



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : CAPES, CAFEP-CAPES et troisième concours

Section : Lettres modernes et lettres classiques

Rapport de jury présenté par : Renaud Ferreira De Oliveira, président du jury

SOMMAIRE

STATISTIQUES

STATISTIQUES GÉNÉRALES	2
STATISTIQUES PAR ÉPREUVE	5

ÉPREUVES ÉCRITES

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE	7
ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres modernes)	16
ÉPREUVE DISCIPLINAIRE DE LANGUES ANCIENNES	36
ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres classiques)	47

ÉPREUVES ORALES

ÉPREUVE DE LEÇON	56
DOMAINE : LETTRES MODERNES	56
DOMAINE : CINÉMA	66
DOMAINE : THÉÂTRE	73
DOMAINE : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – FRANÇAIS LANGUE SECONDE	82
DOMAINE : LATIN POUR LETTRES MODERNES	93
LETTRES CLASSIQUES	102
ÉPREUVE D'ENTRETIEN	110

ANNEXES

ANNEXE 1 – Sujet de leçon n°1 (domaine Lettres modernes)	118
ANNEXE 2 – Sujet de leçon n°2 (domaine Lettres modernes)	121
ANNEXE 3 – Sujet de leçon n°3 (domaine Lettres modernes)	124
ANNEXE 4 – Sujet de leçon n°4 (domaine FLE-FLS)	127
ANNEXE 5 – Sujet de leçon n°5 (domaine Latin pour Lettres modernes)	130
ANNEXE 6 – Sujet de leçon n°6 (domaine Lettres classiques)	133

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

STATISTIQUES GÉNÉRALES

CAPES – LETTRES CLASSIQUES

	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Postes	145	145	134	134	134	90	60
Inscrits	210	197	163	138	133	151	123
Présents	107	87	95	64	66	77	61
Admissibles	81	63	85	60	47	62	49
Admis	63		66	55	41	57	40
Barre d'admissibilité	7	7.5	7	7.375	7.25	8	8
Barre d'admission	7.83	*	8	7.46	8	8	8

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAFEP – LETTRES CLASSIQUES

	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Postes	18	20	18	15	15	15	15
Inscrits	63	62	56	46	54	53	39
Présents	33	28	37	31	30	28	20
Admissibles	27	20	30	25	22	23	14
Admis	18		18	15	15	15	13
Barre d'admissibilité	7	8.12	7	8.75	7.25	8	8
Barre d'admission	9.67	*	11.5	11.125	10.8	10.9	8

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAPES – LETTRES MODERNES

	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Postes	843	835	810	755	755	698	669
Inscrits	3419	3180	3060	1883	2036	2094	2095
Présents	1794	1646	1664	903	1016	1122	1028
Admissibles	1362	835	1301	720	761	731	694
Admis	843		810	598	607	620	587
Barre d'admissibilité	7	9.7	7	7	7.5	8	8
Barre d'admission	9	*	8.58	7.5	8	8	8

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAFEP – LETTRES MODERNES

	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Postes	145	153	135	130	130	137	141
Inscrits	788	803	787	559	650	753	735
Présents	420	400	389	249	305	369	377
Admissibles	335	153	305	205	211	250	250
Admis	145		135	130	130	137	141
Barre d'admissibilité	7	11.2	7	7	7.5	8	8
Barre d'admission	10.5	*	11.17	10	9.9	11	10.58

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAPES 3^{ème} Concours – LETTRES MODERNES

	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Postes	55	55	60	60	55	55	30
Inscrits	517	426	399	316	332	401	384
Présents	137	149	123	85	82	96	99
Admissibles	74	51	65	47	30	29	39
Admis	54		40	30	10	10	26
Barre d'admissibilité	7	8.5	7	7	7.5	8	8
Barre d'admission	7	*	8.13	7.67	8	8	8

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAFEP 3^{ème} Concours – LETTRES MODERNES

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

STATISTIQUES PAR ÉPREUVE

Moyenne générale des candidats admis Epreuves écrites d'admissibilité et orales d'admission		
Concours	Lettres modernes	Lettres classiques
CAPES Public	11.91	12.28
CAFEP CAPES Privé	13.26	12.24
CAPES 3 ^{ème} concours Public	10.52	-
CAPES 3 ^{ème} concours Privé	12.15	-

Moyenne des candidats admis aux épreuves écrites Lettres classiques			
	Épreuve écrite disciplinaire de français	Épreuve écrite disciplinaire de langues anciennes	Épreuve écrite disciplinaire appliquée
CAPES Public	12.32	12.84	13.62
CAFEP CAPES Privé	13.96	12.88	14.88

Moyenne des candidats admis aux épreuves orales Lettres classiques		
	Leçon	Entretien
CAPES Public	12.13	11.88
CAFEP CAPES Privé	11.27	11.62

Moyenne des candidats admis aux épreuves écrites Lettres modernes		
	Épreuve écrite disciplinaire de français	Épreuve écrite disciplinaire appliquée
CAPES Public	12.66	12.79
CAFEP CAPES Privé	13.64	13.50
CAPES 3 ^e concours	12.19	-
CAPES 3 ^{ème} concours Privé	13.17	-

Moyenne des candidats admis aux épreuves orales Lettres modernes		
	Leçon	Entretien
CAPES Public	10.91	12.49
CAFEP CAPES Privé	12.81	13.62
CAPES 3 ^e concours	8.42	11.77
CAPES 3 ^{ème} concours Privé	10.92	12.83

Nombre de candidats admissibles par domaine Lettres modernes (CAPES et CAFEP regroupés)	
Lettres modernes	709
Cinéma	68
Théâtre	61
Latin pour Lettres Modernes	63
Français langue étrangère et Français langue seconde	52

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE

Rapport présenté par Elsa CELLIER, Manon DOLLÉ et Antonin GODET

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et les rapports du jury des sessions 2022, 2023 et 2024 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-concours-du-capes-de-2025-1439>

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.

L'édition de référence de *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* est celle de Frank Lestringant (Paris, Le Livre de Poche, « Les Classiques de Poche », 1994). Inscrite au programme des agrégations de Lettres en 2023, et maintenue depuis dans celui du CAPES de Lettres, l'œuvre cède sa place à compter de cette session 2025.

Rappel du sujet

« Peut-être reconnaîtra-t-on ici la modernité du projet lérien en même temps que ses limites : la quête d'un savoir sur le monde, si familière aux auteurs de récits de voyage à la Renaissance, se voit ici concurrencée par le trésor d'une expérience qui ne saurait seulement servir à authentifier la connaissance des horizons lointains. L'écriture sur l'autre serait peut-être ici, déjà, une tentative d'écriture sur soi. » (Marie-Christine Gomez-Géraud, « Un colloque chez les Tououpinambaoults : mise en scène d'une dépossession », dans *D'Encre de Brésil. Jean de Léry écrivain*, textes réunis par Frank Lestringant et Marie-Christine Gomez-Géraud, Orléans, Paradigme, 1999, p.162).

Dans quelle mesure ce propos sur *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* de Jean de Léry éclaire-t-il votre lecture de ce récit ?

Remarques générales

a. Esprit de l'épreuve et choix du sujet

Le propos de Marie-Christine Gomez-Géraud permettait au candidat d'étudier l'ensemble de l'œuvre, de l'inscrire plus largement dans le genre du récit de voyage à la Renaissance et d'interroger sa modernité, ses limites, et d'en interroger ainsi la réception.

L'objectif est 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 *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*.

b. 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 pose d'emblée deux difficultés par sa formulation. D'une part, c'est une hypothèse de lecture et le sujet invite donc à nuancer le propos de la critique ; d'autre part, le sujet contient déjà en lui-même sa propre contradiction voire son dépassement.

Le sujet met en effet en tension « la quête d'un savoir sur le monde » et « l'expérience » singulière d'un « je ». Ce « je » n'est pas seulement celui du témoin, mais il est aussi, et c'est là à la fois la modernité et la limite du projet, la présence d'un *ethos* qui se dessine dans l'écriture de l'autre. Il y a donc bien mise en tension dans la première phrase et résolution de la tension dans la dernière, le tout formulé sous forme d'hypothèse de lecture. Il fallait résister à la tentation d'un découpage en trois parties illustratives afin de répondre à l'exigence méthodologique d'un plan dialectique. C'est pourquoi seront valorisées les copies qui ont pris soin de se confronter au sujet, rien qu'au sujet et à tout le sujet dans une tentative de dialectisme périlleuse.

