer dans la dynamique de l'épreuve. Ce point est important également puisqu'il s'agit d'entrer dans une posture appropriée, notamment d'écoute et de sérieux.

Les candidats sont invités à prendre la parole pour une première partie, n'excédant pas 5 minutes, sans notes. Le jury dispose de la fiche de renseignements remplie au préalable par les candidats et les écoute sans intervenir ni les interrompre. Il s'agit d'un temps d'oral autonome impliquant la gestion du temps, l'organisation du discours, la prise en compte de l'auditeur. L'enjeu est de présenter, de manière libre, c'est-à-dire sans modèle rhétorique préétabli, le parcours, l'expérience, les motivations, en somme ce qui constitue l'acte de candidature au CAPES de Lettres. Il est attendu de futurs professeurs de français une capacité à prendre la parole de manière cohérente et compréhensible, sans réciter un exposé mémorisé *in extenso* ni improviser entièrement un propos qui ne saurait être alors que décousu.

À la suite de ce premier temps, l'épreuve prend la forme d'un échange avec les membres du jury, de 10 minutes si l'exposé a duré 5 minutes, de 11 minutes s'il a duré 4 minutes, etc. On passe dès lors à un oral fondé sur des interactions : le jury s'appuie sur les propos des candidats pour relancer le dialogue, aborder un nouveau sujet ou en approfondir un autre ; il est attendu des candidats qu'ils sachent également prendre en compte les propos précédents pour prolonger, approfondir, relancer l'échange. Si le dialogue se veut effectif, il ne se limitera pas à un jeu de questions et réponses se succédant artificiellement : on s'écoute, on est attentif au souhait de l'autre de prendre la parole, on lui en laisse la possibilité, on s'appuie sur ce qui est dit pour aller plus loin. La finalité est de compléter la vision globale apportée lors de l'exposé, d'approfondir certains aspects, de mesurer la manière dont les candidats se projettent dans leur environnement de travail, dans leurs missions, dans leur discipline. Il est donc naturel, par exemple, qu'un candidat qui n'aurait pas évoqué l'enseignement du français puisse être interrogé sur sa représentation des programmes en vigueur, qu'il lui soit demandé de revenir sur une expérience présentée comme signifiante lors de l'exposé mais non décrite, etc.

Suivent deux temps de 10 minutes, qui s'appuient chacun sur une question donnant lieu à l'analyse d'une situation professionnelle. Le jury propose une première question, qui entretient des liens avec la discipline et/ou le contexte de la classe. Cette modalité renforce le caractère dialogique de cette épreuve : n'est pas attendu des candidats qu'ils dissertent sur la situation en jeu, mais bien qu'ils engagent un dialogue que les membres du jury sauront étoffer. Les candidats engagent ce dialogue en analysant la situation contenue dans la question, en précisant des pistes d'actions envisageables et en pointant les principes en jeu. Les membres du jury complètent l'échange principalement pour permettre aux candidats de faire aboutir une idée, de couvrir les aspects raisonnablement attendus, d'aller le plus loin possible dans le raisonnement engagé. Le temps imparti de 10 minutes une fois écoulé, le jury en fait mention aux candidats et l'on passe à la seconde question, dont les enjeux concernent non plus le

professeur dans sa classe de français mais dans le contexte plus global de la vie scolaire. Les modalités sont les mêmes pour cette seconde question, et les attentes également.

Le rythme de cette épreuve est sensible : quatre étapes font cheminer les candidats et le jury. Le dialogue peut être relancé constamment et il est toujours possible de se ressaisir dans une des quatre phases.

Deux exemples sont donnés ci-dessous de situations proposées aux candidats, avec le libellé qui les accompagne. Nous reviendrons plus loin sur ces exemples.

1. Vous êtes professeur de français en collège et un parent d'élève vient vous voir pour vous informer qu'il refuse que son enfant participe à une sortie au théâtre, la pièce jouée lui semblant inappropriée. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ?
2. Vous êtes professeur en collège/en lycée et, à l'occasion d'une séance de recherches documentaires au Centre de documentation et d'information, vous vous apercevez que des élèves qui ne sont pas dans vos classes consultent des vidéos complotistes sur les réseaux sociaux. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ?

2. Bilan de la session 2022

Il nous paraît important ici de donner un aperçu des prestations entendues, des questions posées, des éléments saillants et les plus significatifs en somme de cette première session pour cette épreuve d'Entretien.

Il convient tout d'abord de préciser que le jury s'est réjoui d'entendre des candidats ayant, dans leur grande majorité, préparé cette épreuve, qui l'abordaient avec un sérieux augurant de l'esprit de responsabilité attendu de futurs professeurs et, le plus souvent, avec bon sens.

À toutes fins utiles, précisons également que la note attribuée ne vise nullement à porter un quelconque jugement sur le parcours des candidats, encore moins sur leur personne. Outil de classement en vue de l'admission, elle propose un degré d'admissibilité de la candidature en fonction de l'adéquation perçue entre les savoirs et savoir-faire manifestés et le métier de professeur de Lettres.

