MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE
Liberté
Égalité
Fraternité

EBE LET 1

SESSION 2024

CAPES
CONCOURS EXTERNE
TROISIEME CONCOURS
ET CAFEP CORRESPONDANTS

SECTION : LETTRES CLASSIQUES
SECTION : LETTRES MODERNES
SECTION : LANGUES RÉGIONALES
SECTION : KANAK
SECTION : TAHITIEN

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE DE FRANÇAIS
DISSERTATION

Durée : 6 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Il appartient au candidat de vérifier qu'il a reçu un sujet complet et correspondant à l'épreuve à laquelle il se présente.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.
Le fait de rendre une copie blanche est éliminatoire.

Tournez la page S.V.P.

Jean Rohou écrit à propos de Jean de La Bruyère :

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

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

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE

Rapport présenté par Olivier GROLLIER, Pauline GUILLOT et Antonia MAESTRALI

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et les rapports du jury des sessions 2022 et 2023 demeurent des sources de préparation indispensables. Ils sont disponibles sur le site du ministère « Devenir enseignant ».
Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :
https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359

L'épreuve et l'œuvre au programme

Depuis la session 2022 et le nouveau format du CAPES, l'épreuve écrite dite « disciplinaire » consiste en une composition sur programme.
Cette année les œuvres *La Mort le roi Artu* et *Les Contes* de Perrault cèdent la place aux *Fabliaux du Moyen Âge* et aux *Caractères* de La Bruyère.
L'édition de référence des *Caractères* est celle d'Emmanuel Bury, Paris, Le Livre de Poche, « Les Classiques de Poche », 1995, Livres V à XI, de « De la Société et de la Conversation » à « De l'Homme » inclus ; cela représente 538 « remarques ».
L'œuvre intégrale de La Bruyère *Les Caractères* était au programme de l'agrégation 2020. Depuis 2021, les chapitres V à X, parcours « la comédie sociale », sont au programme des classes de première de la voie générale ; le chapitre XI, « De l'homme », parcours « Peindre l'homme, examiner la nature humaine », est au programme des classes de première de la voie technologique.

Rappel du sujet

« Ce style, plein de procédés, est celui qu'il fallait pour créer, mimer, dénoncer une humanité d'automates, un univers sans substance où il n'y a que des phénomènes (dans tous les sens du terme), des signes sans signification. Il convient à un esprit critique qui n'espère pas transformer le monde. » (*Histoire de la littérature française du XVII^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2000 (2e éd.), p. 353)
Dans quelle mesure ce propos éclaire-t-il votre lecture des livres V à XI des *Caractères* de La Bruyère ?

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

Remarques générales

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

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

- **Les attentes du jury**

Le jury attend d'un candidat au CAPES qu'il soit capable de rendre compte de la lecture d'une œuvre en s'appuyant sur des exemples précis et des citations tout en prenant en considération le sujet proposé et en se détournant de la tentation de la récitation d'un cours. La capacité à produire, dans une langue maîtrisée, une véritable argumentation qui progresse clairement tout au long du devoir et qui se fonde sur le texte aussi bien que sur des lectures critiques est requise.

Compréhension et analyse du sujet

Le sujet associe d'emblée la forme et le fond, le style et le projet de La Bruyère.
Deux phrases soulignent la pertinence du style de La Bruyère, son « plein de procédés » pour construire une société du vide, un monde limité à des éléments de surface, à des dehors, un monde limité à l'extériorité du pantin devenu objet curieux et grotesque qui suscite le rejet : un univers du néant spirituel qu'il s'agit de décrire sans prétendre le bouleverser.
On repère dès la première lecture la mise en relief d'un déterminant démonstratif, « Ce », censé renvoyer à un antécédent, à un référent déjà introduit dans le contexte ; de fait il renvoie dans le chapitre à l'intertitre « Un styliste » et à une énumération par Jean Rohou des formes adoptées par La Bruyère (« Termes abstraits, concrets, techniques ; style ample ou coupé. Réflexions, dissertations, énigmes, maximes ; éloges, satires ; portraits d'apparat, caricatures : le style de La Bruyère est très varié… »). Cette partie antécédente n'a pas été retenue ; son propos est malgré tout concentré dans l'incise qui suit le premier syntagme, dans l'emploi de l'hyperonyme « procédés » et de la locution adverbiale « plein de » qui invitent le candidat à convoquer ces fameux « procédés », condition indispensable et nécessaire pour traiter le sujet, ce que souligne la suite de la phrase et la reprise anaphorique du « style » par le pronom démonstratif « celui (qu'il fallait) ». Ces procédés, La Bruyère les énumère à la fin de la préface des *Caractères* (p. 120 dans notre édition) : « on pense les choses d'une manière différente, et on les explique par un tour aussi tout différent ; par une sentence, par un raisonnement, par une métaphore ou quelque autre figure, par un parallèle, par une simple comparaison, par un fait tout entier, par un seul trait, par une description, par une peinture ; de là procède la longueur ou la brièveté de mes réflexions ».
La connaissance de la préface était donc un atout pour aborder cette citation mais on n'imagine pas une préparation sérieuse sans une attention précise au style de La Bruyère. Tous les critiques s'attardent longuement sur cette question. Ce style et ses procédés, ces marques du style de La Bruyère, sont à nouveau repris en fin de citation au début de la deuxième phrase : « Il convient… ». Le candidat pouvait observer cette variation de l'expression précédente « celui qu'il fallait », et noter dès sa première lecture que la fin de la phrase se présentait comme une pointe à la manière de La Bruyère, et constituait une surprise puisque l'œuvre, finalement, ne viserait pas à « transformer le monde ». Nous reviendrons plus loin sur cette deuxième phrase.
Le sujet impose à l'analyse une attention particulière à la forme, à la variété, en rapport avec la variété des goûts du public (selon la Préface sur Théophraste), et donc pour un candidat une vigilance à ne pas séparer le fond de la forme. L'énumération des trois verbes, « créer, mimer, dénoncer », s'inscrit ainsi dans une relation au style impossible à défaire ; ils sont également à saisir dans une logique de complémentarité.
« Créer » peut se comprendre comme le geste de l'inventeur, celui qui trouve et découvre, comme l'inventeur d'une grotte ; ce que le moraliste place sous les yeux du lecteur ne ressortit pas à une fabrication de toutes pièces mais représente le résultat d'une enquête qui permet de trouver et découvrir ce qui est déjà là, de le mettre au jour, d'en présenter l'inventaire par une série de portraits. « Mimer » consiste donc à montrer au lecteur des silhouettes (Éric Tourrette parle de « théâtre d'ombres »). Ces portraits sont des éthopées, des peintures de caractères en action (« tout écrivain est peintre » précise La Bruyère dans la préface du *Discours de réception à l'Académie française*, p. 609), lesquelles par leur contenu et leur forme décrivent et dénoncent des comportements négatifs. Ces figures s'agitent comme des pantins dans la Cour, qu'elle soit de Versailles ou du Grand Condé. « Dénoncer » cette humanité,

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

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

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

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

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

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

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

Remarques et conseils méthodologiques

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

- **Contextualisation du sujet**

L'entrée en matière a pour objectif de situer la citation ou l'œuvre au programme dans un contexte littéraire, historique, culturel, de façon à introduire le sujet et à en souligner l'intérêt. Ainsi, cette première étape, sans être déterminante dans l'évaluation de la copie, ne doit pas être oubliée ni négligée.
Quelques copies n'ont proposé aucune amorce et ont commencé directement par citer le sujet. Quelques autres ont retracé trop longuement l'évolution de l'histoire littéraire de la fin du Moyen Âge au XVII^{e} siècle (La Bruyère étant ensuite convoqué au seul motif de son appartenance à ce siècle), ou fait le récit du règne de Louis XIV, sans lien (ni explicite, ni implicite) avec les enjeux du sujet.
D'autres candidats et candidates ont proposé des entrées en matière plus réussies. Plusieurs copies se sont ouvertes sur La Bruyère lui-même (l'histoire éditoriale des *Caractères* et leurs ajouts successifs ; le modèle de Théophraste ; la préface), sur une mise en relation avec un autre écrivain de l'époque (La Fontaine, Pascal, Molière) ou sur une citation critique (Gide, Brody).
Les amorces se doivent d'être courtes mais efficaces, permettant d'introduire le sujet de façon claire et pertinente.

- **Analyse du sujet et problématisation**

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

« moralisateur », témoignant d'une difficulté à distinguer conceptuellement étude des mœurs, leçon de morale et portée morale de l'œuvre.
D'autres candidats et candidates ont su proposer une analyse précise et fine du sujet, faisant véritablement l'effort de se confronter aux termes de la citation. Les bonnes copies ont cerné un paradoxe dans le sujet : critiquer sans espérer transformer. Elles ont su également dégager plusieurs niveaux de lecture : l'œuvre, sa visée, sa perception. Cela a amené ces candidats et candidates à proposer des problématiques dynamiques et pertinentes, percevant et exploitant une tension, comme par exemple celle-ci : « Le style de La Bruyère, joignant l'art de l'écriture à celui de l'esprit critique, n'a-t-il pas pour vocation d'éveiller, sinon le monde, du moins les individus ? »
La problématisation du sujet, étape délicate de la dissertation, doit être menée avec clarté et rigueur. Nous déconseillons aux candidats et candidates la succession de questions multiples, qui risquent de diluer le propos. Surtout, il ne faut pas se contenter de paraphraser le sujet, de le réécrire à la forme interrogative, ou de se demander en quoi il éclaire sa lecture de La Bruyère. Nous déconseillons également les problématiques trop générales, sans lien direct avec la citation, visant à se demander par exemple en quoi La Bruyère est un auteur représentatif de son siècle.