Il était possible de traiter le sujet sans connaître l'article dont il était issu, article qui n'était pas supposé connu des candidats. Rappelons-en toutefois les enjeux. Le sujet est la conclusion d'un article qui s'intitule « Un colloque chez les Toüoupinambaoults : mise en scène d'une dépossession ». L'article est consacré en particulier à un chapitre qui retranscrit une conversation entre un Indien et Jean de Léry par l'intermédiaire d'un truchement afin d'initier le lecteur européen à la langue tupie. Ce chapitre s'inscrit dans le contexte des découvertes d'un nouveau monde. Il s'agit pour les voyageurs de fixer la langue étrangère et de la ramener en Occident. Mais la critique remarque qu'il y a plus dans ce chapitre XX. Cette conversation n'est pas seulement un lexique, c'est une « mise en scène » et même, la « mise en scène d'une dépossession ». En effet, la langue étrangère est réappropriée, « accaparée » dit-elle par l'auteur européen qui dépossède le tupi de son propre bien, le forçant à livrer son trésor dans une visée utilitariste. Peu à peu, la voix de l'auteur concurrence celle de l'indien, le commentaire prend le pas sur la langue étrangère et le sauvage est finalement « réduit au silence ». Le sauvage est dépossédé de son intensité vivace : il n'est plus qu'un « sauvage de papier ». La critique voit dans la récupération de cette parole étrangère enfermée dans une parole littéraire la métaphore de l'écriture de Léry qui, en figeant son expérience dans l'écriture, est obligé d'en accepter la perte, est obligé également d'accepter la récupération de cette singularité, de l'expérience vécue, du souvenir, par le lecteur. Comme si l'écriture et la réception dépossédaient Léry de sa propre expérience en en faisant une expérience de papier.

Le premier membre de phrase pose donc l'hypothèse de lecture. Le projet lérien est « moderne » : le « trésor » de l'expérience singulière concurrence la quête savante propre aux écrivains de la Renaissance. Mais il porte également en lui-même ses limites : cette association moderne de l'expérience singulière et de la découverte de l'autre se noue dans l'écriture, et écrire ainsi l'expérience, c'est la fixer par l'imprimé, c'est la livrer au lecteur et, en quelque sorte, s'en trouver dépossédé.

Examinons la tension moderne entre « l'écriture sur l'autre » et « l'écriture sur soi » :

- L'*Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* est bien en effet « quête de savoir sur le monde » et « authentification des horizons lointains » : Léry, comme les auteurs de récits de voyage à la Renaissance part en quête de connaissances sur le nouveau monde (« curieux de voir ce monde nouveau, fus de la partie », Chapitre I, p. 112). Il s'oppose au récit cosmographique de Thevet dans une volonté d'écrire un témoignage réaliste et fiable. Le projet lérien affiché est ainsi « seulement de déclarer ce que j'ay pratiqué, veu, ouy et observé », Chapitre I, p.105. (Naturellement, quand le candidat procède à des citations, elles seront en orthographe modernisée). Il procède ainsi à l'écriture de l'autre monde avec honnêteté, en témoignent les inventaires, listes et descriptions dont l'œuvre est parcourue, avec, sans doute, l'effacement curieux et émerveillé de la voix singulière devant l'altérité.

- Mais cette quête est « concurrencée » par le « trésor de l'expérience », car écrire sur l'autre c'est une « tentative d'écriture sur soi » : derrière la description authentique de l'autre monde point la voix singulière de l'auteur. Jean de Léry partage son « trésor » : le souvenir précieux de l'expérience authentiquement vécue, l'émotion enfouie mais encore vive, qu'il livre avec humour, avec distance, avec malice même.

- Le terme « concurrence » indique ici une rivalité entre l'écriture sur l'autre et l'écriture sur soi, la seconde tentant de prendre le dessus sur la première. Au-delà de la voix singulière de l'aventurier qui se donne à entendre sous celle de l'ethnologue, cette « concurrence » peut se lire à plusieurs égards :

* Par la tentative de ramener l'inconnu au connu par la pensée analogique

* Par la tentative de mise à distance critique de soi, à travers le miroir réflexif de l'altérité

* Par la tentative d'élargir l'expérience individuelle à un « soi » qui représente l'Européen, le Chrétien, le Calviniste, la tentative de faire de « l'écriture sur soi » une écriture sur « nous » (« Et moy Jean de Léry : qui tant pour la bonne volonté que Dieu m'avoit donnée dès lors de servir à sa gloire, que curieux de voir... », Chapitre I, p. 111-112).

- De ce « nous » de l'Européen, de ce « nous » Chrétien, on peut donc ouvrir encore au « nous » de l'humaine condition. Nous pourrions donc en dernière instance renverser la proposition de Marie-Christine Gomez-Géraud et nous demander si l'écriture sur soi ne serait pas, dans le même temps, une écriture sur l'autre puisqu'« il reste que c'est sans doute de Léry que date ce trouble, ce tremblement lié à la découverte d'une vérité bouleversante entre toutes, vérité seulement entr'aperçue à ce stade, que l'exotisme n'est pas ailleurs, dans les objets du monde, mais en soi, au plus intime de l'être » (Frank Lestringant, « L'exotisme en France, de Rabelais à Jean de Léry : de l'inventaire à l'aventure »). La « concurrence » ne serait donc pas rivalité mais tissage complémentaire et fécond qui, bien loin de déposséder son auteur, bien loin de n'être qu'un témoignage de papier, livrerait à la réception un véritable « trésor » d'expérience.

Problématisation

Ainsi, Marie-Christine Gomez-Géraud nous invite à considérer le projet lérien comme le récit d'une expérience authentique qui rivalise avec celui de la découverte d'un monde autre. On retiendra comme problématique cette proposition extraite d'une copie : « Il s'agira donc de se demander dans quelle mesure l'écriture de Léry oscille entre le récit rigoureusement scientifique et la narration d'une expérience personnelle inouïe. »

Pistes de réflexion et de développement du sujet

I. « Le trésor d'une expérience » : dire l'expérience par soi-même

Le sujet invitant à considérer l'expérience du nouveau monde comme un "trésor", on regardera dans un premier temps comment Léry invente un art de dire l'expérience unique qui, tout en ne relevant ni de la pure écriture à prétention naturaliste (ou "cosmographique") ni de la pure écriture de soi (ou "mémorialiste"), implique une présence singulière dans la prise en charge du récit, que l'on peut désigner à ce titre comme "moderne".

a. Empirisme et sensibilité : la méthode expérimentale de Léry

« J'use si souvent de ceste façon de parler "Je vis, je me trouvay, cela m'advint, et choses semblables" » (Préface, p. 98) : un des principes de compréhension du monde, pour l'"authentifier", n'est pas la conceptualisation, mais la sensation véridique procurée par l'*expérience empirique* ("ayant vu par expérience" - chap. XXI, p. 514) et l'*expérience sensible* car la joie comme la peur relèvent elles aussi de ce domaine ("les autres dangers dont j'ai jà fait et feray encore mention, que nous experimentasmes en ce voyage", chap. XXI, p. 521). Les Philosophes et les érudits en tout genre ne partagent pas leur expérience sensible dans leurs livres, aussi Léry ironise-t-il sur les cartes des savants ("je refuteray ici l'erreur de ceux qui, comme on peut voir par leurs Cartes universelles (...) nous ont (...) représenté (...) les sauvages (...) rostissans la chair des hommes (...) »", chap. XV, p. 364), ou les abstractions des érudits qui se prononcent, sans l'avoir expérimenté, sur l'impossibilité qu'il neige en altitude au Pérou sous le tropique du Capricorne (chap. XXI, p. 517), sur l'apostasie de Villegagnon (chap. VI), ou sur la bonne méthode pour dessaler des poissons en les plongeant dans de l'eau de mer ou l'eau douce : "chose dequoy je ne me suis esmerveillé, et que je laisse à disputer aux Philosophes" (chap. IV, p. 139) – là est la veine rabelaisienne de Léry, "ces choses n'estants non plus vrayes que le conte de Rabelais touchant Panurge" (chap. XV, p. 364). Ses connaissances s'appuient donc sur une expérience de la répétition des phénomènes qu'il a vus : "je vis par plusieurs fois" (chap. II, p. 117), "comme l'expérience m'a monstré plusieurs fois" (chap. XVIII, p. 450). La répétition établit des certitudes au sujet des merveilles de la nature qu'il observe, comme les exocets :