Certains candidats ont ainsi reçu une excellente note du fait d'avoir manifesté à chaque étape de l'épreuve une solidité indiscutable dans les concepts convoqués, une aptitude au dialogue et une posture à la fois réflexive et attentive aux questions ou suggestions du jury. Cela ne signifie pas que tout était parfait, que tous les aspects des situations professionnelles étaient traités de manière indiscutable et exhaustive (cela est-il même possible ?). Il est alors aisé de comprendre *a contrario* qu'une très mauvaise note peut s'expliquer par un niveau déplorable de langue française, un manque d'intérêt pour la discipline (un professeur n'est pas seulement animateur du groupe classe), un positionnement peu compatible avec les fonctions à exercer (aucune souplesse face aux situations proposées ; croire qu'on va tout régler ; manifester de l'intolérance, une rigueur excessive face à certains comportements ; mobiliser des préjugés comme ressorts d'action, etc.). Il faut d'ailleurs même pouvoir classer les très bonnes prestations, et entre un 17/20 ou un 20/20, ce qui fait assurément toujours la différence, c'est la qualité de la langue, la posture réflexive et l'honnêteté intellectuelle. Il a pu arriver ainsi qu'un candidat reconnaissant, sans rompre le dialogue et la réflexion, ne pas connaître telle ou telle disposition réglementaire obtienne une meilleure note qu'un candidat visiblement très informé mais moins souple dans l'échange intellectuel. De la même manière, un parcours riche sur le plan académique (diplômes, cursus universitaire, etc.) ou sur le plan professionnel (expériences variées ou longues dans l'enseignement) ne compensait pas toujours une difficulté à se projeter dans les missions ou à intellectualiser les situations, quand des parcours plus modestes étaient mis en valeur par des exposés pensés, organisés et suivis d'échanges habités par des candidats soucieux de mettre en réflexion leur approche des situations professionnelles.

Nous aimerions par ces mots convaincre les candidats comme leurs formateurs que le jury, parce qu'il recrute de futurs collègues, accorde la priorité à l'*ethos* qui fera d'eux des intellectuels

sensibles aux situations dans lesquelles sont pris leurs élèves. Se présenter même avec sincérité face au jury pour raconter son cursus et déclarer son envie d'enseigner n'a donc pu suffire, même avec une connaissance parfois visible de fiches de préparation ou d'une fiche de poste.

Si la majorité des candidats a bien su préparer le premier temps de l'épreuve en pensant une manière de présenter son parcours et ses motivations laissant percevoir la façon de se projeter dans ses futures fonctions, et si d'autres ont su s'appuyer de manière raisonnée sur les indications et propos du jury, il est à souligner que quelques candidats ont pu aborder cette épreuve comme une simple conversation, un oral spontané augurant mal de capacités à s'appropriier (et transmettre !) des codes. Le jury a ainsi regretté des exposés très brefs (une à deux minutes) confondant « entretien d'embauche » rapide et oral de concours de recrutement. De la même manière, le jury a pu constater qu'un malentendu était à dissiper rapidement quand plusieurs candidats ont manifesté comme seule connaissance de vagues souvenirs des informations offertes sur le site ministériel Eduscol.

Dans l'échange suivant l'exposé, comme dans le dialogue autour des situations professionnelles proposées, ont pu apparaître comme des points faibles manifestes le sentiment qu'une expérience d'enseignement pouvait suffire à répondre à tout ou que le jury pouvait attendre une sorte de récitation des principes généraux que sont la laïcité, la neutralité, l'égalité, etc. Les questions posées par les membres du jury aux candidats comme les situations professionnelles soumises à leur réflexion visent, répétons-le, à mesurer la capacité des candidats à se projeter dans leurs missions, à les mettre en réflexion. C'est donc d'abord une approche analytique qui est attendue. Certains candidats ont pu sembler surpris qu'on leur demande quelles sont leurs lectures, quelles sont les œuvres qu'ils ou elles voudraient enseigner en classe. Certains se rabattent sur les œuvres étudiées au baccalauréat de leur temps ou sur les œuvres au programme de la dissertation, ce qui ne montre pas une grande appétence pour la littérature, ni une véritable projection professionnelle. D'autres candidats ont pu avoir l'air de considérer qu'il ne faut avouer aucune faiblesse quand on revient sur leurs stages, leurs premières expériences, etc. Une capacité à se remettre en question, à s'améliorer, à se former, est au contraire valorisée. Cela nécessite d'avoir déjà engagé une réflexion critique et de poser un regard construit sur les expériences menées ou observées, ce qui est loin d'être fréquemment le cas. Il n'est attendu ni une vision idéalisée du métier ni une approche uniquement critique. On notera du reste d'assez bonnes prestations de candidats qui ont suivi un cursus tourné vers la recherche et donc sans aucune expérience de l'enseignement. Ils ont su néanmoins montrer un recul réflexif sur les difficultés à prévoir et un dynamisme confirmant qu'il n'est pas nécessaire d'avoir de l'expérience dans le métier (plusieurs candidats se sont excusés car ils n'avaient pas fait de stage !) mais que tout l'enjeu est bien de parvenir à s'y projeter à partir d'une bonne maîtrise des textes qui la régissent. Enfin, parmi les documents et références que le jury pouvait s'attendre à voir mobilisés, le référentiel des compétences des enseignants a été relativement peu évoqué. Il est pourtant un document clef, tant de la formation des professeurs que de leur action tout au long de leur carrière, et de leurs évaluations durant celles-ci. S'y reporter et s'approprier ce document présente sans nul doute l'intérêt de saisir pleinement une large partie des attendus du jury pour cette épreuve, à condition bien entendu de les convoquer quand cela est nécessaire pour nourrir l'entretien, et non pour en faire l'objet d'une récitation.