- **Annonce du plan**

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

- **Développement de l'argumentation**

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

Il nous semble important de consacrer quelques mots à l'organisation de la copie, de rappeler que la dissertation est une composition française telle que l'entend la tradition classique, c'est-à-dire un exercice qui valorise « ce qui s'énonce clairement ». Cela a déjà été dit dans les rapports précédents, et pourtant cette session a été particulièrement marquée par un manque de rigueur des candidats et candidates dans la construction de la structure argumentative. Les introductions et les conclusions partielles ont quasiment disparu des copies : le développement commence et se poursuit jusqu'à son terme sans guidage pour le correcteur.
On ne peut que s'interroger sur ce phénomène. S'agit-il d'un mauvais calcul qui consisterait à vouloir gagner du temps, à ne pas en perdre, ou plus grave, un renoncement devant la difficulté ? C'est un point de vigilance pour de futurs professeurs qui auront à travailler avec leurs élèves l'organisation du propos argumentatif et la prise en compte du destinataire. Comment le correcteur peut-il considérer, dans le cadre d'un concours de recrutement, un écrit argumentatif qui ne présente pas l'organisation attendue, donnant ainsi l'impression d'une simple juxtaposition des parties et des sous-parties ?
Les futurs candidats et candidates doivent comprendre que ces introductions et conclusions partielles ne sont pas des oripeaux, des ornements qu'on estimerait trop voyants ou artificiels. Leur présence et

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

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

Hormis quelques copies qui ont clairement manifesté une impasse sur cette œuvre, les candidats et candidates semblent avoir travaillé sur La Bruyère. Cependant, dans plusieurs copies, les connaissances sur la biographie de l'auteur et sur le contexte de l'œuvre ont pris le pas sur la mobilisation du texte lui-même, sans que des passages précis n'aient été convoqués, ce qui est encore plus problématique dans le cadre d'un sujet invitant à réfléchir au « style ». Dans certaines copies, le propos se limitait à des allusions peu précises, vagues souvenirs d'un cours sur les *Caractères*.
Parmi les copies, plus nombreuses, qui se sont référées à des exemples issus du texte, ce sont souvent les mêmes passages qui sont revenus (les portraits les plus connus : Acis, Arrias, Giton et Phédon…), évoquant davantage la lecture de morceaux choisis que la véritable lecture d'une œuvre.
Les bonnes copies, en revanche, se sont référées avec précision à des passages intéressants, sous la forme de citations ou de paraphrase précise, adroitement reliés à l'argumentation. Des exemples variés ont été utilisés, ne se limitant pas aux portraits mais intégrant également maximes, anecdotes et dialogues. Le jury a valorisé l'originalité des copies qui ont su convoquer des passages moins connus.
On ne peut que rappeler à quel point une lecture de première main de l'œuvre, personnelle, précise et régulière est primordiale. Nous conseillons aux candidats et candidates de ne pas négliger cet aspect, de rester en contact direct avec les œuvres tout au long de l'année de préparation ; le cours guide et éclaire cette lecture, mais ne peut la remplacer.

- **Mobilisation de références littéraires ou critiques**

Les références littéraires les plus fréquentes dans les copies concernaient d'autres écrivains du XVII^{e} siècle, le plus souvent d'autres moralistes (La Rochefoucauld, La Fontaine), ainsi que Molière (en lien avec l'idée de corriger par le rire) et Descartes (en lien avec les « automates » de la citation). Quelques références antiques ont également été mobilisées (Théophraste, Horace). Les références littéraires concernaient parfois La Bruyère lui-même : de très bonnes copies se sont référées à d'autres chapitres (hors-programme) des *Caractères*, à la Préface, au discours de La Bruyère à l'Académie Française.
Les bonnes copies ont su mobiliser les critiques importants (Van Delft, Tourrette, Roukhomovsky, Brody, Barthes, Parmentier…), et les meilleures étaient bien au fait des débats et de l'évolution du regard des critiques littéraires sur l'œuvre de La Bruyère. On regrette en revanche que d'autres copies n'aient évoqué que la préface de Bury, et que plusieurs n'aient convoqué aucune référence critique.
Ces références littéraires et critiques n'ont pas vocation à être simplement citées, mais doivent être utilisées pour faire progresser l'argumentation. La capacité à mettre l'œuvre en perspective dans son

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

- **Expression écrite**

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

- **Présentation et mise en page**

La mise en page de la dissertation ne saurait se réduire à une question de forme : elle participe pleinement à la clarté de l'organisation de la réflexion. Or, dans trop de copies cette année, les retours à la ligne étaient aléatoires, les alinéas n'étaient pas marqués, les petits paragraphes se démultipliaient. Rappelons qu'un paragraphe correspond à une sous-partie, qu'il débute par un alinéa et ne comporte pas de retour à la ligne.
Plus globalement, nous encourageons les futurs candidats et candidates à faire preuve de soin et de clarté dans la présentation de leurs copies (respect des normes de mise en page, graphie lisible, moins de ratures), qualités que l'on est en droit d'attendre de futurs professeurs.

Pistes de réflexion et de développement du sujet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion ouverte

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

Suggestions bibliographiques et sitographiques

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

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE
Liberté
Égalité
Fraternité

EBE LMO 2

SESSION 2024

CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP CORRESPONDANTS

Section : LETTRES MODERNES

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout autre dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Il appartient au candidat de vérifier qu'il a reçu un sujet complet et correspondant à l'épreuve à laquelle il se présente.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.
Le fait de rendre une copie blanche est éliminatoire.

A

Tournez la page S.V.P.

CORPUS

Textes d'étude

A – Charles Juliet, *Lambeaux*, 1995.
B – François-René de Chateaubriand, *Mémoires d'outre-tombe*, livre XI, chapitre 4 (« Mort de ma mère. – Retour à la religion »), 1849-1850.

Autres textes et documents

C – Annie Ernaux, *Une femme*, 1988.
D – Félix Trutat, *Portrait de l'artiste et de sa mère*, 1846.
E – Un corpus de phrases.
F – Deux exercices.
G – Un écrit d'élève.

QUESTIONS

1 – Sémantique historique (2 points)

Vous étudierez les mots *événements* (texte A, ligne 11 et texte B, ligne 2) et *aventure* (texte A, ligne 9) en vous intéressant à leur signification (évolution et sens en contexte).

2 – Grammaire (4 points)

Étudiez les emplois de QUE dans le texte A de « Ni l'une ni l'autre » (ligne 16) à la fin de l'extrait, et dans l'ensemble du texte B.

3 – Étude stylistique (4 points)

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

4 – Didactique (10 points)

a. Approche de la séquence (4 points)

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

b. Proposition didactique (6 points)

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

Texte A

Âgé de quelques mois, Charles Juliet est placé dans une famille adoptive en raison de l'internement dans un hôpital psychiatrique de sa mère biologique. Il n'apprendra l'existence de celle-ci que sept ans plus tard, au moment de se rendre à ses obsèques.

Un jour, il te vient le désir d'entreprendre un récit où tu parlerais de tes deux mères
l'esseulée et la vaillante
l'étouffée et la valeureuse
la jetée-dans-la-fosse et la toute-donnée.

Leurs destins ne se sont jamais croisés, mais l'une par le vide créé, l'autre par son inlassable présence, elles n'ont cessé de t'entourer, te protéger, te tenir dans l'orbe de leur douce lumière.

Dire ce que tu leur dois. Entretenir leur mémoire. Leur exprimer ton amour. Montrer tout ce qui d'elles est passé en toi.

Puis relater ton parcours, cette aventure de la quête de soi dans laquelle tu as été contraint de t'engager. Tenter d'élucider d'où t'est venu ce besoin d'écrire. Narrer les rencontres, faits et événements qui t'ont marqué en profondeur et ont plus tard alimenté tes écrits.

Ce récit aura pour titre *Lambeaux*. Mais après en avoir rédigé une vingtaine de pages, tu dois l'abandonner. Il remue en toi trop de choses pour que tu puisses le poursuivre. Si tu parviens un jour à le mener à terme, il sera la preuve que tu as réussi à t'affranchir de ton histoire, à gagner ton autonomie.

Ni l'une ni l'autre de tes deux mères n'a eu accès à la parole. Du moins à cette parole qui permet de se dire, se délivrer, se faire exister dans les mots. Parce que ces mêmes mots se refusaient à toi et que tu ne savais pas t'exprimer, tu as dû longuement lutter pour conquérir le langage. Et si tu as mené ce combat avec une telle obstination, il te plaît de penser que ce fut autant pour elles que pour toi.

Tu songes de temps à autre à *Lambeaux*. Tu as la vague idée qu'en l'écrivant, tu les tireras de la tombe. Leur donneras la parole. Formuleras ce qu'elles ont toujours tu.

Charles Juliet, *Lambeaux*, 1995.