“partant pour descrire ce poisson, selon que l’ay considéré en une infinité que j’ay veus et tenus en allant et retournant en la terre du Bresil” (chap. III, p. 128). L’expérience empirique et sensible concurrence ainsi le savoir livresque, et en définitive soutient un discours de vérité d’un genre nouveau et d’autant plus fiable : “à fin que je dise le *pro* et le *contra* de ce que j’ay cognu estant parmi les Ameriquains” (chap. XVIII, p. 464).

b. Une expérience restituée par une voix singulière, mais discrète

On peut justifier la “tentative d’une écriture sur soi” lors de quelques instants de singularisation marqués au cours de cette expérience de vie : lorsque les marins sont listés, le nom de Léry apparaît en fin de liste, ce qui crée un effet d’attente puis d’emphase discret : “et moy Jean de Lery” (chap. I, p. 111), où il se présente à cette rare occasion comme l’un des membres de cette “vraiment heroïque entreprise” (“A François, comte de Coligny”, p. 48). La présence du “je” est par ailleurs disséminée tout au long du récit par incises (“di-je”, chap. I, p. 111), par les propos modalisateurs qu’il parsème : “sans amplifier icy ce propos plus avant, je diray seulement...” (chap. II, p. 115), “je croy, par maniere de dire” (chap. II, p. 124), “selon que j’ay peu comprendre” (Préface, p. 89), “j’ay plutôt opinion que...” (chap. VIII, p. 216) etc. L’expérience est même, quelquefois, présentée comme honnêtement peu concluante, ses souvenirs lui faisant défaut : “je confesse ne l’avoir pas bien observé, et ne m’en souviens pas” (chap. XIII, p. 331). Exceptionnellement, le vrai moment de singularisation du conteur apparaît au moment du chapitre VIII, lorsqu’il s’agit de décrire les Brésiliens “entre lesquels j’ay fréquenté environ un an” où le “je” se manifeste comme un hapax dans le titre du chapitre. Ici, la présence du “je” est saturée et renvoie à une expérience sensible et personnelle plus marquée : “je suis entré...”, “je veux”, “j’ay veuës”, “je poursuiue”, “j’ay demeuré et fréquenté”... (chap. VIII, p. 210-11). Cette présence ténue, mais constante, garde la mainmise sur la conduite du récit, et inscrit toujours les péripéties dans un compagnonnage subtilement familier entre le lecteur et le “moi” du conteur qui partage son expérience sans s’exhiber.

c. La contagion charmante de l’expérience

Dans cette configuration énonciative, le récit de Léry reste ainsi toujours profondément adressé et non autocentré : le regard de l’autre observe en même temps que lui observe. Il entretient donc une familiarité constante avec le lecteur, qui se joue dans les digressions, autant de détours qui opèrent comme un charme dans la narration et permettent d’expérimenter avec lui le monde : car le récit n’exclut pas la complicité, le plaisir, l’humour, l’autodérision (sur l’étymologie de son nom par exemple : *Lery-oussou*, “la grosse huître” - chap. XVIII, p. 451). Cette stratégie permet à Léry de “laisse[r] à parler de l’expérience qu’on voit par-deçà ces choses” (chap. XVI, p. 392). Le partage d’expérience opère de lui-même comme un charme contagieux, que le lecteur vit par procuration, et qui le met parfois au défi : “je diray une chose de laquelle possible plusieurs s’esmerveilleront.” (chap. XIII, p. 323), “Voulez-vous vous aller embarquer pour vivre telle façon ? comme je ne le vous conseille pas, et qu’il vous prendra encores moins d’envie quand vous aurez entendu ce qui nous advint à nostre retour” (chap. IV, p. 140). On trouve peut-être ici les limites de l’expérience qui, à l’encontre du savoir, ne peut être pleinement partagée. Léry emploie ainsi la pensée analogique pour « embarquer » ses lecteurs et les faire participer à cette authentification commune du monde avec ses compagnons : « Le Français accapare [ainsi] le pouvoir de parler comme un sauvage, de nommer dans la langue brésilienne les éléments du monde et les réalités constitutives de l’univers américain ». (Marie-Christine Gomez-Géraud, « Un colloque chez les Tououpinambaults : mise en scène d’une dépossession »). Ainsi, “l’expérience fait mieux entendre un fait” (chap. XXII, p. 535) car elle concurrence le savoir, en permettant de vivre une aventure tout en en tirant une leçon loin des livres, ce qui n’est pas sans faire penser aux propos tenus par Montaigne dans son essai “De l’expérience”.

II. Mais “l’écriture sur l’autre” concurrence l’écriture sur soi

Il ne s’agit pas de restreindre le récit à une « tentative d’écriture sur soi » qui serait enfermée dans son expérience ; l’auteur déporte son regard sur l’autre dans une « quête de savoir sur le monde » et une « authentification des horizons lointains ». À l’expérience individuelle du témoin de ce nouveau monde, se

coordonne manifestement l'expérience de l'Européen en quête de connaissance, celle du militant religieux, du conquérant d'un nouveau monde.

a. Une expérience militante témoignant d'un savoir authentique

L'expérience de Léry n'est donc pas subjective, mais militante : elle concurrence les autres expériences, avec lesquelles elle polémique en permanence. L'accès aux connaissances par les livres est paradoxalement combattue ; il s'agit pour lui de produire un récit au ras du réel : "cependant si quelqu'un me vouloit arguer, me rapportant plustost de ce faict à ceux qui ont veu l'experience, qu'à ceux qui ont seulement leu les livres, tout ainsi que je n'en veux faire ici autre decision, aussi nul ne m'empeschera de croire ce que j'en ay veu" (lorsqu'il dit que les Marsouins ne pondent pas des oeufs - Chap. III, p. 133). *L'Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* entre ainsi en opposition avec le récit cosmographique de Thevet dont il faut "repousser les impostures" (Préface, p. 63) et autres "fariboles au royaume de la lune" (Préface, p. 77). Au lecteur de choisir s'il préfère croire ou non aux "peinture[s]" du cosmographe (chap. VII, p. 204) : "je fais juge les lecteurs si j'ay tort ou non" (*ibid.* p. 206). Il s'agit donc d'un récit d'émulation qui entend être véritable, et qui refuse d'"esblouyr les yeux de ceux qui lisent" (Préface, p. 79). Il s'inscrit dans une concurrence d'expériences avec ses prédécesseurs dont il sort champion par ses allégations, celle d'un voyageur qui n'est ni un cosmographe ni un égotiste, dont la restitution du discours sous forme de livre n'est en rien un artifice trompeur : "je ne me suis que bien rarement servi des autres. Et de faict, à mon petit jugement, une histoire, sans tant estre parée des plumes d'autrui, estant assez riche quand elle est remplie de son propre subject" (Préface, p. 96). Léry s'interdit la mise en scène du "moi", et même le talent d'écriture lorsqu'il évoque, avec ironie, Thevet : "moy qui avec ma foible plume ay osé toucher un tel Colosse " (Préface, p. 84), mais il est auteur en tant que figure d'autorité qui "authentifie" le monde fermement. L'intention première est de "seulement declarer ce que j'ay pratiqué, veu, ouy et observé (chapitre I, p. 107), de se fondre dans son expérience sans se fondre dans son "moi", et ainsi de permettre l'accès à un imaginaire partagé, européenocentré et prétendument fiable par les expériences de pensées qu'il propose : "si maintenant en premier lieu, suyvant ceste description, vous vous voulez représenter un Sauvage, imaginez en votre entendement (...), revestez-le (...), vous le verrez lors etc." (chap. VIII, p. 227-28).