C'est essentiellement afin d'éviter de tels écueils que nous voudrions à présent établir, pour chaque partie de l'épreuve, la logique à mettre en œuvre et les attendus mesurés par le jury.

3. L'exposé

Ce premier temps de l'épreuve est certainement le plus nouveau : par son format comme par le contenu mobilisé. Rappelons que le parcours qu'il s'agit d'exposer ne donne pas lieu à un barème dans lequel des points seraient attribués à telle ou telle mention ; il est un support discursif pour considérer l'aptitude à se projeter dans les missions de professeur. Un lien évident avec la fiche pré-remplie et mise à disposition du jury est à penser. Les meilleurs candidats ont su se référer à cette fiche, que le jury a sous les yeux, comme un professeur saurait guider le regard de ses élèves dans un document photocopié, pour rythmer leur propos par la chronologie des expériences, ou pour éclairer le cursus présenté sans répéter intégralement ce qui figure déjà sur ce document. On perçoit aisément

que ce sont ici des capacités à démontrer, à organiser un propos mais aussi à capter l'attention de l'auditeur qui sont en jeu.

Le travers à éviter absolument est celui du simple déroulement chronologique, sans distance réflexive. Un clivage très net se joue entre les candidats capables d'abstraire et ceux qui ne dépassent pas le récit des années écoulées, la simple mise en chronologie des expériences scolaires ou professionnelles. Les premiers se montrent capables de retirer de leurs années d'études, par exemple, une réflexion sur les situations d'apprentissage ou de réussite scolaire, avant d'aborder leurs stages en collège, autre exemple, pour mettre au jour les besoins constatés le plus fréquemment chez les élèves qu'ils ont pu suivre. Les prestations les moins convaincantes sont très largement marquées par l'inscription du propos dans une simple logique narrative : « Après mon Bac, j'ai été à la fac et en Lettres car j'adorais lire, et après ça, tout naturellement en MEEF pour continuer avec la littérature » ; « L'expérience de prof principale m'a extrêmement plu », « Je leur parlais beaucoup d'anecdotes ». Que de tels propos soient développés ou non, ils demeurent en deçà des capacités discursives et réflexives attendues.

La capacité à abstraire se joue de la même manière dans l'usage raisonné et raisonnable des exemples et anecdotes, voire des postes occupés ou des années du cursus scolaire. Ainsi une candidate disposant d'une expérience en tant que professeure contractuelle a pu proposer un exposé peu convaincant en insistant largement sur l'usage du cinéma en classe, citant les nombreux projets de sorties au cinéma organisées avec des classes, les films utilisés dans diverses séquences, complétant ce récit à la fois par de longues justifications de son goût pour le cinéma et par d'autres récits faisant remonter ce goût à sa prime jeunesse. Il est aisé de sentir ici combien un tel propos ne constitue que fort peu un discours construit, témoignant de compétences à élaborer une vision de son propre parcours ni à se projeter dans des missions analysées dans leur essence. Il sera de la même manière difficile à cette candidate, qui appréhendait l'épreuve comme une validation de l'expérience, de se détacher de ses expériences les plus immédiates pour abstraire et mettre en réflexion.

À l'inverse, une autre candidate a su, après un bref aperçu de son cursus, mentionner son goût personnel pour la photographie et démontrer la pertinence d'en faire état par l'idée que « cet art est aussi une manière d'écrire ». Faisant ensuite le lien avec l'enseignement, elle a pu décliner autour de ce motif de l'écriture les champs disciplinaires au cœur du cours de français (lecture, langue, etc.) suscitant son intérêt et ce qu'elle souhaitait développer chez des élèves, envisageant par là même les liens possibles avec d'autres disciplines. Il est manifeste qu'un tel exposé, informé d'une lecture attentive des programmes, des pratiques possibles et de la vie d'un établissement, a été construit pour mettre en valeur les expériences personnelles en lien avec les missions de future professeure.

4. L'entretien

Sans que cette partie réponde davantage que la première à des attendus formels ou rhétoriques, nous ne pouvons ici que rappeler ce qui est un conseil ordinaire dans les rapports de jury : le passage à un dialogue ne doit pas conduire les candidats à se démobiliser. Nombreux sont ceux qui, ayant fait porter leur effort sur leur exposé, ne répondent plus que de manière laconique et défensive dans l'entretien. Une telle attitude peut vite transformer ce temps en interrogation – ce qui n'est pas l'esprit de l'épreuve.