Texte B

Émigré en Angleterre pendant la Révolution, Chateaubriand reçoit de Saint-Servan (près de Saint-Malo) le 1er juillet 1798 une lettre de sa sœur lui apprenant la mort de leur mère et lui faisant part du chagrin qu'a causé à cette dernière le scepticisme religieux exprimé par l'écrivain dans son Essai historique sur les révolutions *paru peu avant. Elle l'engage à « renoncer à écrire ».*

Ah ! que n'ai-je suivi le conseil de ma sœur ! Pourquoi ai-je continué d'écrire ? Mes écrits de moins dans mon siècle, y aurait-il eu quelque chose de changé aux événements et à l'esprit de ce siècle ?

Ainsi, j'avais perdu ma mère ; ainsi, j'avais affligé l'heure suprême de sa vie ! Tandis qu'elle rendait le dernier soupir loin de son dernier fils, en priant pour lui, que faisais-je à Londres ? Je me promenais peut-être par une fraîche matinée, au moment où les sueurs de la mort couvraient le front maternel et n'avaient pas ma main pour les essuyer !

La tendresse filiale que je conservais pour madame de Chateaubriand était profonde. Mon enfance et ma jeunesse se liaient intimement au souvenir de ma mère ; tout ce que je savais me venait d'elle. L'idée d'avoir empoisonné les vieux jours de la femme qui me porta dans ses entrailles me désespéra : je jetai au feu avec horreur des exemplaires de l'*Essai*, comme l'instrument de mon crime ; s'il m'eût été possible d'anéantir l'ouvrage, je l'aurais fait sans hésiter. Je ne me remis de ce trouble que lorsque la pensée m'arriva d'expier mon premier ouvrage par un ouvrage religieux : telle fut l'origine du *Génie du Christianisme*.

« Ma mère, » ai-je dit dans la première préface de cet ouvrage, « après avoir été jetée à soixante-douze ans dans des cachots, où elle vit périr une partie de ses enfants, expira enfin sur un grabat[1], où ses malheurs l'avaient reléguée. Le souvenir de mes égarements répandit sur ses derniers jours une grande amertume ; elle chargea, en mourant, une de mes sœurs de me rappeler à cette religion dans laquelle j'avais été élevé. Ma sœur me manda le dernier vœu de ma mère. Quand la lettre me parvint au-delà des mers, ma sœur elle-même n'existait plus ; elle était morte aussi des suites de son emprisonnement. Ces deux voix sorties du tombeau, cette mort qui servait d'interprète à la mort, m'ont frappé. Je suis devenu chrétien. Je n'ai point cédé, j'en conviens, à de grandes lumières surnaturelles : ma conviction est sortie du cœur ; j'ai pleuré et j'ai cru. »

François-René de Chateaubriand, *Mémoires d'outre-tombe*,
livre XI, chapitre 4 (« Mort de ma mère. – Retour à la religion »), 1849-1850.

[1] Lit misérable.

Texte C

Je vais continuer d'écrire sur ma mère. Elle est la seule femme qui ait vraiment compté pour moi et elle était démente depuis deux ans. Peut-être ferais-je mieux d'attendre que sa maladie et sa mort soient fondues dans le cours passé de ma vie, comme le sont d'autres événements, la mort de mon père et la séparation d'avec mon mari, afin d'avoir la distance qui facilite l'analyse des souvenirs. Mais je ne suis pas capable en ce moment de faire autre chose.

C'est une entreprise difficile. Pour moi, ma mère n'a pas d'histoire. Elle a toujours été là. Mon premier mouvement, en parlant d'elle, c'est de la fixer dans des images sans notion de temps : « elle était violente », « c'était une femme qui brûlait tout », et d'évoquer en désordre des scènes, où elle apparaît. Je ne retrouve ainsi que la femme de mon imaginaire, la même que, depuis quelques jours, dans mes rêves, je vois à nouveau vivante, sans âge précis, dans une atmosphère de tension semblable à celle des films d'angoisse. Je voudrais saisir aussi la femme qui a existé en dehors de moi, la femme réelle, née dans le quartier rural d'une petite ville de Normandie et morte dans le service de gériatrie d'un hôpital de la région parisienne. Ce que j'espère écrire de plus juste se situe sans doute à la jointure du familial et du social, du mythe et de l'histoire. Mon projet est de nature littéraire, puisqu'il s'agit de chercher une vérité sur ma mère qui ne peut être atteinte que par des mots. (C'est-à-dire que ni les photos, ni mes souvenirs, ni les témoignages de la famille ne peuvent me donner cette vérité.) Mais je souhaite rester, d'une certaine façon, au-dessous de la littérature.

Annie Ernaux, *Une femme*, 1988.

Document D

Félix Trutat, *Portrait de l'artiste et de sa mère*, 1846
(huile sur toile agrandie sur bois, 46 x 38,5 cm, musée des Beaux-Arts de Dijon).

Document E – Un corpus de phrases

1. Tu raconteras des événements qui ont compté pour toi.
2. Tu mentionneras des faits dont tu te souviens clairement.
3. La tendresse que je conserve pour ma mère est profonde.
4. L'auteur évoque des scènes où sa mère apparaît.
5. Ma sœur me rappela à cette religion dans laquelle j'avais été élevé.
6. Elle est la seule qui ait compté pour moi.
7. Je l'entends encore qui me parle.
8. Qui veut voyager loin ménage sa monture.
9. Tu formuleras ce qu'elles ont toujours tu.
10. C'est sa mère que l'auteur évoque dans son œuvre.

Document F – Deux exercices

1. a) Encadrez les propositions subordonnées relatives et soulignez leur antécédent.
b) Justifiez l'encadrement en expliquant comment vous avez délimité la proposition.

1. Je te confirme que tous les objets que tu as vus sont authentiques.
2. Elle se demande qui a bien pu effacer le message qui rappelait le règlement intérieur.
3. Quand je pense qu'il est parti à cause d'une phrase qu'il avait mal comprise, cela me met mal à l'aise.
4. Aurait-il donc cru que tu étais parti en raison de cette plaisanterie dont on a tant parlé ensuite ?

2. a) Réunissez les deux phrases en faisant de la seconde une proposition subordonnée relative.
b) Précisez la fonction du pronom relatif employé.

1. Cet été, un grand festival de musique est organisé par ma ville. Ma ville est connue pour son dynamisme culturel.
2. Ce festival réunira des styles de musique très variés. Malheureusement je ne pourrai pas participer à ce festival.
3. Tout autour de la ville se trouvent de vastes champs. Les scènes de concert seront installées dans ces champs.
4. Ce festival de musique est l'un des plus célèbres d'Europe. Tous les médias parlent déjà de ce festival de musique.

(d'après *Français 3e, Cahier d'exercices*, Lelivrescolaire, 2021, p. 51)

Document G – Un écrit d'élève (orthographe corrigée), à partir de la consigne suivante : Décrivez votre mère, en employant des propositions subordonnées relatives.

Ma maman a eu quarante ans la semaine dernière. Elle est très jolie, plus grande que moi et avec des cheveux plus longs et plus blonds. J'aime le parfum qu'elle met. Il me rappelle l'été et l'odeur qu'il y a dans les champs. J'espère que quand je serai plus grande, je serai comme elle.

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres modernes)

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

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et les rapports du jury des sessions 2022 et 2023 demeurent des sources de préparation indispensables. Ils sont disponibles sur le site du ministère « Devenir enseignant ».
Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :
https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359

Durée de l'épreuve : 5 heures
Coefficient : 2

L'épreuve disciplinaire appliquée a apporté en 2024 maintes satisfactions au jury. En particulier elle a permis aux candidates et candidats convenablement préparés d'obtenir de très bons résultats, aidés dans leur travail par leurs formateurs, les sujets zéro et les rapports des éditions précédentes (toujours accessibles sur le site « devenirenseignant.gouv.fr »). Le rapport de cette année se propose à la fois d'apporter des éléments de corrigé aux questions posées, de revenir sur ce qui a pu être réussi ou au contraire ce qui a pu manquer à certaines copies, et de rappeler des points de méthodologie correspondant aux différentes parties de l'épreuve.
Comme l'an dernier, on attirera d'ores et déjà l'attention des futurs candidats sur le fait que l'épreuve revêt une cohérence d'ensemble, qui part de la mobilisation de savoirs académiques pour aboutir à leur enseignement moyennant l'identification des enjeux didactiques. Auront ainsi été valorisées les copies qui auront su tirer parti dans la seconde partie de l'épreuve d'observations et analyses menées dans la première. A l'inverse, et dans cette même logique, les impasses sur telle ou telle question auront été nécessairement pénalisantes.

1 – Sémantique historique (2 points)

Vous étudierez les mots *événements* (texte A, ligne 11 et texte B, ligne 2) et *aventure* (texte A, ligne 9) en vous intéressant à leur signification (évolution et sens en contexte).