b. Procéder à l'inventaire de l'autre monde

"La quête d'un savoir sur le monde", projet infini qui consiste donc à faire l'inventaire et la description du monde pour "authentifier la connaissance des horizons lointains", reste le principal objectif de *L'Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*. Le livre s'organise ainsi de façon encyclopédique, sous forme de chapitres, de sommaires, de descriptions, de listes à la manière des traités scientifiques et affirme sa véracité : "je hay la menterie et les menteurs" (Préface, p. 93). L'expérience n'ayant pas pour but de produire une utopie en évoquant les "horizons lointains", mais bien de porter le regard sur le terrain, l'auteur entend "mener [le lecteur] sur les lieux pour les luy faire voir" (Préface, p. 93) grâce à cet "*organon* du nouveau monde". À son retour en France, Léry légitime d'autant plus cette démarche d'historien de la nature en ayant acquis un don de vision unique à son retour, une fois soigné : "je n'entendis jamais plus clair, ni n'eue meilleure veuë" (chap. XXII, p. 547). Présentée comme une mission impossible, car ce monde foisonne de merveilles, il assume tout de même ne pas pouvoir tout en décrire, ce à quoi les planches introduites en 1578 subviennent, mais il prend en charge le rôle de déchiffreur des objets ce nouveau monde ("Je vous les ay deschiffrez" - chap. VIII, p. 227) et en promet une autopsie. Il en devient même l'historien de l'invisible quand il aime à décrire l'intérieur des poissons et « oiseaux marins » (ou « poissons volants ») mangés pendant leur périple : " pour en avoir mangé, et par consequent les ayans veu dedans et dehors, en voici la description" - chap. III, p. 129).

c. Une expérience axiologique de l'autre monde

En définitive, l'expérience personnelle n'est donc pas repliée sur une "écriture de soi", mais s'inscrit plutôt dans la restitution d'un émerveillement face aux choses et aux créatures inconnues de ce nouveau monde

sous les valeurs du Bien et du Mal, ou du Beau et du Laid. Tous les êtres sont inscrits dans cette classification axiologique : tels les lézards, jaguars, poissons et autres oiseaux merveilleux, au sommet desquels trône le toucan, créature des plus admirables à ses yeux : "il le faut tenir non seulement pour le bec des becs, mais aussi pour le plus prodigieux et monstrueux qui se puisse trouver entre tous les oyseaux de l'univers" (chap. XI, p. 284). Cet émerveillement s'accompagne ainsi du projet de produire, en définitive, une apologie de la Création car "Dieu m'a fait voir les choses dont j'ai basti la presente Histoire" ("A illustre et puissant seigneur, François, Comte de Coligny", p. 47). Derrière l'expérience personnelle se produit la découverte de la présence du divin et des merveilles qu'il offre aux yeux des hommes, comme celle de l'Ananas qui a le goût du jardin des délices. Les objets d'émerveillement transcendent la perception empirique ou sensible du moi, ils sont des mises en contact avec la perfection de la Création qui subsument toute écriture purement introspective. Aussi certains épisodes renvoient-ils aux épisodes bibliques de la Genèse comme celui de la création des oiseaux : "je ne pourrois pas specifier par le menu tous les oyseaux qu'on voit en ceste terre du Bresil" (chap. XI, p. 286) auquel Léry semble faire assister ses lecteurs. Il lui arrive aussi de chanter des psaumes, rempli d'allégresse face à la beauté de la Création : "me voyant, di-je, comme convié à louer Dieu par toutes ces choses, ayant d'ailleurs le coeur gay, je me pris à chanter à haute voix le Psaume 104" (chap. XVI, p. 417). L'expérience est aussi du Mal qui règne sur cette nouvelle partie du monde : elle peut prendre les atours de la barbarie humaine qu'est le cannibalisme, de l'hérésie des missionnaires, ou du déchaînement divin des éléments au cours de ses deux traversées (qui ne sont pas sans faire penser à l'épreuve du Déluge). En ce sens, à son retour, l'expérience atteint un degré de l'ordre de la métaphysique : car cette mission a aussi été une expérience axiologique, celle d'un chrétien réformé à l'épreuve du nouveau monde qui en revient prophète : "ne puis-je pas bien dire, (...), que j'ay experimenté que l'Eternel est celuy qui fait mourir et fait vivre ?" (chap. XXII, p. 550).

III. C'est ainsi qu'une enquête humaniste se dessine : un tissage entre l'écriture sur l'autre et l'écriture sur soi

Le "trésor de l'expérience" de Léry est ainsi de conjuguer par l'écriture l'humanité que l'on porte en soi et l'humaine condition. L'histoire est ainsi à la fois celle d'un homme dans sa définition sensible parfois anecdotique – "humaine trop humaine" –, mais aussi celle d'un homme porteur de la civilisation européenne de la Renaissance.

a. Le rôle des anecdotes : l'expression de la sincérité

Le récit est une remémoration sincère, il s'appuie donc nécessairement sur une reconstruction sensible ("qu'après dixhuit ans passez que j'ay fait le voyage en l'Amerique" - Préface, p. 61), qui évoque un monde perdu dans le temps et l'espace. Cette remémoration se montre nostalgique et crée donc les conditions d'un attachement subjectif au récit : "j'en auray à jamais l'idée et l'image en mon entendement" (chap. VIII, p. 234) ; "je regrette souvent que je ne suis parmi les sauvages" (chap. XXI, p. 508). Là est l'originalité de ce que l'on peut appeler une "tentative d'écriture sur soi", avec précaution, que nous percevons anachroniquement comme une approche autobiographique ; car Léry se confie dans son "humanité" : celle de ses perceptions qui se tissent avec ses réflexions, au cours d'une narration soigneusement structurée, équilibrant éléments descriptifs et épisodes dramatisés. La sincérité de Léry, qui nourrit d'anecdotes et de commentaires son récit, produit cette impression. La notion de "soi" est logée dans cette maîtrise du récit qui dialogue sans cesse avec son lecteur, et se détache des autorités, de l'esprit de sérieux dans un même mouvement. Cette impression d'"écriture de soi" familière truffée d'intrusions anecdotiques plus ou moins humoristiques ("vray est que tu commencement j'avois cela en horreur, mais apres que j'en eus tasté, en matiere de viandes, je ne chantois que de lezards" - chap. X, p. 267), opère comme un charme propre à la narration lérienne, le lecteur ne cesse donc de goûter les anecdotes de curiosités séduisantes et d'expériences infinies ("j'en veux encore descrire" – chap. X, p. 273). Le répertoire est vaste : « c'est un des charmes de Léry, précisément, que l'alternance d'observation rigoureuse et d'adhésion passionnée » (Michel Jeanneret, Léry et Thevet : comment parler d'un monde nouveau ?). À ce titre, la teneur anecdotique du propos permet de soutenir le sérieux des sujets (*serio-ludere*) par des détours.

b. Un "soi" plus large : celui du Créateur d'une histoire

Léry maîtrise parfaitement l'art du récit sous l'*ethos* d'un narrateur toujours présent mais discret, qui dispose du pouvoir de faire naître le nouveau monde par l'écriture : il maîtrise la diégèse par des effets simples et constants de prolepses ou d'analepses ("suyvant donc ce que j'ay touché au premier chapitre de ceste histoire, et que je descriray encor cy apres plus au long" - chap. V, p. 160), de digressions, de méta-commentaires qui rythment les chapitres et relèvent véritablement de l'art contrôlé du récit dont il est le créateur. Mais en même temps, Léry refuse de jouer le rôle d'auteur d'un artifice, et dévalue sa posture d'autorité littéraire lorsqu'il joue par exemple au précepteur parmi les Toüoupinambaoults ("quand du commencement que je fus en leur pays pour apprendre leur langage, j'escrivois quelques sentences leur lisant puis apres devant, eux estimans que ce cela fust une sorcellerie, disoyent l'un à l'autre : N'est-ce pas merveille..." - chap. XVI, p. 380) ; il tient à se présenter avant tout comme un observateur du terrain, qui rapporte en mémoire ce qu'il a vu ou les remarques qu'il a tendues. La liste des chapitres ne cesse de mettre en avant le "nous" ; rien n'indique donc en apparence un projet personnel, mais bien celui d'un groupe et de sa chronique si l'on pense aux dates semées au fil des premiers chapitres. La présence de l'auteur est en sourdine et ne s'empare pas de figurations mythiques (comme celle de Poinssard qui le compare à Ulysse dans les pièces liminaires laudatives, p. 58). Accompagner le déroulement du récit n'est pas s'écrire soi-même, mais au contraire savoir se mettre en retrait pour valoriser le compagnonnage dans l'expérience : "comme mes compagnons du voyage et moy l'avons experimenté" (chap. XIII, p. 325), afin de laisser admirer ce nouveau monde par l'écriture. Car l'écriture est perçue comme un don divin : "Ainsi outre les sciences que nous apprenons par les livres, desquels les sauvages sont semblablement de tout destituez, encore ceste invention d'escrire que nous avons, dont ils sont aussi entièrement privez, doit estre mise au rang des dons singuliers, que les hommes de par deçà ont reçu de Dieu" (chap. XVI, p. 382).