Parce que l'exposé a livré une image du parcours et des prédispositions à entrer dans les fonctions, ce temps d'entretien a vocation à approfondir et à compléter les éléments constitutifs de la candidature. À un candidat en reconversion professionnelle, vétérinaire de formation, le jury a ainsi demandé naturellement ce que son expérience pouvait forger comme regard particulier sur l'enseignement des Lettres. Toutes les questions posées relèvent de la même logique : il s'agit pour le jury de comprendre et de mesurer le degré d'appropriation des visées d'enseignement dans le système éducatif français d'aujourd'hui, en général, et de la discipline, en particulier.

Il nous importe surtout de montrer ici qu'il n'existe pas de bonne réponse aux diverses questions qui peuvent être posées, que celles-ci sont guidées par une logique de consolidation de la présentation du parcours et qu'elles ne peuvent que varier d'un candidat à l'autre, qu'il n'y a pas une attitude-type à adopter, cette épreuve n'étant en rien un contrôle de conformité.

5. Les questions de mise en situation professionnelle

Les compétences évaluées dans cette partie sont largement communes à l'ensemble de l'épreuve : aptitude à la controverse professionnelle, capacités d'analyse, mobilisation de la connaissance de son environnement professionnel et du cadre réglementaire. La spécificité de ce second temps est de proposer des exemples de situations.

La première des deux questions engage une prise en compte du contexte spécifique de la classe. Il ne s'agit pas toujours d'une situation en lien avec des éléments disciplinaires, mais c'est en tant que professeur de français que les candidats sont invités à réfléchir et échanger. Aussi, bien que cette première question ne mesure pas les connaissances didactiques au sens strict, il n'est pas inutile d'avoir un tant soit peu réfléchi au domaine disciplinaire de l'écriture ou à celui de la lecture pour mettre en lumière la manière dont des activités de lecture ou d'écriture peuvent participer de pistes d'action pour telle ou telle situation.

Cette première question peut porter sur les types de situations suivants, les questions pouvant se situer au croisement de plusieurs types :

- une contestation de contenus d'enseignement,
- une mise en cause du devoir de réserve ou l'obligation de neutralité,
- un refus d'élève, une remise en question par les parents,
- une interpellation de la part d'un élève, la gestion d'une demande d'intervention en classe d'une association ou d'une personne extérieure à l'éducation nationale,
- la gestion d'Internet et des médias en lien avec les valeurs de la République,
- ou encore toute tension ou discrimination au sein de la classe.

La seconde question est, elle, entièrement transversale, c'est-à-dire qu'elle pourrait être suggérée dans n'importe quel cadre disciplinaire ou éducatif. Cela ne signifie pas qu'il soit interdit de convoquer les ressources de sa discipline pour répondre. Cette question peut porter sur les types de situations suivants :

- la relation des enseignants avec les parents d'élèves,
- la gestion et l'utilisation du C.D.I.,
- des problèmes de discrimination ou de contravention au principe de laïcité hors classe,
- la gestion des rapports des élèves entre eux hors de la classe.

Si les prestations de la plupart des candidats témoignent d'une préparation sérieuse à cette partie de l'épreuve, on ne saurait trop insister sur le fait qu'elle ne consiste pas à donner une réponse toute faite sur l'égalité filles-garçons, par exemple, ou à réciter une fiche sur la neutralité. Cela ne répond ni à l'esprit de l'épreuve, qui vise à mesurer le degré d'appropriation des valeurs de l'Éducation nationale et de la République, ni aux attentes du jury, qui pose une question précise aux candidats et qui s'attend à dialoguer avec ces derniers sur cette situation précise. Pour autant, il n'est pas à craindre d'être confronté à des cas particuliers imposant une grande expérience pour justifier de la parfaite réaction concrète. Nous ne sommes pas en classe et le jury entend la manière dont les candidats mobilisent leurs connaissances et leur réflexion pour avoir prise sur des situations professionnelles. Si le libellé ne précise pas un niveau de classe, par exemple, ou le nombre d'élèves dans le groupe, autre exemple, il est inutile de s'attacher à ces éléments qui compteraient certainement si l'on évaluait *in situ* l'action du professeur, mais qui peuvent être ici accessoires.

Les prestations valorisées étaient les plus précises et les plus structurées : analyse de la situation, identification correcte des valeurs et des principes en jeu, référence au cadre réglementaire ou juridique à convoquer, puis proposition de pistes d'action, à court, moyen ou long terme, prenant en compte les différents acteurs de la vie de l'établissement. Nous conseillons ainsi aux candidates et candidats de mettre à profit les quelques instants de réflexion qui leur sont laissés pour interroger les mots-clefs du sujet, afin de bien cerner les enjeux, les tensions et les possibles implicites de la situation.