Le jury a eu le plaisir de lire de très bonnes, voire d'excellentes réponses à la question de sémantique historique – ce dont on ne peut que se réjouir de la part de candidats qui se préparent à enseigner la langue française, dans ce que celle-ci a de charmant et de subtil, à leurs futurs élèves. Le présent rapport viendra montrer qu'obtenir la note maximale n'est nullement inaccessible, et provient à la fois d'une préparation solide et du respect des attentes qui sont celles de l'exercice.
Les deux termes que la question de sémantique historique proposée à la session 2024 demandait d'analyser sont deux **substantifs**, *événements* et *aventure*, lesquels servent à décrire, du point de vue de l'énonciateur, une situation, un fait ou un ensemble de faits qui se produisent ; cette isotopie s'inscrivait justement dans la thématique et le genre des textes choisis pour constituer ce corpus, à savoir des écritures de soi dans lesquelles l'auteur décrit sa relation à la figure maternelle. La question de sémantique historique proposée à la session 2024 était donc explicitement **lexicale**, et les candidats n'ont pas été déstabilisés par les deux mots, fort courants, qu'ils avaient eu à étudier.
La consigne explicitait les deux temps que le jury s'attendait à trouver dans les copies, à savoir une **présentation sémantique de chacun des deux mots**, avec une perspective **diachronique** et une **analyse contextuelle** de ceux-ci dans les textes du corpus, en montrant comment la signification est explicitée par le contexte, stylistique, thématique ou sémantique. Ce rappel n'est sans doute pas inutile, eu égard au nombre non négligeable de candidats dont les productions ne comportent qu'une de ces deux attentes, voire se contentent de quelques lignes écrites à la hâte. Or, le respect de la consigne,

donc des attentes, est fondamental pour bien répondre à la question de sémantique historique, c'est-à-dire pour obtenir une bonne note à l'exercice.
Il n'est sans doute pas inutile non plus de rappeler l'esprit de la question lexicale de sémantique historique, tel qu'il était indiqué notamment dans le rapport de la session 2023. Nullement dissociée de la pratique pédagogique, celle-ci se veut un exemple des explications lexicales que tout enseignant de lettres pourra être amené à expliquer à ses classes. C'est ainsi que face à un élève qui s'interrogerait sur le sens d'*événement* ou bien d'*aventure*, des éléments sur l'histoire du mot faciliteront la mémorisation des élèves et enrichiront leur culture lexicale ; l'analyse contextuelle, en venant éclairer le sens des mots par leur insertion dans une chaîne discursive, permet de travailler à la fois sur la compréhension et sur l'interprétation des textes.
Terminons ces lignes introductives en rappelant que, contrairement à l'écriture d'une dissertation, la réponse à la question de sémantique historique peut tout à fait être présentée à travers un **plan apparent** – les futurs candidats sont même fortement invités à le faire ! Si cela permet à l'examinateur de visualiser clairement les étapes du développement, cette démarche incite également le candidat à organiser sa pensée. Comme ceux des autres années, le présent rapport s'organise autour du même plan que les candidats étaient amenés à adopter : les deux étapes attendues sont, fort logiquement, les deux parties qui vont être développées.

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

La question de sémantique historique s'inscrit bien dans une perspective **diachronique**, c'est-à-dire une **histoire de la langue**. Mais le jury n'attend nullement des connaissances pointues en la matière. Ont été valorisées les copies qui manifestaient des savoirs sur la formation ou l'étymologie des mots, mais ce n'était nullement une obligation pour les candidats que de mentionner cela. Corollairement, si les candidats ignorent l'étymologie d'un terme, qu'ils ne se hasardent pas à une proposition fantaisiste, ce qui apparaît, bien entendu, comme du plus mauvais effet. Non, *événement* ne vient pas d'un hypothétique latin **evenementum*, ni *aventure* d'**avventura* !
En revanche, l'origine des mots, du point de vue de la **construction** de ceux-ci, pouvait être précisée par tous. Si *aventure* est un mot simple, *événements* résulte d'une composition suffixale à l'origine, mais peut être considéré à présent par les locuteurs comme un terme non composé. Plusieurs candidats ont perçu que les deux mots pouvaient être rapprochés morphologiquement, sans, toutefois, parvenir à identifier la racine commune – celle du verbe latin *uenire*, « venir » –, non celle de *vent*.

Aventure

Les candidats ne pouvaient ignorer l'origine médiévale du terme *aventure*, étant donné que celui-ci est présent dans plusieurs *Fabliaux* – œuvre au programme de littérature – et les différents sens du mot ont pu être abordés à ce moment-là des révisions.
Même si l'étymologie des termes n'était pas non plus attendue, indiquons simplement, pour rectifier les erreurs lues dans les copies, que le terme *aventure* ne vient pas directement du latin classique, mais constitue un emprunt au latin tardif **adventura*, « les choses qui doivent arriver », participe futur du verbe *advenire*, « arriver, se produire ». Ce pluriel neutre substantivé a été perçu comme un féminin singulier et est, à ce titre, attesté dès le xi^{e} siècle.
Le terme d'*aventure*, très courant dans la littérature médiévale, revêt à cette époque, **trois sens** – si on laisse de côté un emploi juridique particulier : l'évolution sémantique est d'abord celle d'un **élargissement** au moyen âge, puis, ultérieurement d'une **restriction** et d'une **spécialisation**, même si l'on n'observe guère de changement de sens entre l'ancien français et le français moderne : ce sont les contextes d'emploi, notamment syntaxiques, c'est-à-dire les locutions formées autour du mot, qui varient.
Le premier sens d'*aventure* est l'acception étymologique de « ce qui doit arriver », c'est-à-dire « **l'avenir** », « **la destinée** ». C'est un sens bien représenté dans la langue médiévale. On lit ainsi dans *Érec et Énide* (v. 4663-4664) « Vostre biautez, qui tant est fine / Bone avanture vos destine ».

Par extension de sens, *aventure* s'applique à un **événement** non plus seulement inéluctable, mais **simplement probable**. L'aventure désigne donc « ce qui arrive par hasard à quelqu'un, inopinément », événement que subit la personne concernée. De nombreuses locutions adverbiales sont construites autour de ce sème, comme *par aventure*, « par hasard » ou *d'aventure*, « si, par hasard ». Dès lors, l'événement en question peut être connoté **positivement** ou **négativement**, selon que l'aventure constitue un bien ou un mal. Par **synecdoque** de la cause pour l'effet, l'aventure peut désigner « la **chance** » – à ce sème peut être rattachée l'expression médiévale, très courante, de *bone aventure*, attestée dès le xiii^e^ siècle –, ou bien « le **danger** », comme dans l'expression *soi mettre en aventure*, « se mettre en danger ».
Par une nouvelle extension, *aventure* s'applique enfin à un événement qui « **sort de l'ordinaire** ». S'ajoute un sème de **mystère** ou bien de **difficulté,** l'aventure désignant alors une **entreprise hasardeuse** accomplie souvent dans le but de prouver sa valeur. C'est le sens principal dans les romans de chevalerie, ou bien au début du fabliau des « Perdrix » : *Por ce que fabliaus dire sueil, / En lieu de fable dire vueil / Une aventure qui est vraie*. Contrairement au sens précédent, le sème implique une **participation active** de la personne concernée.

Les sens médiévaux se conservent, à des degrés divers, dans la langue française contemporaine. Le sens étymologique d'« événement inéluctable » ne subsiste guère que dans l'expression *dire la bonne aventure* ou *diseur de bonne aventure*, dans laquelle l'avenir est présenté comme prétendument connu uniquement de quelques initiés.
Les locutions adverbiales impliquant une **possibilité** sont toujours employées, dans un contexte néanmoins littéraire et soutenu, supplantées en ce sens dans la langue courante par le substantif « hasard » : *par hasard* a ainsi suppléé *par aventure*.
Le sens actuel le plus courant est celui d'« action extraordinaire mêlant le plaisir de la découverte et le danger ». Le substantif peut être employé de manière absolue (*le goût de l'aventure*) ou au pluriel (*un roman d'aventures*). Appliqué, de manière figurée, à un concept, il désigne la « poursuite d'un idéal » (*c'est une aventure spirituelle*), devenant synonyme de « quête ».
Par euphémisme, le terme s'applique, plus spécifiquement, à une **liaison amoureuse**, présentée comme peu sérieuse ou temporaire ; cette acception est guidée syntaxiquement par l'emploi de déterminants indéfinis : *elle a connu une aventure*, *plusieurs aventures.*

Événement

Pour dissiper une nouvelle fois les erreurs lues dans les copies, indiquons que, par analogie avec *avènement*, mot composé sur le verbe *avenir*, attesté dès le XII^e^ siècle, le substantif *événement* est forgé au xv^e^ siècle sur le verbe latin *evenire* « avoir une issue, un résultat », « arriver, se produire ». La suffixation en *–ment*, assez productive, forge des **substantifs masculins** à partir de radicaux essentiellement verbaux pour exprimer une action, un processus : *franchissement*, *assoupissement*, etc. C'est bien à cette suffixation substantive qu'il fallait rattacher la formation d'*événement*, non à la suffixation adverbiale (comme celle de *légèrement* par exemple), qui n'a rien à voir.
Quelques copies ont pensé – et c'était tout à fait bienvenu – à mentionner les **débats orthographiques** autour du substantif *événement*. Pour préciser les choses, l'accent grave sur la voyelle de la deuxième syllabe, présent jusque dans l'édition de 1932 de l'*Académie*, ne notait pas, à l'origine un [ẹ], voyelle fermée, mais un *e* à timbre non tranché, habituel en syllabe inaccentuée. L'influence d'*avènement* a contribué à justifier dans l'orthographe comme dans la prononciation l'ouverture de cette deuxième syllabe : la graphie *évènement* est à présent admise.