c. "Comme nous" : une invitation à contempler la condition humaine

L'emploi du "nous" est très ambivalent chez Léry, il est la marque de la présence des autres et de soi combinées, qui concourent parfois vers des miracles dans la création du lien entre les civilisations. Lorsqu'il s'agit d'évoquer les croyances des Toüoupinambaoults à l'égard de Dieu : "il est advenu quelque fois, qu'eux se sentans pressezz promettoient d'y croire comme nous" (chap. XVI, p. 386) : le "nous" n'est pas celui de l'humaniste idéalisé (un "nous" purement "inclusif" au sens contemporain) mais aussi celui d'une possession de l'autre teintée de familiarité : "nos Bresiliens" (chap. XIII, p. 328), "nos Ameriquains" (chap. XIII, p. 325), "nos Toüoupinambaoults" (chap. XV, p. 369) ; le "nous" est le signe d'une conciliation entre cette tentative d'écrire son histoire, celle des Européens et des Américains en même temps. Ainsi, parler de cannibalisme, c'est parler de la sauvagerie européenne pendant la nuit de la Saint Barthélémy du 24 août 1574 : "Les foyes, coeurs, et autres parties des corps de quelques-uns ne furent-ils pas mangez par les furieux meurtriers, dont les enfers ont horreur ?" (chap. XV, p. 376) ; décrire les "resveries des sauvages", c'est commenter les fausses croyances des "Rabins docteurs Judaiques" (chap. XIX, p. 475) nous dit le calviniste imbu de préjugés antijudaïques largement diffusés de son temps et qui, par ailleurs, ne répugne pas à participer à l'esclavage (chap. XIV, p. 353). Mais en même temps, le "nous" est producteur d'une tentative d'écriture sur soi que l'on pourrait dire "en compagnonnage" : "parquoy toutes ces choses se presentoyent à nous ensemble" (Préface, p. 69). Les brefs moments de singularisation sont en fait absorbés par une histoire de la civilisation européenne et de la conscience des Européens qui partent par procuration à l'aventure avec Léry. Il y a par l'expérience un partage commun qui relève presque du transindividuel : "il nous fallut comme renouveler nos corps" explique-t-il au moment de leur retour en France (chap. XXII, p. 547). De rares moments d'inversion ramènent ainsi les sauvages en Europe : "j'aye souvent désiré que nos sauvages vissent des chevaux" (chap. XIV, p. 349) et réciproquement les Européens en Amérique selon diverses analogies. Léry passeur, conteur et ami entre les civilisations, telle est la symbolique idéaliste de son retour final : "l'un d'iceux du regret qu'il avoit à mon depart, poussé d'une singuliere affection d'amitié qu'il me portoit, me tendant la main dans la barque où j'estois, me dit, Je vous prie demeurer avec nous" (chap. XXI, p. 510).

Conclusion ouverte

Telle serait la « modernité » du projet lérien : la concurrence entre *savoir* et *expérimenter* conduit en définitive à produire un récit humain et humaniste ouvert à l'altérité sous toutes ses formes, concurrençant les savoirs de la cosmographie qui cherche, comme le fait Pierre Belon dans son *Histoire de la nature des oyseaux* (1555), à « authentifier » le monde, à procéder à une « écriture sur l'autre » volontairement dépourvue du moi de l'auteur. Cependant, dans *L'Histoire d'un voyage fait en terre du Brésil*, par la mise en scène des objets et des surprises que le nouveau monde présente, de ses énigmes et de ses émerveillements, le récit séduit inévitablement notre regard. La présence du regard du voyageur dans son voyage place en effet le récit dans la limite même des expériences du conteur qui exprime sincèrement et discrètement ses craintes, qui juge de ce qu'il voit, qui ne parvient pas toujours à se remémorer l'exactitude des faits et ne quitte jamais l'avancée de son récit. Ces intrusions subjectives procurent alors une impression « d'écriture sur soi » rare et précieuse à la Renaissance. Si le trésor des livres savants est le privilège de l'authentification, de l'explication, de la description et de la classification du monde, celui de Léry serait alors celui du charme exercé par un discours d'authenticité.

Bibliographie et sitographie (suggestions)

CLEMENT, Michèle et GIRARD, Pierre (dir.), *Pré-histoires de l'anthropologie*, Paris, Classiques Garnier, 2022.

DAHER, Andrea, *L'Oralité perdue : essais d'histoire des pratiques lettrées, Brésil, XVIe-XIXe siècle*, Paris, Classiques Garnier, 2016.

GOMEZ-GERAUD, Marie-Christine, *Écrire le voyage en France au XVIe siècle*, Paris, PUF, 1999.

_____ « Sentir le monde », Le Verger – bouquet XXV, 2022
[URL : <https://cornucopia16.com/blog/series/le-verger-bouquet-xxv/>].

GOMEZ-GERAUD, Marie-Christine, et LESTRINGANT, Frank, dir., *D'encre de Brésil. Jean de Léry écrivain*, Orléans, Paradigme, 1999 [Quatorze études par G. Gliozzi, M.-C. Gomez-Géraud, M. Jeanneret, F. Lestringant, I.S. Majer, F. Tinguely, J. Whatley].

HARTOG, François, *Le Miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, Paris, Gallimard, 1980 [Sur Léry : p. 249-316].

HOLTZ, Grégoire et MASSE, Vincent, « Étudier les récits de voyage : bilan, questionnements, enjeux » dans *Arborescences*, n° 2, 2012, « La Littérature de voyages », p.1-30 [URL : <http://www.erudit.org/revue/arbo/2012/v/n2/1009267ar.pdf>]

LESTRINGANT, Frank (éd.), *Le Brésil de Montaigne*, Paris, Éditions Chandeigne, 2005.

_____ *La France-Amérique (XVIe-XVIIIe siècles)*. Actes du XXXVe colloque international d'études humanistes (Tours, 1992), Paris, Honoré Champion, 1998.

_____ *Jean de Léry ou l'invention du sauvage : essai sur l'Histoire d'un voyage fait en la terre du Bresil'* [2005], éd. revue et augmentée, Paris, Paris, Classiques Garnier, 2016.

LEVI-STRAUSS, Claude, *Tristes Tropiques*, Paris, Plon, « Terre humaine », 1955 ; repris dans la coll. « Terre humaine/Poche », Pocket, 1995.

MATHIEU-CASTELLANI, Gisèle, éd., *Jean de Léry, Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil. Actes de la Journée d'étude sur Jean de Léry (6 novembre 1999)*, Cahiers 'Textuel', Université de Paris VII, n° 21, 1999.

MONTAIGNE, Michel de, *Les Essais*, éd. Villey-Saulnier, Paris, PUF, 1965 et 1978 [en particulier I, 31 : « Des Cannibales » et III, 6 : « Des Coches » ; voir aussi I, 23 « De la coutume, et de ne changer aisément une loi reçue » ; I, 30 « De la modération » ; I, 32 ; « Qu'il faut sobrement se mêler des ordonnances divines » ; I, 36 : « De l'usage de se vêtir »].