Étant donné le format de cette partie de l'épreuve (réponse du candidat quasi immédiatement après que la question lui a été soumise), le jury n'attend évidemment pas une première réponse parfaite et achevée : le dialogue entre le jury et le candidat est là pour compléter les premières pistes proposées, les amender s'il le faut, et le jury a valorisé les propos des candidats qui ont su faire évoluer leur pensée, au fil des questions, des remarques ou des propositions du jury.

Afin de donner un aperçu des attentes du jury, nous donnons l'exemple de deux questions proposées cette année aux candidats et du traitement satisfaisant qui en a été fait. Pour une première question portant sur une sortie scolaire (« Vous êtes professeur de français en collège et un parent d'élève vient vous voir pour vous informer qu'il refuse que son enfant participe à une sortie au théâtre, la pièce jouée lui semblant inappropriée »), une candidate a d'abord pris le temps de définir les termes (sortie scolaire obligatoire ou non), témoignant d'une bonne connaissance du cadre réglementaire, des instances et partenaires dans l'établissement, et suggérant ainsi que plusieurs réactions sont possibles. Il était en effet pertinent de ne pas s'arrêter au refus parental, mais d'inscrire d'abord l'action dans un cadre. Quand bien même la candidate n'aurait pas su précisément le rôle du Conseil d'Administration de l'établissement s'agissant des sorties obligatoires, le jury aurait valorisé néanmoins le réflexe de mobiliser le cadre réglementaire. La candidate a ensuite bien identifié un principe en jeu : la liberté pédagogique – droit de l'enseignant, souvent oublié par les candidats. Elle développe ainsi intelligemment la question de l'indépendance quant aux modalités mises en œuvre pour conduire aux objectifs fixés par les programmes, au choix des œuvres, etc. D'autres candidats, à l'inverse et sans doute faute de se projeter suffisamment dans des enjeux institutionnels, ont exprimé leur envie d'être à l'écoute des parents, de ne pas déplaire ni froisser personne, ou au contraire de rétorquer aux parents qu'ils n'avaient pas leur mot à dire sur des contenus d'enseignement. Ce sont là des réactions, spontanées, rationnelles ou non, qui toutes manquent d'ancrage dans le cadre précis et défini attendu des candidats : toute sortie engage des responsabilités, une visée pédagogique explicite et légitime, une préparation pédagogique et administrative, des autorisations, etc. Ici encore, l'on soulignera qu'un traitement exhaustif – et idéal – de la question aurait pu engager la prise en compte d'autres principes et éléments réglementaires, que la place des parents dans l'École est un axe de réflexion contenu aussi dans cette situation, etc. L'épreuve est cependant d'abord un temps d'échange réflexif et le jury mesure la pertinence de la réflexion et le positionnement qu'elle annonce et non une interrogation visant à épuiser toutes les réponses possibles. Les pistes de réponses envisagées, enfin, par la candidate (le dialogue avec le parent de manière incontournable mais aussi et avant tout une séance de préparation en classe) témoignaient d'un bon sens mesuré mais aussi d'un certain engagement intellectuel, la candidate affirmant au cours de l'entretien que le but de l'École était « d'accompagner les élèves dans la découverte de choses qu'ils ne connaissent pas ».

S'agissant de la seconde question qui plaçait la situation professionnelle au C.D.I. (« Vous êtes professeur en collège/en lycée et, à l'occasion d'une séance de recherches documentaires au centre de documentation et d'information, vous vous apercevez que des élèves qui ne sont pas dans vos classes consultent des vidéos complotistes sur les réseaux sociaux »), le candidat a identifié le problème et les risques pour les élèves (mauvaise utilisation des médias, souvent liée à des contenus discriminants, parfois négationnistes) et a proposé une réaction immédiate adaptée à la situation : intervenir soi-même ou avec le professeur-documentaliste, pour identifier les élèves et prioritairement leur demander de cesser de consulter le site en question, puis en référer aux personnes concernées (professeur principal de la classe, professeur-documentaliste, CPE). Plusieurs candidats ont pu aborder cette situation de manière scolaire en y voyant une vérification de connaissances sur l'EPL (établissement public local d'enseignement) et ont ainsi proposé de « faire appel à la documentaliste pour qu'elle intervienne », de prendre les carnets des élèves, etc. C'est minimiser par trop à la fois le statut du collègue professeur-documentaliste mais aussi la dimension éducative de la situation. D'autres ont traité le cas de manière instinctive en proposant d'exclure les élèves du CDI, ce qui contrevient au bon sens comme aux responsabilités élémentaires des adultes dans un établissement. Dans l'échange avec le jury, le candidat a ensuite pu proposer des pistes d'action plus générales, à plus long terme, voire en amont, pour développer l'éducation aux médias dans son établissement, en sachant se référer à des ressources comme Eduscol ou le CLEMI, aux instances mobilisables (le conseil d'administration,

le conseil de la vie lycéenne). Le même candidat, confirmant ses qualités réflexives et d'écoute, a su entendre dans les questions du jury la nécessité de ne pas garder pour soi cette situation en vertu notamment de son devoir de signalement.