Terme non présent dans la langue médiévale des premiers temps, *événement* connaît un **élargissement d'emplois**, les plus récents tendant à effacer les sens premiers.
Le terme signifie à l'origine un « fait auquel aboutit une situation », « action de se produire » : c'est le sens dans lequel le lien avec la racine verbale originelle est le plus patent. On lit ainsi, sous la plume de l'abbé Sieyès, en 1789 : « On l'a [le peuple] toujours entendu désapprouver une mesure dont il prévoyait l'événement », c'est-à-dire « l'issue », ici le succès.

Le terme désigne ensuite, par extension, « **tout ce qui se produit**, tout fait qui s'insère dans la durée », dans la réalité ou dans la fiction (*le roman offre une succession d'événements au lecteur*). De nombreuses expressions se rattachent à cette acception : *être maître de l'événement, capter l'événement.*
Le terme s'applique, plus spécifiquement, à des **faits jugés d'importance**, non à des éléments quelconques. Le caractère **exceptionnel** d'un fait peut ainsi être signifié par le recours au substantif (*sa venue dans la ville constitue un événement, l'événement de l'année*). À ce sens se rattache l'expression *heureux événement*, qui s'applique le plus souvent à une naissance.
Employé au pluriel, *événements* s'applique aux « faits d'importance de l'actualité » : *les événements de la journée l'ont marqué*.

- **Analyse contextuelle**

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

Aventure

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

Événement

Dans le texte de Juliet, le terme d'*événements* s'inscrit dans la réflexion métatextuelle que l'auteur s'adresse à lui-même : « Narrer les rencontres, faits et événements qui t'ont marqué en profondeur et ont plus tard alimenté tes écrits ». Dans l'énumération qui désigne le contenu du récit que le lecteur s'apprête à lire, *faits* semble plus neutre qu'*événements*, c'est-à-dire qu'il désigne des éléments plus triviaux, alors qu'*événements* se caractérise par un sème d'importance – c'est le sens principal en français moderne. L'emploi au pluriel peut aussi s'appliquer à l'actualité. Le terme est précisé par une proposition subordonnée relative déterminative, dont l'antécédent est sans doute les trois substantifs. Puisque ces *événements* ont ainsi « marqué » l'auteur, c'est signe de l'importance qu'ils revêtent à ses yeux.
Chateaubriand emploie le terme au pluriel, déterminé par l'article contracté *aux*, dans une question rhétorique, « Mes écrits de moins dans mon siècle, y aurait-il eu quelque chose de changé aux événements et à l'esprit de ce siècle ? », qui transcrit le désarroi qui l'a alors habité dans le fait que ses écrits ont été une cause plus ou moins directe de la mort de sa mère. Dans cette phrase, le terme *événements* est coordonné à « l'esprit » ; les deux substantifs sont complétés par le groupe nominal « de ce siècle ». Les « événements » désignent donc les faits jugés dignes d'importance – et les écrits de Chateaubriand sont présentés par leur auteur comme négligeables ; le pluriel les associe également à ce qui concerne l'actualité.

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

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

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

Remarques méthodologiques

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

- une **introduction** présentant une **définition** de l'objet grammatical à étudier et sa **problématisation**
- un relevé **exhaustif** des occurrences du corpus
- une réponse **organisée** avec un **plan apparent** (qui n'est pas contraint, mais implique un classement des occurrences, selon une logique qui dépend du sujet et du corpus)
- une analyse **justifiée** des occurrences, qui recourt à des **opérations** linguistiques

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

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

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

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

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

[1] Pierre LE GOFFIC, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993, en particulier p. 32 et p. 401.
[2] Martin RIEGEL, Jean-Christophe PELLAT, René RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2016 (ou éditions ultérieures).
[3] MEN, *Grammaire du français : terminologie grammaticale*, 2020.

Sur la forme :

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

Proposition de corrigé

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

Introduction

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

I – *Que* en emploi pronominal

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

A – *Que* pronom interrogatif

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

Que apparaît en tête d'une proposition (principale) syntaxiquement autonome, de type interrogatif ; il ne peut dès lors s'agir d'un subordonnant. *Que* a ici un référent et une fonction. C'est donc un **pronom**, appartenant à la sous-classe des **pronoms interrogatifs**.
Que est en fonction de **COD de *faire*** : par transformation du type interrogatif en type assertif, on obtient *Je* ***le*** *faisais à Londres* ; la forme variable du pronom de P3 *le, la, les* est spécifique de la fonction COD du verbe. C'est donc cette même fonction qu'occupe *que* dans la phrase interrogative du texte.
En tant que pronom interrogatif, *que* ne permet pas l'identification univoque de son référent, mais il est en référence **par défaut**, faisant porter l'interrogation, par son sens lexical propre, sur un référent nécessairement **inanimé** (*vs qui*, au référent animé).

[4] Voir Gérard MOIGNET, *Systématique de la langue française*, Paris, Klincksieck, 1991, p. 186 et suivantes et p. 248.
[5] *Ibid*., p. 186.

B – *Que* pronom relatif

1) de forme simple

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

Que est ici un subordonnant puisqu'il ne peut apparaître qu'en structure subordonnée, pas en phrase autonome : **Que je conservais pour madame de Chateaubriand*. Il introduit une proposition subordonnée et l'enchâsse dans la principale (= rôle démarcatif). *Que* a un référent et une fonction dans la subordonnée qu'il ouvre. Il s'agit donc nécessairement d'un **pronom**. Pronom **et** subordonnant, *que* est donc pronom **relatif**, ici de forme **simple**.
Il est en fonction de COD de *conservais.* La subordonnée s'analyse en effet comme résultant de la relativisation de la phrase suivante : *Je conservais pour madame de Chateaubriand cette tendresse.* Dans cette phrase, le GN *cette tendresse* est en fonction de COD de *conservais* puisqu'il se pronominalise en *la* (forme spécifique au COD) : *Je **la** conservais pour madame de Chateaubriand.* Le relatif *que* occupe donc la même fonction dans la relative.
Que est en emploi **anaphorique**, son antécédent est *tendresse filiale* (le pronom et son antécédent sont coréférents).

[Classe et fonction de la subordonnée : la subordonnée commute avec un adjectif : elle est dite relative **adjective**. Elle est en fonction **d'épithète** du nom « *tendresse* ». Elle appartient en effet au GN « *la tendresse* […] *Chateaubriand* ».
Valeur sémantique : elle a valeur déterminative/restrictive en ce qu'elle permet l'identification univoque du référent du GN annoncée par l'article défini.**]**

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

Texte A, l. 22 : *ce **qu'**elles ont toujours tu*
Texte B, l. 11 : *tout ce **que** je savais*

Que est ici précédé d'un pronom démonstratif de forme simple *ce*, qui n'est pas lui-même en emploi anaphorique : *ce que* peut s'analyser comme une **forme complexe** de pronom relatif (= une locution pronominale) dit « **décumulatif** » (Gérard Moignet) [par opposition au cas du pronom relatif ouvrant une relative substantive **indéfinie** où le pronom relatif **cumule** les rôles d'antécédent et de subordonnant (*Il donne un cadeau à **qui vient le voir***) ; ici, au contraire, il y a un phénomène de « décumul » des deux rôles, celui « d'antécédent » étant dévolu au *ce* et celui de subordonnant au *que*]. Dans la seconde occurrence, le relatif est **renforcé** par *tout*.
[La classe de *tout* dans *tout ce que* est délicate à déterminer : *tout* est supprimable comme l'**adverbe** : *ce que je savais me venait d'elle.* Il est cependant variable en genre et nombre, comme le **pronom indéfini :** *tout ce que je savais me venait d'elles /tout**es** celles que je voyais me souriaient.* Il fonctionne pourtant ici comme un **quantifiant** de la totalité (et non comme un opérateur de référence). *A priori*, il ne peut pourtant s'agir d'un **déterminant** car les déterminants se placent devant un nom, mais la forme plurielle *tous* devant le relatif décumulatif se prononce comme le déterminant [tU] et non [tUs] comme le pronom indéfini : *(tous) ceux qui le voient l'apprécient// tous les gens l'apprécient* [tU] vs *tous l'aiment* [tUs]. *Tout ce que* peut donc être analysé comme un **mot unique**, une forme particulière, **renforcée**, du pronom décumulatif *ce que*.]
Ce que et *tout ce que* sont respectivement en fonction de COD de *ont tu/savais.* Les relatives s'analysent comme résultant de la relativisation des deux phrases suivantes : *elles **l'**ont toujours tu/je **le** savais*, dans lesquelles *l'/le* est en fonction de COD de *taire/savoir*. C'est donc la fonction qu'occupe dans la relative le pronom décumulatif.
Les pronoms *(tout) ce que* sont en référence par **défaut** et renvoient à une entité **inanimée.**

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

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

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

II – *Que* en emploi adverbial

A – *Que* adverbe interrogatif

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

Que est un adverbe interrogatif, aujourd'hui vieilli, mais courant en langue classique comme équivalent de [préposition + *quoi*][6]. La phrase est en effet interrogative et exclamative (d'où la ponctuation finale) et *que* commute ici avec l'adverbe *pourquoi,* à condition de rétablir le forclusif *pas*, non nécessaire après *que*.
Que est en fonction de complément circonstanciel de la phrase (à valeur causale). Si l'on transforme la phrase interrogative en une phrase assertive en remplaçant l'adverbe interrogatif *que* par un GP équivalent et en rétablissant l'ordre sujet-verbe de la phrase de base, on obtient : *Je n'ai pas suivi le conseil de ma sœur* ***pour cette raison****.* Le GP *pour cette raison* est supprimable et déplaçable dans toute la phrase : *Je n'ai pas suivi le conseil de ma sœur / pour cette raison je n'ai pas suivi le conseil de ma sœur.* Il est donc en fonction de CC.
Sémantiquement*, que* est ici l'équivalent de *pourquoi*.