TROTOT, Caroline, « La pratique du conteur. Aspects de l'énonciation dans l'*Histoire d'un voyage en la terre du Brésil* », dans Françoise Argod-Dutard (dir.), *Histoire d'un voyage en la terre du Brésil. Jean de Léry. Journées d'étude (10 et 11 décembre 1999)*, Pessac, p. 143-162.

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres modernes)

Rapport présenté par Vincent BERTHELIER, Bénédicte COLAU, Pierre MANEN, Frédérique SAEZ, Laëtitia TABARD et Sandrine VAUDREY-LUIGI

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et les rapports du jury des sessions 2022, 2023 et 2024 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-concours-du-capes-de-2025-1439>

Pour la session 2025 – et à l'instar de la précédente – le jury se félicite que l'épreuve disciplinaire appliquée soit désormais bien mieux préparée par une majorité de candidats. Comme le rappelait le rapport 2024, cette épreuve est à considérer dans son ensemble et mobilise des savoirs tant académiques que didactiques, offrant des liens entre les différentes questions, en particulier entre la première partie (sémantique historique, grammaire, stylistique) et la seconde (didactique).

1 – Sémantique historique (2 points)

Vous étudierez les mots *regarder* (texte B, lignes 1 et 31) et *distinguer* (texte A, lignes 7 et 19) en vous intéressant à leur origine, l'évolution de leur signification et leurs relations sémantiques.

Remarques et attendus

Les rapports 2023 et 2024 insistent sur un élément essentiel de compréhension de la question de sémantique historique : le jury sait bien que les candidats ne peuvent apprendre des fiches sur tous les mots de la langue française. Tel n'est d'ailleurs pas l'esprit de cette question. Cela serait en quelque sorte vain. En revanche, il s'agit de repérer la richesse des différents sens d'un mot et d'en tracer l'évolution lexicale. Le bon sens est souvent une arme qu'il convient d'utiliser à bon escient. Les termes soumis à l'intelligence des candidats sont toujours des termes riches (plusieurs acceptions), dont les sens ont souvent évolué au fil des siècles. Le jury attend donc avant tout des candidats un regard diachronique et raisonné sur les mots proposés, à partir des occurrences elles-mêmes, puis un cheminement sémantico-lexical qui montre toute la richesse du lexique. Les éléments de corrigé qui suivent ont pour but de donner l'ensemble des informations les plus complètes possibles concernant les deux mots *regarder* et *distinguer* en français.

1. Étude en synchronie

Le corpus est constitué de deux verbes appartenant au champ associatif de la vue, l'un et l'autre supposant l'action de porter délibérément son regard sur un objet particulier (le sens de la vue n'étant pas engagé passivement comme dans le cas de la perception involontaire supposée par exemple par le verbe *voir*). Les deux verbes ne sont toutefois pas synonymes comme le montre bien l'emploi qui en est fait dans ce corpus et l'impossibilité d'employer l'un à la place de l'autre (**Fabrice, qui **distingua**it fort attentivement de tous les côtés* ou encore **ils aperçurent un petit bateau qui était arrêté au milieu de la rivière, et, comme elle n'était pas large, ils **regardèrent** aisément dans ce bateau trois ou quatre femmes*). Deux éléments peuvent empêcher la commutation de l'un par l'autre : syntaxiquement, *distinguer* est un verbe transitif qui requiert absolument un COD contrairement à *regarder* qui est employé avec pour complément un groupe nominal prépositionnel dans le premier exemple du texte B (***regardait fort attentivement de tous les côtés***) ; sémantiquement, *distinguer* suppose la sélection d'un objet particulier parmi tous les objets saisissables par le regard (il est dans ce cas synonyme d'*apercevoir*). Par ailleurs, le sème de la vue, nécessaire dans

le cas de *regarder*, est seulement mobilisé par le contexte dans le cas de *distinguer* (voir les ex. suivants du CNRTL : *J'écoute et je distingue les accents d'une voix humaine*, Châteaubriand, *Mémoire d'outre-tombe*, t. 4, 1848, p. 363 ; *Je sais enfin ce qui distingue l'homme de la bête : ce sont les ennuis d'argent*, J. Renard, *Journal*, 1904, p. 943).

Les deux occurrences du verbe *distinguer* figurent dans le texte A (où l'on trouve par ailleurs une autre occurrence de ce verbe ainsi qu'une occurrence du verbe *regarder* non retenues dans le corpus) et dénotent le fait de, « par un effort d'attention, aboutir à découvrir ou à déterminer, sans confusion possible, dans des êtres ou des choses, ce qui les rend différents (d'êtres ou de choses de même niveau ou de même environnement) » (CNRTL) ; dans un cas comme dans l'autre, le cotexte met en évidence ce qui rend nécessaire (ou non) cet effort d'attention : l. 5, le duc d'Anjou et ses hommes *distinguèrent aisément* trois ou quatre femmes sur le bateau « comme elle n'était pas large » ; l. 19, la princesse de Montpensier *distingua* le duc de Guise malgré la « bonne mine qui le [le duc d'Anjou] lui fit bien distinguer des autres quoiqu'elle ne l'eût quasi jamais vu ». L'un des enjeux littéraires de ce verbe est ici qu'aucun effort n'est effectivement requis de la part de la princesse de Montpensier, la prestance du duc de Guise le distinguant des autres hommes de la troupe (soit le sens que prend le verbe quand il a pour sujet un non-animé).

Les deux occurrences à commenter du verbe *regarder* figurent dans le texte B, l'une est en emploi intransitif et l'autre en emploi pronominal ; dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de dénoter le fait de « chercher à percevoir, à connaître par le sens de la vue » (CNRTL), mais dans le premier il s'agit pour Fabrice d'examiner son environnement pour trouver un « moyen de se sauver » alors que dans le second cas, il s'agit pour lui, avant « que la jeune fille se [fût] dégageée de ses bras », de la contempler et de la laisser le contempler.

Ces deux textes, distants de près de deux siècles, illustrent la relative stabilité sémantique des verbes *distinguer* et *regarder* dont l'usage est, dans un cas comme dans l'autre, conforme à leur valeur en langue, la collocation dans le texte A de *distinguer* et *regarder* (l. 8) illustrant bien, en synchronie, la différence qu'il y a entre ces deux verbes de perception visuelle.

2. Étude en diachronie

2.1. Le verbe *regarder* :

Le verbe *regarder*, attesté dès le 11^e siècle, est un dérivé du verbe *garder* (ou peut-être *esgarder* comme pourraient le laisser penser les formes *reswarder* du 10^e siècle ou *resgarder* du 11^e siècle – le verbe *esgarder* étant lui-même un dérivé de *garder*) au moyen du préfixe *re-*.

2.1.1. Sens de la dérivation :

Le verbe *garder*, attesté dès la fin du 10^e siècle, est d'origine germanique : son étymon **wardon* (importé en français par les populations germaniques qui se sont installées dans le nord de la France actuelle à partir du 5^e siècle) signifie « regarder vers » comme le laissent entendre le maintien de ce sème dans le haut-allemand *warten* « regarder, prendre soin de » ou l'italien *guardare* « regarder ».

Rem. (Picoche) : La base germanique *war-* se rattache à une racine indoeuropéenne **swer* qu'on retrouve, par exemple, dans le grec *horan* « voir, surveiller » (voir *panorama*) et le latin *servus* « esclave », *servare/conservare* « garder, préserver », *vereri* « craindre, respecter » (voir *révéler*, *vergogne*).

Le préfixe *re-* en ancien français a une double valeur, à la fois préfixe itératif indiquant que l'action se répète et préfixe indiquant le mouvement en arrière ou en retour ; c'est sa valeur itérative qui est la plus manifeste dans le cas du verbe *regarder* qui prend d'abord le sens de « regarder une nouvelle fois » ; mais d'un préfixe itératif on passe facilement à un préfixe indiquant l'insistance (faire une chose avec insistance c'est la faire et la refaire).