Afin d'aider les candidats à se préparer au mieux à cette partie de l'épreuve, le jury souhaite souligner par ailleurs **trois points importants**. Tout d'abord, et c'est sans doute le point principal, parfois préoccupant même : **les valeurs et les principes en jeu** dans la situation donnée ne sont pas toujours bien identifiés. Ainsi, pour très rapide rappel et en renvoyant les candidats aux ressources disponibles sur Eduscol, quelques mises au point s'imposent. La neutralité est un devoir de tout agent de la fonction publique mais ne s'applique pas aux élèves ; la neutralité recoupe la question de la laïcité mais l'un n'est pas synonyme de l'autre. La laïcité est, de plus, très souvent convoquée à tort par les candidats, comme une sorte de paratonnerre républicain permettant de se sortir de toute mise en situation professionnelle épineuse : elle n'interdit par exemple en rien d'étudier en classe des œuvres entretenant un lien thématique, historique, culturel avec la religion. Le jury a, de plus, pu être surpris de constater une méconnaissance du cadre juridique général. Ainsi, ce n'est ni la neutralité de l'agent ni la laïcité qui condamnent les injures ou discriminations racistes ou encore des propos négationnistes, c'est la loi qui s'applique à tous les citoyens. Si le jury n'attend évidemment pas des candidats de compétences juridiques spécifiques, il paraît raisonnable d'attendre de futurs enseignants qu'ils puissent expliquer correctement aux élèves qu'ils ont en charge les lois et principes fondamentaux de notre société.

Deuxièmement, le jury souhaite mettre en garde les candidats contre **le recours abusif au débat**, comme solution passe-partout à tout conflit avec un ou des élèves. Si la pratique du débat argumenté est constitutive de la construction de l'esprit critique et de la formation citoyenne, et si le débat en ce sens est pratiqué à l'école, d'une part tout ne fait pas débat, et c'est le rôle des professeurs de rappeler qu'on ne négocie pas les valeurs ; d'autre part, la libre parole a ses limites même en classe et l'enseignant doit se garder de créer les conditions d'énonciation par les élèves de propos qu'il ne pourrait assumer en tant que professeur. Ainsi, le jury a pu parfois s'inquiéter de la proposition de certains candidats d'organiser un débat (sans plus de précisions) sur des sujets comme l'homophobie, le négationnisme ou la violence conjugale. De tels sujets sont l'objet de lois très claires et non négociables dans le cadre scolaire. Un débat en classe sur ces sujets invite et légitime, implicitement, la possibilité de tenir des propos hostiles à certains droits établis, aux individus ou catégories concernés. On ne peut donc que conseiller aux candidats, s'ils souhaitent proposer un débat, d'en vérifier la pertinence en prenant le temps de formuler, au moins, la question initiale.

Enfin, le jury souhaite insister sur la nécessité pour les futurs enseignants de **se projeter comme faisant partie d'une équipe**. Un certain nombre de candidats a tendance à vouloir régler seul toutes les situations, ce qui, à tout le moins, n'est pas le plus efficace ; bon nombre des candidats ne pensent, eux, qu'à informer le chef d'établissement ou solliciter l'aide des autres professeurs. Les candidats, et futurs enseignants donc, gagneraient à penser plus souvent aux autres membres de la communauté éducative (des C.P.E. aux parents, en passant par exemple par les infirmiers scolaires) et, parfois, aux interlocuteurs dont ils disposent au rectorat. On signalera, au passage, concernant des mises en situation portant de près ou de loin sur la laïcité ou impliquant une question d'élèves sur des sujets controversés, une certaine facilité quant à « l'appel au collègue d'histoire ». Si le travail en équipe est toujours souhaitable, le professeur d'histoire-géographie n'est pas le seul garant de la laïcité dans l'établissement, ni même de l'enseignement de l'EMC. Renvoyer systématiquement les élèves, lorsqu'ils s'interrogent sur tel ou tel fait, telle ou telle valeur, vers le ou la collègue d'histoire-géographie, en plus de faire peser sur ce dernier une lourde charge, donne l'impression que la littérature est en total retrait du monde et ne permet pas de penser ce dernier. Le rôle de l'enseignant de français est au contraire de montrer aux élèves ce que les textes permettent d'éclairer, de comprendre ou d'interroger dans le fonctionnement de la société. Et cela à partir d'une mobilisation raisonnée des œuvres littéraires dans le traitement de situations problématiques : les risques d'anachronismes, ou d'instrumentalisation de la littérature doivent être pris en considération. Trop de candidats ont de fait manifesté un usage naïf de la littérature, réduite en quelque sorte à de *bons messages*.

6. Incarner ses missions par la qualité de sa langue et son attitude

Il est attendu de tout professeur qu'il emploie devant et avec ses élèves une langue correcte et précise. Ces qualités sont tout naturellement attendues pour un oral devant un jury de concours de recrutement d'enseignants. Elles le sont d'autant plus de la part de candidats qui se destinent à enseigner le français, c'est-à-dire à conduire les élèves à acquérir des capacités d'expression orales et écrites excédant la langue employée dans leur milieu d'origine, dans l'entre soi, quel qu'il soit. Les candidats doivent par conséquent être eux-mêmes convaincus que la langue familière ou simplement marquée par leur milieu d'origine ou leur génération n'est pas la langue dont ils doivent pouvoir attester la maîtrise lors des épreuves du CAPES de Lettres.