B – *Que* adverbe de la négation exceptive

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

Que apparaît en corrélation avec le morphème de négation *ne* pour exprimer la négation dite *exceptive* ou *restrictive*. Dans la proposition *Je ne me remis de ce trouble* ***que*** *lorsque la pensée m'arriva d'expier mon premier ouvrage par un ouvrage religieux*, *ne… que* peut en effet commuter avec l'adverbe *uniquement/seulement : Je me remis de ce trouble* ***seulement*** *lorsque la pensée m'arriva d'expier mon premier ouvrage par un ouvrage religieux.*
Si le premier élément du tour corrélatif, l'adverbe *ne,* est toujours conjoint au verbe, la **position** de *que* détermine la **portée** de la « négation exceptive », puisque *que* vient stopper puis **inverser** le mouvement négatif initié par le discordantiel *ne* et **réorienter** la phrase vers l'idée du positif. *Que* est donc un morphème « **inverseur** » (Gérard Moignet) de négation [soit **l'inverse** d'un *forclusif,* et pour cette raison nommé *uniceptif* par Damourette et Pichon] ; il permet d'exclure du champ de la négation le constituant qui le suit. Ici *ne…que* porte sur la subordonnée *lorsque […] religieux,* qui est en fonction de complément circonstanciel.

[6] Voir Nathalie FOURNIER, *Grammaire du français classique*, Paris, Belin, 1998, § 179.

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

III – *Que* en emploi conjonctif

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

A – *Que* conjonction de subordination simple

1 – *Que* conjonction pure

Texte A, l. 21 : ***qu****'en l'écrivant, tu les tireras de la tombe*
Texte A, l. 19 : ***que*** *ce fut autant pour elle que pour toi*.

Que est ici un **subordonnant** puisqu'il apparaît dans une structure exclusive à la subordination : ****Qu****'en l'écrivant, tu les tireras de la tombe/ ****Que*** *ce fut autant pour elles que pour toi* ne peuvent être des phrases syntaxiquement autonomes. C'est sa **vacuité fonctionnelle** qui permet de l'identifier alors comme conjonction de subordination. La réduction de la subordonnée à une phrase syntaxiquement autonome se fait en effet par la suppression du *que* : *Qu'en l'écrivant, tu les tireras de la tombe => **Ø** en l'écrivant, tu les tireras de la tombe. // Que ce fut autant pour elles que pour toi =>**Ø** ce fut autant pour elles que pour toi.*
Que conjonction, contrairement au relatif, n'a pas de référent.
[Classe et fonction de la subordonnée : dans la perspective d'un classement formel, les subordonnées étant ouvertes par un *que* sémantiquement vide, elles sont dites conjonctives *pures*. Dans le classement fonctionnel traditionnel, elles appartiennent aux *complétives* ; elles ont la distribution d'un groupe nominal. La première est le second constituant d'un groupe prépositionnel : la préposition *de* est effacée en structure de surface, son rétablissement ferait apparaître la variante *ce que* de la conjonction : *tu as la vague idée de **ce qu****'en l'écrivant, tu les tireras de la tombe*. Le groupe prépositionnel est en fonction de complément du nom *idée* : *Tu as la vague idée de **cette possibilité** / tu **l'as***. La seconde est COD de *penser* : *il te plait de **le** penser*.]

2 – *Que* conjonction en emploi vicariant/vicaire

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

Que est ici un **subordonnant** puisqu'il apparaît dans une structure exclusive à la subordination. Dépourvu de fonction dans la subordonnée qu'il introduit, il ne peut être que conjonction de subordination. La réduction de la subordonnée à une phrase syntaxiquement autonome permet de prouver cette vacuité fonctionnelle puisqu'elle se fait par la suppression du *que* : ***Que*** *tu ne savais pas t'exprimer => **Ø** tu ne savais pas t'exprimer.*
Ici, la subordonnée ***que*** *tu ne savais pas t'exprimer* est coordonnée à une subordonnée conjonctive relationnelle/circonstancielle ouverte par *parce que*, locution conjonctive sémantiquement **colorée**. Le *que* remplace *parce que* avec lequel il commute : *Parce que ces mêmes mots se refusaient à toi et*

parce que *tu ne savais pas t'exprimer, tu as dû longuement lutter pour conquérir le langage*. Dans cet emploi vicariant, « tel un caméléon[7] » le *que* se colore de la valeur causale de *parce que*.
[Classe et fonction de la subordonnée : *que tu ne savais pas t'exprimer* appartient alors aux subordonnées conjonctives circonstancielles/relationnelles. Mobile et supprimable, elle occupe, avec la subordonnée à laquelle elle est coordonnée, la fonction de complément circonstanciel (à valeur de cause) de la principale.]

B – *Que* conjonction en système corrélatif

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

On repèrera ici une ellipse du verbe de la subordonnée : *si tu as mené ce combat avec une telle obstination, il te plaît de penser que ce fut autant pour elles que (ce fut) pour toi*. *Que* s'y analyse alors comme un **subordonnant** ; il doit être classé parmi les conjonctions de subordination puisqu'il n'occupe aucune fonction dans la subordonnée. De fait, la réduction de celle-ci à une phrase syntaxiquement autonome se fait par la suppression du *que* : ***Que*** *(ce fut) pour toi => **Ø** ce fut pour toi.*
La subordonnée dépend de l'adverbe de comparaison *autant*, qui est le **corrélatif** de *que*. C'est toute la séquence *autant + que pour toi* qui peut être supprimée *: il te plaît de penser que ce fut pour elles,* vs **il te plaît de penser que ce fut pour elles que pour toi /*il te plaît de penser que ce fut autant pour elles*. C'est donc cet adverbe *autant* (et non *que*) qui permet d'indiquer la valeur sémantique de la subordonnée : *que pour toi* est l'étalon servant de repère à la comparaison d'égalité marquée par *autant* et portant sur le COI (*pour toi*) du verbe *être*.

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

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

Texte A, l. 17 : *Parce **que** ces mêmes mots se refusaient à toi*
Texte B, l. 3 : *Tandis **qu**'elle rendait le dernier soupir loin de son dernier fils en priant pour lui*
Texte B, l. 11 : *lors**que** la pensée m'arrive d'expier mon premier ouvrage par un ouvrage religieux*

En tant que conjonction de subordination, *que* peut également se combiner avec un autre mot pour former une conjonction de subordination composée sur le modèle [X + *que*] : préposition + *ce* + *que* (*parce que*) ou préposition/adverbe + *que* (*tandis que/lorsque*). Traditionnellement, quand les morphèmes demeurent discontinus, on parle de locutions conjonctives (*parce que/tandis que*), alors que la soudure graphique amène à considérer les unités comme des conjonctions simples (*lorsque*). *Parce que, tandis que* et *lorsque* peuvent bien être analysés comme des conjonctions de subordination (ou locutions conjonctives) puisqu'ils sont des subordonnants, mais dépourvus de fonction syntaxique.
La réduction de chacune de ces subordonnées à des phrases autonomes se fait en effet par la suppression de *parce que, tandis que* et *lorsque* :
***Parce que** ces mêmes mots se refusaient à toi => **Ø** ces mêmes mots se refusaient à toi*
***Tandis qu**'elle rendait le dernier soupir loin de son dernier fils en priant pour lui => **Ø** elle rendait le dernier soupir loin de son dernier fils en priant pour lui*
***lorsque** la pensée m'arrive d'expier mon premier ouvrage par un ouvrage religieux=> **Ø** la pensée m'arrive d'expier mon premier ouvrage par un ouvrage religieux*

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

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

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

3 – Étude stylistique (4 points)