2.1.2. Évolution :

En ancien français, *regarder* prend donc dès ses premières attestations le sens de « regarder avec insistance, avec attention » mais très vite, par un affaiblissement progressif, celui de « regarder », « diriger sa vue sur » : cette évolution est concomitante de l'évolution sémantique du verbe *garder* dont le sens étymologique de « regarder » – encore attesté en ancien français – devient de plus en plus rare au fur et à mesure qu'il est assumé par ses dérivés *regarder* et *esgarder* dont l'emploi se développe ; *garder* peut d'autant plus facilement alors développer un sémantisme différent :

- Par spécialisation sémantique, en emploi transitif, il prend le plus souvent le sens de « veiller sur, prendre soin de », attesté dès le 11^e siècle ; et, par extension de ce sens, celui de « empêcher quelqu'un de sortir d'un lieu » ; mais il peut prendre aussi, en particulier lorsqu'il est à l'impératif suivi d'une indépendante elle-même à l'impératif ou d'une complétive généralement au subjonctif, le sens de « faire attention à, prendre garde à » sous l'influence du sens de « faire attention, prendre garde » qu'il prend en emploi absolu.
- À la forme réfléchie, il prend le sens de « se tenir sur ses gardes, faire attention ».
- À partir du sens de « veiller sur », le verbe prend le sens de « protéger » puis de « prendre soin de, surveiller quelqu'un » ; par extension, il prend ensuite le sens de « conserver » et plus particulièrement de « mettre quelque chose de côté » ou « conserver quelque chose sur soi » (*garder son chapeau*) et au sens figurer de « observer avec un soin (une règle) » (« Ce n'est pas la règle qui nous *garde*, c'est nous qui *gardons* la règle », *Dialogue des Carmélites* de Georges Bernanos).
- Dès le début du 13^e apparaît le sens de « continuer à avoir » (qui donnera naissance à des expressions comme *garder le silence* au 17^e siècle et *garder quelque chose en mémoire* au 19^e siècle) et « ne pas divulguer » (qui donnera naissance à l'expression *garder un secret* au 17^e siècle).

Ce processus est achevé en moyen français quand le verbe *garder* a complètement perdu son sens étymologique au profit de *regarder* (qui a aussi éliminé *esgarder*).

Le verbe *regarder* prend aussi dès l'ancien français, le sens abstrait de « prendre en considération quelque chose, accorder son attention à quelque chose », sens qu'il conserve dans jusqu'en français contemporain (notamment dans l'adjectif verbal *regardant* « ne pas être regardant »).

La forme pronominale *se regarder* qui signifie d'abord « regarder autour de soi » a pris ensuite le sens réfléchi de « se regarder (dans un miroir) » ou réciproque de « se regarder l'un l'autre » (sens de la deuxième occurrence du texte B).

2.2. Le verbe *distinguer* :

Comme sa forme peut le laisser penser, c'est un emprunt médiéval (14^e siècle) au latin classique *distinguere* ou *distingere* qui signifie « séparer, diviser » ; au figuré, il signifie « différencier », « nuancer, diversifier » et, avec une nuance temporelle, « séparer par une pause ». Ce verbe est dérivé de *stingere* – dont le sens premier est l'idée de « piquer » – l'aide du préfixe *dis-* impliquant l'idée de séparation.

Rem. (Picoche) : La base *stingere* est dérivée par un infixe nasal de la base *stigare* qui contient un élément **stig-* attesté dans d'autres langues indoeuropéennes (voir le grec *stigma* ou la base germanique **stik* que l'on retrouve dans l'anglais *stick* ou le français *étiquette*).

Le sens propre de « séparer par une piqûre » n'est jamais avéré en français mais reste latent dans les premiers sens avec lesquels le verbe est employé lorsqu'il fait son apparition : « reconnaître par un trait, une marque, une différence » et, avec un nom de chose pour sujet, « permettre de reconnaître par quelque trait ». Chez Bernard de Palissy (1580), il prend le sens de « percevoir d'une manière distincte par l'un de cinq sens » ; comme la plupart des verbes de perception, il prend alors le sens abstrait de « percevoir par l'esprit ».

C'est à partir du 17^e siècle qu'il prend le sens de « élever par un trait remarquable au-dessus du commun » en parlant d'abord (1666) des personnes (*distinguer quelqu'un*) puis ensuite (1670) des choses (*distinguer quelque chose*).

Tous ces sens sont également réalisés par la forme pronominale et par le participe passé employé comme adjectif (« être distingué »).

2 – Grammaire : les adverbes et locutions adverbiales (4 points)

Remarques et attendus

L'intitulé de la question « les adverbes et les locutions adverbiales » doit amener les candidats à réfléchir à la diversité morphologique de la classe, au possible usage adverbial de mots ou locutions d'autre nature (syntagmes nominaux ou prépositionnels par exemple) et à leur degré de figement. L'analyse de certaines locutions du texte, dont le degré de figement est sujet à discussion (*à cheval*, *à travers champ*), est appréciée mais ne peut être attendue. Le corpus est riche (dix-sept occurrences), et le jury a largement apprécié les candidats qui ont visé l'exhaustivité dans le relevé des formes, mais surtout a valorisé les copies qui ont fait état de la diversité de la classe adverbiale (et ne s'en tiennent pas à une analyse des adverbes en – *ment*), et qui manifestent une sensibilité tant à la morphologie qu'à la diachronie.

Analyse

Pour les **dix-sept occurrences** du corpus, le jury attendait un travail constitué de :

- L'analyse de la formation du mot ou de la locution, au moins en synchronie.
- La description du fonctionnement sémantico-syntaxique de l'adverbe, c'est-à-dire de l'élément dont il dépend et qu'il modifie (voir *GMF* p. 378-379 : modification de degré, des expressions quantifiées, modification énonciative, etc.).
- La justification de l'incidence avec recours à des opérations linguistiques (clivage, suppression).

Plan

Le jury attendait un plan soit morphologique (en fonction de la formation de l'adverbe et du degré de figement de la locution adverbiale) soit syntaxique (en fonction de l'incidence de l'adverbe) – mais, quel que soit le plan adopté, les deux dimensions étaient attendues. L'écueil qu'il fallait éviter était de se contenter de gloser le sens de chaque adverbe, sans les inscrire dans un paradigme morphologique ou sans réfléchir à leur place et rôle syntaxique dans la phrase.

Le jury a pénalisé les copies qui ont traité les occurrences de manière linéaire ainsi que les candidats qui se sont contentés de remarques d'ordre sémantique sur les adverbes identifiés, sans caractériser leur morphologie ou leur rôle syntaxique. Rappelons que l'analyse morphologique peut tout à fait être menée en synchronie, sans maîtrise du latin ou de l'ancien français (même si celle-ci permet incontestablement de l'enrichir). Enfin, nous avons regretté la trop fréquente confusion entre adverbes et prépositions.

Introduction sur l'adverbe

Les adverbes et locutions adverbiales forment une classe vaste et hétérogène, d'abord définie par opposition à d'autres classes (prépositions, interjections, conjonctions). Les adverbes ont en commun d'être invariables (à quelques rares exceptions près, comme *tout*, modifieur d'adjectif, qui peut prendre les marques du féminin singulier et pluriel : « des plumes toutes blanches ») et dépendant d'un autre constituant de la phrase. Contrairement à ce que suggère leur nom, les adverbes ne sont pas systématiquement associés à un verbe. **Sémantiquement**, les adverbes peuvent modifier un procès verbal, un caractérisant (ex. : adverbe de degré), une phrase (négation), modaliser un énoncé (« franchement »), ou avoir un emploi spatio-temporel (*là*, *bientôt*). Cette souplesse, associée à la mobilité syntaxique de certains adverbes, explique que leur point d'incidence soit parfois sujet à discussion.

Morphologiquement, les adverbes ont des origines diverses : héritage latin ou roman, dérivation, composition, emprunts étrangers (Denis, Sancier-Chateau, p. 19-22, *GMF* p. 375-376, Le Goffic §17). Pour la construction par dérivation, on notera la productivité du suffixe – *ment*, de l'ablatif latin *mente*, « dans un esprit ». Cette origine explique qu'une part importante des adverbes français en – *ment* soient dérivés de la forme féminine de l'adjectif (par ex. dans le texte : *attentivement*) ; toutefois, elle ne l'explique qu'en partie, de nouveaux adverbes étant encore formés suivant ce modèle sans que le genre étymologique du suffixe soit encore sensible (il est sans doute intuitif pour les locuteurs d'ajouter un e entre la consonne finale de l'adjectif et la consonne initiale du suffixe).