Enfin, la posture physique n'est pas davantage à négliger. S'asseoir de côté sur sa chaise, s'y étendre, mettre les mains dans ses poches, ne pas saluer en entrant sont autant de signes d'une désinvolture ou d'un décalage par rapport à l'attitude attendue d'un professeur devant ses élèves. La majorité des candidats salue les membres du jury en entrant dans la salle, attend pour s'asseoir d'y être invitée et se tient dans une posture marquant la disponibilité pour l'échange. Les épreuves à l'oral constituent ainsi un tout et ces éléments revêtent une importance notable aux yeux du jury dans la perspective d'une entrée dans les fonctions de professeur.

7. Synthèse sur les attendus

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> • Un exposé du candidat qui mette en perspective ses acquis et expériences, et soit en mesure de les corrélérer de manière réfléchie à sa projection dans le métier d'enseignant de Lettres et de français 	<ul style="list-style-type: none"> • Le déroulé chronologique, purement factuel, d'un <i>curriculum vitae</i> • Un exposé qui ne fait pas apparaître le fait que c'est bien le français et les Lettres qu'il s'agit d'enseigner, et ne pense pas cette spécificité • Une récitation ou à l'inverse une improvisation balbutiante
<ul style="list-style-type: none"> • Lors de l'entretien qui suit l'exposé, une véritable capacité de dialogue, c'est-à-dire d'abord d'écoute des questions et suggestions du jury • La capacité à manifester, même sans pouvoir prétendre en avoir fait l'expérience, une connaissance informée du métier d'enseignant de Lettres et de français 	<ul style="list-style-type: none"> • Une attitude défensive, des réponses laconiques • Une dérive dans le bavardage anecdotique • Une projection dans des images fantasmatiques du métier
<ul style="list-style-type: none"> • Lors des deux mises en situation professionnelles, la capacité de les mettre à distance pour les analyser de manière rationnelle, précise et informée • Une compréhension rigoureuse des principes, valeurs, cadres législatif et réglementaire en jeu dans ces situations • La capacité à mobiliser équipe pédagogique et administration à bon escient • Une connaissance suffisante de la société contemporaine • Une bonne compréhension de l'obligation de neutralité et de ses implications concrètes 	<ul style="list-style-type: none"> • Une première réponse précipitée, purement réactive, inattentive aux termes du libellé du sujet • De vagues déclarations d'intention, fondées sur une compréhension confuse des principes de l'école républicaine et une méconnaissance de ses cadres réglementaires et législatifs • La projection dans un métier solitaire • Une confusion entre ce qui relève des principes et valeurs institués et ce qui relève de l'opinion dans la société contemporaine • Une projection dans le métier d'enseignant de français et de Lettres qui soit le

<ul style="list-style-type: none"> • Une réflexion approfondie sur l'articulation entre éducation à la citoyenneté et enseignement du français et des Lettres 	<ul style="list-style-type: none"> • déresponsabilise, le décharge de toute éducation à la citoyenneté, soit réduit la littérature à un <i>kit</i> de messages à faire passer
<ul style="list-style-type: none"> • Dans l'ensemble de l'épreuve, une attitude d'adulte responsable, capable d'adopter une posture professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Une posture relâchée, qui contrevient à l'attitude d'adulte cadrant
<ul style="list-style-type: none"> • Une expression exemplaire dans sa correction et sa précision 	<ul style="list-style-type: none"> • Une expression négligée voire fautive, un vocabulaire imprécis, une familiarité déplacée
<ul style="list-style-type: none"> • Une ouverture au dialogue marquée par la possibilité de faire évoluer ses analyses et propositions par l'écoute attentive des interventions du jury 	<ul style="list-style-type: none"> • La récitation figée d'un discours pré-programmé

8. Ressources

Les indications proposées ici ne constituent pas une liste exhaustive de textes à connaître en détail. Il s'agit bien davantage de premières ressources pour entrer, dans la suite de son parcours professionnel, dans un plus vaste corpus tant réglementaire que réflexif. La coexistence dans cette bibliographie et sitographie de textes officiels et de textes d'auteurs, à l'image du livret *La République à l'École*, référencé ci-dessous, tend à inciter les candidats à percevoir combien cette épreuve encourage leur curiosité institutionnelle en tant que futurs professeurs inscrits dans la cité. Les titres ci-dessous sont donc à compléter à l'envi par la lecture de corpus philosophiques, historiques, sociologiques, mais aussi la fréquentation des médias de haute tenue rendant capables de penser l'École, la société et la place que les élèves sont amenés à y prendre.

- DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>

- Bilan social 2020 2021 du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

Enseignement scolaire : <https://www.education.gouv.fr/media/97384/download>

- L'état de l'École 2021, Une analyse statistique du système éducatif, n° 31 :

<https://www.education.gouv.fr/media/96547/download>

Éducation et formation, n°101, 2020 : [https://archives-statistiques-](https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-47102)

[depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-47102](https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-47102)

Eduscol : <https://eduscol.education.fr/>

- ROBERT A. D., *L'école en France, De 1945 à nos jours*, PUG, Grenoble, 2015.

- SZYMANKIEWICZ C. (dir.), *Le Système éducatif en France*, La Documentation française, Paris, 2013.

Le texte officiel définissant la seconde épreuve fait référence à la constitution de 1958 et à diverses déclarations des Droits de l'homme. En outre, à l'adresse des candidats, il préconise la bonne maîtrise de textes concernant les droits et obligations des fonctionnaires et la laïcité à l'école.

On peut recommander par ailleurs la lecture d'autres ressources concernant les principes fondamentaux de la République à l'école :

1 - Droits et devoirs des fonctionnaires

- Missions et obligations réglementaires de service des enseignants des établissements publics d'enseignement du second degré. Circulaire n° 2015-057 du 29-4-2015 :

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo14/MENH1506031C.htm>

- Article L111-1 du Code de l'Éducation : égalité des chances, éducatibilité, mixité, parents, mission première de l'école (transmission des connaissances et partage de valeurs de la République).

<https://www.doctrine.fr//texts/codes/LEGITEXT000006071191/articles/LEGIARTI000006524363>

- Un répertoire des droits et devoirs des fonctionnaires

<https://www.vie-publique.fr/fiches/20259-quels-sont-les-devoirs-des-fonctionnaires>

<https://www.vie-publique.fr/fiches/20259-quels-sont-les-devoirs-des-fonctionnaires>

- Le référentiel des compétences professionnelles et en particulier les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation qui définit les « principes éthiques et de responsabilité » (BOEN 30 27-07-2013) :

https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

- La page Eduscol sur la protection de l'enfance : textes, signes pour repérer, actions

<https://eduscol.education.fr/recherche?f%5B0%5D=tags%3A195>

2 - Valeurs de la République

- Le coffret Guide républicain, 3 ouvrages : le vademecum La laïcité à l'école (mise à jour déc. 21), le recueil L'idée républicaine et La République à l'école.

<https://eduscol.education.fr/1543/la-republique-histoire-et-principes>

- La charte de la laïcité commentée : <https://eduscol.education.fr/document/22438/download>

- Une définition succincte de la laïcité dans un avis du Conseil constitutionnel de 2014

<https://www.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-des-dossiers/2017-Dossiers/La-laicite/Les-principaux-textes-francais>

- La page Eduscol dédiée à la laïcité et aux valeurs de la République Citoyenneté et valeurs de la République <https://eduscol.education.fr/588/citoyennete-et-valeurs-de-la-republique>

3 - Égalité filles-garçons

<https://eduscol.education.fr/1629/egalite-filles-garcons-et-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles>

4 - Prévention de l'homophobie et de la transphobie à l'école

<https://eduscol.education.fr/1592/prevenir-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole>

Prévention des LGBTphobies <https://eduscol.education.fr/1590/prevention-des-lgbtphobies>

5 - Harcèlement entre élèves

<https://eduscol.education.fr/974/le-harcelement-entre-eleves>

6 - Racisme, antisémitisme et radicalisation

<https://eduscol.education.fr/1692/agir-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme>

7 - École inclusive

[https://eduscol.education.fr/1137/ecole-](https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive#:~:text=L%27%C3%89cole%20inclusive%20vise%20%C3%A0%20assurer%20une%20scolarisation%20de,leurs%20singularit%C3%A9s%20et%20de%20leurs%20besoins%20%C3%A9ducatifs%20particuliers.)

[inclusive#:~:text=L%27%C3%89cole%20inclusive%20vise%20%C3%A0%20assurer%20une%20scolarisation%20de,leurs%20singularit%C3%A9s%20et%20de%20leurs%20besoins%20%C3%A9ducatifs%20particuliers.](https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive#:~:text=L%27%C3%89cole%20inclusive%20vise%20%C3%A0%20assurer%20une%20scolarisation%20de,leurs%20singularit%C3%A9s%20et%20de%20leurs%20besoins%20%C3%A9ducatifs%20particuliers.)

8 - Éducation prioritaire

Référentiel pour l'éducation prioritaire : 6 principes qui ont vocation à une application au-delà des REP

<https://eduscol.education.fr/document/14248/download?attachment>

9 - Questions de vie scolaire : règlement et vie citoyenne des élèves

- Le règlement intérieur dans les EPLE : BOEN 6 25-08-2011

<https://www.education.gouv.fr/bo/2011/Special6/MENE1120353C.htm>

- La page « Vie des établissements » d'Eduscol pour ce qui concerne le CVC, le CESC, les sorties scolaires, les intervenants extérieurs, les procédures disciplinaires et les mesures de responsabilisation <https://eduscol.education.fr/2273/vie-des-etablissements>