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

Décédé à près de quatre-vingt-dix ans durant l'été 2024, Charles Juliet a positivement inspiré les candidats dans l'exercice du commentaire de style par la proposition que son œuvre la plus célèbre, *Lambeaux* (1995), a permise. Le jury a pu apprécier que cette question de stylistique, sur un texte qui mettait en évidence des procédés bien visibles et assez peu classiques, ait été souvent copieusement, généreusement et densément traitée par les candidats. Même si, parfois, leurs efforts ne seront pas récompensés autant qu'ils l'auraient souhaité, il faut souligner avec vigueur qu'une grande majorité maîtrise les codes de l'exercice : les copies comportent une introduction, une problématique, un plan apparent qui donne de la clarté à la progression du commentaire, souvent quelques lignes de conclusion. Nombreux sont encore néanmoins les candidats qui privilégient une présentation de leurs remarques sous forme de puces successives. Si cette démarche n'est pas en soi à pénaliser, elle peut être dommageable quand les items ne sont pas suffisamment explicites, ou se contentent d'énumérer sans les commenter ni relier entre eux différents faits de style. Cette quête au fil de l'extrait est particulièrement flagrante lorsque les candidats suivent l'ordre du texte pour énumérer leurs remarques : une composition du commentaire est souvent le gage d'une meilleure réflexion et c'est un critère essentiel dans la notation du jury, en plus d'une bonne mise en relation des traits stylistiques avec leurs effets.
Ce qui pourrait lui tenir à cœur également, pour des étudiants de Lettres issus d'un master 2, ce serait d'abord que le commentaire de style ne soit pas qu'un exercice formel de paraphrase mais soit un travail sélectif qui puise à l'intérieur du matériau verbal (énonciation, syntaxe, lexique, rythme, organisation des informations), ce qui sera pertinent pour fabriquer le plan du commentaire au premier chef, mais au-delà, ce qui permettra au futur enseignant de mener une explication de texte à l'écrit ou à l'oral devant un jury ou des élèves, et ce qui sera utile de toute façon pour savourer ce texte dans l'intimité de sa lecture. Ainsi peuvent être considérés comme des faits stylistiques saillants dont on a crédité le travail des candidats s'ils les ont repérés :

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

[8] Emploi de TU qu'applique la littérature depuis *Un homme qui dort* de Georges Perec (Denoël, 1967), jusqu'à *Adieu Tanger* de Salma El Moumni (Grasset, 2023) en passant par *La Vacation* de Martin Winckler (POL, 1989).
[9] À noter que dans *Lambeaux*, ce TU monologal est celui où Juliet s'adresse à lui-même dans la 2e partie du roman. Dans toute la première partie, le TU désigne la mère biologique défunte.

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

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

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

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

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

[10] Il y a deux strates temporelles dans le passé : le récit du projet d'écriture (au présent) ; le passé qui est antérieur à ce projet (au passé composé) : *elles n'ont cessé […], n'a eu accès* (l. 6, 16).
[11] Mais cette maladresse trouve son antidote poétique puisque le participe passé final (*ont tu*) fait écho au TU, ici absent.
[12] Nous pourrions considérer qu'il y a une ambiguïté de construction : la lecture de cette série d'infinitifs se ferait comme des phrases assertives elliptiques renvoyant à la ligne 1, « il te vient le désir de »… Ce phénomène renforcerait le gauchissement du style. L'ambiguïté dans l'interprétation de l'acte de langage dont relèvent ces phrases participerait également de la représentation d'un auteur clivé entre son envie d'agir et sa soumission à la nécessité.
[13] L'on pourra en revanche verser du côté poétique leurs initiales sérielles : [e] – morphème – pour la mère biologique, [va] pour la mère adoptive.
[14] Selon la versification classique, la suite « Voyelle + E muet + consonne » est impossible en syllabes 3 et 4 *-tée-dans* mais c'est un interdit que ni Apollinaire, ni Genet, ni les surréalistes comme Aragon ne maintiendront au XXe siècle et l'intention de faire entendre des dodécasyllabes est manifeste dès la ligne 1 : *[…] il te vient le désir/ d'entreprendre un récit*.

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

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

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

À quelque chose près, et évalués selon le degré de pertinence avec lequel les candidats les auraient présentés, analysés, exploités, expliqués, ces huit alinéas pourraient plus ou moins être attendus.
Comme dans cette épreuve de rapidité (sur les 12 copies consultées, une sur trois se présente en un bloc sans partie, une sur trois ne rend pas son plan apparent), il y a de forts risques qu'ils n'aient pas tous été repérés, le jury a su valoriser la manière 1) dont le travail est introduit et problématisé, à partir de la définition des deux concepts présents dans l'intitulé, « parole » et genre « autobiographique », mais aussi 2) la manière dont ces arguments sont ensuite agencés dans un plan bien formulé et apparent.
On ne saurait donner un modèle définitif d'un plan préférable qui aurait pu par la suite inciter le jury à pénaliser d'autres plans. D'ailleurs ces huit faits de langue sont suffisamment imbriqués pour créer une grande variété d'assemblages pertinents. On proposera celui qui a prévalu à l'organisation qui précède :

I – Une démarche intimiste au service d'un projet littéraire
  a) Destination
  b) Temporalité
  c) Métatextualité

II – Le tâtonnement de la langue
  a) Parole morcelée
  b) Gauchissement du style

[15] On soulignera l'écho de la voix pronominale et la valeur spéculaire qu'elle imprime au texte.
[16] *Songer* plutôt que *rêver* ou *penser.*

III – Le combat poétique pour accéder à une parole d'unité
  a) Langue poétique
  b) Sujet en lutte
  c) Les deux mères

4 – Didactique (10 points)

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

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

Remarques méthodologiques

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

À ce stade du rapport, un rappel paraît nécessaire. Bien que les copies soient donc souvent complètes, de nombreux candidats oublient que les cinq questions de cette épreuve forment un tout cohérent. Il ne pourrait ainsi être question de considérer que la première partie de l'épreuve mobiliserait les savoirs, tandis que la seconde consisterait seulement en une mise en application de ces connaissances. Les deux questions de didactique doivent permettre au candidat de manifester sa compréhension des textes et sa capacité à les analyser avec précision en mobilisant un certain nombre de connaissances, puis de montrer qu'il possède des savoirs grammaticaux précis. Sans ces préalables indispensables, la didactique tournerait à vide. En effet, comment didactiser un savoir que l'on ne possède pas ?
Rappelons donc encore une fois que la connaissance du programme et l'utilisation d'un vocabulaire scolaire ou didactique (il semble inutile de mentionner avec insistance la nécessité de faire travailler les élèves en groupes ou la perspective du DNB) ne suffisent pas à élaborer une copie satisfaisante. Cette année, par exemple, si la quasi totalité des copies fait le lien avec l'objet d'étude « Se raconter, se représenter », les candidats se contentent souvent de le mentionner, sans remarque précise sur les enjeux de formation. De même, les titres de séquences proposés sont souvent pertinents et arrivent en conclusion de la présentation du corpus. Ils gagneraient cependant à être justifiés davantage, au-delà de la seule unité du corpus. En effet, il s'agit de bien distinguer ce qui relève de la caractérisation du corpus, pour le présenter, et ce qui concerne la justification du titre (qui engage une projection dans la classe, pour un public d'élèves d'un niveau donné, et une problématisation du corpus proposé).
Certaines copies témoignent d'un véritable effort de problématisation et de définition des enjeux de formation. L'une d'entre elles, par exemple, après avoir identifié l'entrée du programme, propose d'intituler la séquence « *L'autobiographie comme appropriation de son histoire personnelle* ». Elle analyse ensuite les enjeux de formation, en évoquant notamment une « reconstitution plus objective des événements ». Elle poursuit ainsi : « *Cela permet de mettre en perspective la notion de subjectivité et ce en quoi elle peut biaiser la vérité d'un événement. Enfin, par l'autobiographie, l'élève pourra prendre conscience de l'aspect parfois salvateur de l'écriture. Les enjeux culturels auraient plutôt trait à la peinture et au recul nécessaire à la représentation de soi. Nous pourrions problématiser cette séquence ainsi : "Comment l'écriture de son histoire permet de se l'approprier, de laisser une trace et de s'en affranchir ?"* ». Cet extrait, sans être modélisant, montre un réel effort d'analyse et de problématisation qui va bien au-delà de la simple mention de l'entrée du programme.

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

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

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

Éléments de corrigé

a) Approche de la séquence (4 points)

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

Les trois textes relèvent tous du genre autobiographique et interrogent les modalités et le sens de cette entreprise qui consiste à se raconter. L'œuvre picturale fait écho au genre autobiographique en proposant une représentation de l'artiste dans son œuvre. Enfin, les quatre documents tressent des liens entre l'attachement à la mère et à l'art, celui que pratique l'artiste lui-même, c'est-à-dire à celui qui fait partie de sa propre identité.
Les œuvres proposées s'inscrivent par ailleurs dans une amplitude temporelle restreinte allant du milieu du xix^{e} siècle à la fin du xx^{e} siècle, et dans des pratiques littéraires et artistiques relativement proches : les mémoires, qui entrelacent trajectoire individuelle et histoire du « siècle », le récit autobiographique centré sur l'écrivain et l'élaboration de son œuvre, et l'autoportrait. La volonté affichée par Annie Ernaux d'écrire « à côté » ou « en deçà » de la littérature, ou du moins d'un genre et d'une esthétique codifiée, conduit à reconsidérer ce qui « fait vrai » et déplace la conception traditionnelle du pacte autobiographique, bien que l'on reconnaisse dans son écriture des marques du genre qu'est le récit autobiographique.
Ce *corpus* tire donc sa cohérence de :
- son unité générique : trois extraits **d'œuvres autobiographiques** et un autoportrait ;

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

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

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

Introduction sur le genre autobiographique

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

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

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

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

et consister dans la représentation de deux personnes ? Dans quelle mesure se dire ou se raconter, est-ce aussi nécessairement interroger la genèse de cette démarche ? Le *corpus* offre donc une réflexion sur la littérarité et sur ce qui fait, ou non, littérature : l'ambition par définition mimétique du projet autobiographique n'entre-t-elle pas en contradiction avec le caractère ostensiblement fabriqué de ces œuvres souvent proches de la prose poétique ? Dès lors, écrire, en tant qu'écrivain, lorsqu'on choisit ce matériau, est-il synonyme de « faire » de la littérature, de faire littérature ?
Ces questionnements peuvent permettre la conception de séquences variées pour construire le parcours dans l'écriture autobiographique. Celles-ci pourraient s'intituler par exemple « Écrire sur sa mère, est-ce écrire sur soi ? », « La parole autobiographique pour se dire ou pour donner la parole ? », « Comment l'écriture autobiographique cherche-t-elle à (ré)incarner la relation insaisissable avec la mère disparue et la figure des origines ? ».

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

Pour la lecture

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

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

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

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

Pour l'écriture

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

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

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

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

Pour l'oral

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

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

b. Proposition didactique (6 points)

1 – Approche didactique de la notion

Exposé théorique

Une proposition subordonnée relative est une proposition dépendante d'une proposition principale. Elle est toujours introduite par un pronom relatif (pourvu ou non d'un antécédent) ou une locution pronominale (*ce qui, ce que, ce dont*…). Le pronom relatif peut être simple (*qui, que, quoi, dont, où* et *quiconque* pour les emplois en référence par défaut) ou composé (*lequel*, qui varie en genre et en nombre et s'amalgame avec les prépositions « à » et « de »).
Ce relatif cumule plusieurs rôles : comme les autres mots subordonnants, il introduit la proposition subordonnée, se plaçant à sa tête. En tant que pronom, il a un référent, et à ce titre il assume donc une fonction au sein de cette proposition subordonnée, sa forme changeant selon cette fonction pour les formes simples.

Les différentes propositions subordonnées relatives

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

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

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

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

Analyse sémantique

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

Le mode

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

Inscription de la notion dans les programmes

Rappelons avant tout que « la grammaire est au service des compétences de lecture et d'écriture nécessaires pour s'approprier le sens des textes et mener des analyses littéraires étayées » (BO n°30 du 26/07/2018). Il conviendra donc de conserver à l'esprit le lien entre l'acquisition de connaissances linguistiques et le développement de compétences langagières, et d'expliciter régulièrement ce lien auprès des élèves.
Si la proposition subordonnée relative n'a pas été étudiée au cycle 3, les élèves ont néanmoins appris à distinguer la phrase simple de la phrase complexe et à identifier le lien (juxtaposition, coordination et subordination) entre les différentes propositions. Ils connaissent également les principales fonctions dans la phrase simple.
Le programme de cycle 4 rappelle que l'étude de la langue a pour objectif de « permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système » (BO n°30 du 26/07/2018). Un travail sur la proposition subordonnée relative ne peut donc se concevoir qu'en lien avec la phrase complexe dans son ensemble, dont les constituants s'identifient « par analogie avec les constituants de la phrase simple ». Concrètement, il s'agit de « connaître les notions de juxtaposition, coordination, subordination », « analyser les positions des subordonnées […] et leurs relations avec le reste de la phrase », « comprendre la fonction grammaticale des subordonnées dans la phrase » et

« comprendre le fonctionnement de la proposition subordonnée relative et identifier la fonction du pronom relatif dans la subordonnée ».
Au cours du cycle 4, les « Repères annuels de progression »[17] proposent la démarche suivante : en cinquième, les élèves repèrent « la nature du pronom relatif, en lien avec son antécédent » et « identifient une proposition subordonnée relative » ; en quatrième, ils « différencient la proposition subordonnée relative de la proposition subordonnée conjonctive » grâce à des manipulations (suppression, pronominalisation) ; et, en troisième, ils « comprennent le fonctionnement du pronom relatif dans la phrase et sa fonction dans la proposition subordonnée ». On voit bien dès lors que l'acquisition de la notion est progressive, et s'inscrit toujours en lien avec l'analyse des constituants de la phrase.
Enfin, la proposition subordonnée relative est un des quatre points de grammaire au programme de la classe de seconde. Il s'agira alors de reprendre le travail du cycle 4, et d'y ajouter les relatives substantives, ainsi que les cas particuliers, pour lesquels il conviendra également de mobiliser des manipulations (pronominalisation pour identifier la relative attributive, par exemple).

Enjeux didactiques

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

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

Au-delà de ces objectifs, l'étude de la proposition subordonnée relative doit permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement de la phrase complexe, et de développer leurs compétences langagières.
Étudier la proposition subordonnée relative implique de travailler le cadre de la phrase complexe, et en particulier le lien entre les propositions. Mais, telle qu'elle est étudiée au collège, la proposition subordonnée relative (adjective) est également une expansion du nom qui joue le rôle d'un adjectif avec lequel elle peut commuter (quand la relative substantive commute avec un groupe nominal).
Le travail sur la proposition subordonnée relative se situe ainsi au croisement de différents apprentissages : linguistiques, d'une part, avec l'étude du pronom relatif et de la structure de la phrase complexe ; langagiers, d'autre part, avec un travail sur les expansions du nom et sur la référence anaphorique et, de manière plus globale, sur l'expression écrite et orale.

Analyse des documents constitutifs du corpus dans une perspective didactique

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

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

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

classe de troisième. Certaines phrases présentent ainsi des propositions subordonnées relatives substantives, indéfinie et périphrastique (phrases 8 et 9), ou des cas particuliers comme la relative prédicative / attributive (phrase 7) et la phrase 10, qui présente un cas de clivage pour lequel l'analyse du fonctionnement syntaxique de la relative est problématique.
Il conviendra donc d'être vigilant lors de l'utilisation de ce *corpus* et de définir, en amont, les phrases qui seront employées et celles qui seront réservées à un certain groupe d'élèves, ou utilisées lors d'un travail ultérieur.

Le document F présente deux exercices aux objectifs complémentaires.
Dans le premier, il s'agit de faire identifier des propositions subordonnées relatives, tout en veillant à ne pas les confondre avec d'autres propositions subordonnées. Chacune des phrases présente en effet plusieurs propositions subordonnées introduites, dans les trois premiers cas, par le même mot subordonnant. On trouve ainsi trois propositions subordonnées conjonctives complétives introduites par « que » ou « qu'», conjonctions pouvant être confondues avec les pronoms relatifs employés dans la même phrase. La deuxième phrase comporte quant à elle une subordonnée interrogative indirecte introduite par « qui », que l'on pourrait confondre avec le pronom relatif. L'élève est ainsi invité à exercer sa vigilance et à utiliser des manipulations pour distinguer les propositions entre elles.
Dans le second, il s'agit de transformer deux phrases simples en une phrase complexe en utilisant des propositions subordonnées relatives. Les quatre phrases proposées laissent peu de liberté à l'élève, mais il s'agit de l'obliger à recourir à des pronoms personnels variés (*qui*, *auquel*, *dans lesquels*, *dont*), afin d'éviter de réduire l'apprentissage aux propositions subordonnées relatives commençant par *qui* ou *que*.
Le document G est un exemple de production écrite d'élève dans le cadre de la consigne « Décrivez votre mère, en employant des propositions subordonnées relatives ». Il s'agit de permettre à l'élève de produire un texte de manière autonome en réinvestissant les savoirs acquis pour utiliser des propositions subordonnées relatives variées. La copie fournie présente un texte bref, et qui ne comporte que deux propositions subordonnées relatives, à chaque fois introduites par le pronom *que*. On note également la présence de deux autres *que*, qui ne sont pas des pronoms relatifs, mais que l'élève a pu considérer comme tels. Ce travail invite donc à réfléchir au moyen de faire transférer les connaissances linguistiques acquises dans le cadre de l'expression écrite.

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

Pour construire la notion

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

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

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

substitution (transformation adjectivale ou pronominalisation) pour distinguer les deux types de subordonnées.
Pour consolider la notion

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

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

- Le premier exercice du document F permet de revenir sur les confusions à éviter entre la proposition subordonnée relative et les subordonnées proches. Il s'agit d'identifier les constituants de la phrase et d'arbitrer entre une proposition subordonnée relative et une proposition subordonnée conjonctive. L'élève est ainsi invité à recourir à des manipulations :
- suppression de la subordonnée relative – adjective – pour en montrer le caractère facultatif, d'un strict point de vue syntaxique, quand la subordonnée conjonctive ne peut être supprimée ;
- ou commutation avec un adjectif.

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

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

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

Pour réinvestir la notion

Le document G montre que les connaissances et compétences linguistiques acquises ne se transposent pas d'elles-mêmes en compétences langagières. L'enseignant devra donc réfléchir aux différents moyens de parvenir à ce transfert : précision accrue des consignes (par exemple repérage des propositions subordonnées relatives dans le texte produit), utilisation de pronoms relatifs variés, ou tout autre moyen de conscientiser l'emploi des subordonnées demandées.
Réinvestir la notion implique en effet un travail postérieur, le plus souvent en fin de séquence, au cours duquel les élèves pourront mobiliser les acquis linguistiques sur la proposition subordonnée relative tout en faisant appel aux connaissances littéraires abordées durant la séquence. On pourra donc attendre

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