1. Adverbes incidents au verbe

Texte A :

- 11 : **exprès**. Existe aussi sous une forme adjectivale (« un courrier exprès »), concurrencée par l'anglais *express*. L'adverbe est formé par conversion de l'adjectif (comme le montre la diachronie), qui donne aussi, par dérivation, *expressément*. L'adverbe introduit ici un circonstant de but (« exprès pour... ») ; il est incident au verbe *égarer*, et peut s'extraire seul dans la clivée (« c'est exprès qu'il les avait égarés pour... ») mais peut éventuellement s'interpréter comme modifieur du circonstant : « c'est exprès pour [...] qu'il les avait égarés ».
- 14 : **avant**. « Avant » est ici le centre d'une tournure superlative (voir analyse de « le plus »). L'emploi spatial qui est ici celui de l'adverbe est archaïque ; en français contemporain, on attendrait plutôt « le plus en avant » (ou « le plus loin »), *avant* seul ayant plus volontiers un sens temporel. *Avant* (comme *devant*) peut aussi avoir un emploi prépositionnel. On note au passage le pléonasme : « s'avancer avant », justifié par l'éloignement des deux éléments, mais qui peut aussi suggérer que l'adverbe soit plutôt incident au circonstant intégré : « dans la rivière, le plus avant qu'il se pût ».
- 15 : **bien**. Adverbe hérité du latin (*bene*), *bien* a aussi des emplois proches de l'adjectif (« un jeune homme très bien »), et des emplois substantivés (« mon bien », « le bien et le mal »). Ici, l'adverbe est incident au verbe ; il modalise le procès en l'adoucissant (« je voudrais bien »). L'adverbe est difficilement déplaçable : il se place avant l'infinitif et le participe passé, après les autres formes du verbe ; il ne s'extraît pas dans la clivée. Tout cela suggère le figement de la locution verbale *bien vouloir*.
- 18 : **Ne**. L'adverbe *ne* de la ligne 18 est une négation explétive, c'est-à-dire superflue. Fréquente après des verbes comme douter, elle n'introduit pas de double négation (à moins d'être suivie d'un forclusif).
- 19-20 : **bientôt** et **plutôt**. Les deux adverbes ont un sens temporel, et sont construits par soudure de deux adverbes (*bien+tôt*, *plus+tôt*). Dans les deux cas, les adverbes sont employés dans une acception archaïque, caractéristique de la langue classique. En français contemporain, *bientôt* s'emploie plus volontiers avec un verbe à sens futur, tandis qu'ici il porte sur une action passée. Quant à *plutôt*, il garde son sens temporel et comparatif (« plus tôt »), là où le français contemporain marque la préférence ou un degré d'intensité moyen (« plutôt pas mal »). Les deux adverbes sont incidents au même verbe, « distinguer » / « distingua » (voir la question de sémantique lexicale) et caractérisent temporellement le procès.
- 20 : **un peu**. La locution adverbiale indique une intensité faible. Ici, elle est incidente au verbe : « elle rougit, à un faible degré ». Elle peut porter aussi bien sur des verbes que sur des adjectifs ou des adverbes. Le sens de la locution est distinct du sens restrictif (voire négatif, par antiphrase : « peu aimable » = « pas du tout aimable ») de l'adverbe *peu*. La locution peut être atténuée en degré par l'ajout d'un adjectif (« un (tout) petit peu »). Elle peut aussi fonctionner comme déterminant complexe (« un peu d'eau ») .

Texte B :

- 1 : **attentivement** et 3 : **timidement**. Les deux adverbes sont formés par dérivation suffixale de l'adjectif. On note pour le premier qu'il est dérivé de la forme féminine (voir remarque en introduction). Les deux adverbes modifient le procès verbal (« regardait » et « pleurait ») ; ils se

placent après le verbe, mais sont déplaçables dans la phrase (« qui, timidement, pleurait » / « qui pleurait sous son mouchoir timidement ») et peuvent s'extraire dans une proposition clivée.

- 4 : **à pied**. « À pied » est une locution adverbiale figée (le figement étant indiqué par l'absence d'article et par le singulier), toutefois, elle se fonde sur le sens littéral de *pied*, contrairement à d'autres expressions figurées (« mettre à pied », « à pied d'œuvre », etc.). Littré rapproche la locution de *pédestrement*. La locution se rapporte au verbe « s'avavançait ».

2. Adverbes incidents à un autre adverbe :

L'adverbe se place devant l'adverbe qu'il modifie.

Texte A :

- 14 : **le plus**. La locution adverbiale *le plus* + *adjectif* ou *adverbe* forme le superlatif relatif. Lorsque le superlatif porte sur l'adjectif, il y a un flottement quant à l'accord de l'article. La locution est invariable quand elle porte sur un adverbe (* « la plus avant »). Le superlatif est ici renforcé par la subordonnée comparative (« qu'il se pût » // latin : « *quam potest* »).
- 19 : **quasi**. *Quasi*, emprunt direct au latin, n'ayant jamais connu de changement morphologique (le doublon *quasiment* fait état de la productivité en synchronie du suffixe *-ment*), est un modalisateur épistémique, qui rapproche une vérité admissible de la vérité littérale (« pour ainsi dire jamais, pas vraiment jamais mais comme si »).
- 20 : **encore**. *Encore* connaît des emplois autonomes (« Encore ! ») lorsqu'il a un sens itératif. Ici, l'adverbe est employé dans un sens intensif, il modifie le degré dans une tournure comparative : « encore plus tôt ».

Texte B :

- 1 : **fort**. *Fort* modifie l'adverbe qui suit (« attentivement ») en degré, de la même manière que *très*. On note morphologiquement que *fort* est formé par conversion de l'adjectif.

3. Adverbe incident à un caractérisant :

- B, 5 : **aussi**. « Exprime l'idée que deux entités différentes (*au-* issu de *aliud*) présentent une identité (*-si* issu de *sic*). » (TLFi) L'adverbe établit une identité entre « elle » et « un grand homme sec », identité fondée sur le point d'incidence de l'adverbe qui est le GNPrép apposé « entre deux gendarmes ». La position de l'adverbe par rapport à ce groupe est mobile.

4. Adverbes incidents à la phrase

Texte A :

- 17 : **ne... point**.
- 19 : **ne... jamais**.

Les locutions adverbiales de négation modifient l'ensemble de la phrase. Elles sont formées de l'élément *ne* (négation d'origine latine) et d'un autre mot de nature variable. Alors que *point* est à l'origine un substantif portant un sème de petite quantité (*pois, pas*), *jamais* est un adverbe qui a un sens temporel et connaît un emploi possible, quoique rare et soutenu, hors des tournures négatives (« avez-vous jamais vu ? », équivalent de *déjà*). *Point* est lui-même caractéristique d'un état de langue plus ancien. Il s'emploie aussi comme déterminant complexe (« Point de lendemain »).

5. Adverbe incident au texte

- A, 13 : **enfin**.

L'adverbe est formé par soudure d'une locution prépositionnelle *en* + *fin*. Le point d'incidence de cet adverbe est le texte, il a une fonction de « balisage textuel » (GMF) et sert à organiser le récit.

6. Cas limites

- **au bout** (A, l. 14). On peut rapprocher le syntagme prépositionnel de certaines locutions adverbiales figées (à *fond*, à quoi on peut substituer un adverbe comme *complètement*) ou évoquer l'emploi locatif de *à bout* (« être/pousser à bout »). Mais la présence de l'article suggère que

l'emploi est moins général et moins figé : « À *bout de* est plus général que *au bout de*, comme le montre l'absence ou la présence d'un art. ou d'un déterminatif devant le complément. » (TLFi).

- à **cheval** (A, l. 14) peut être en soi rapproché d'autres locutions adverbiales (voir « à pied », B, l. 4). Mais ici, il faut plus sûrement comprendre « gens à cheval » comme syntagme nominal.
- à **travers champs** (B, l. 2) → « à travers champ » s'interprète aussi bien comme syntagme prépositionnel incident au GN « un petit sentier », que comme modifieur du verbe « déboucher ». Le figement est suggéré par l'ellipse de l'article, mais la substitution à un adverbe est relativement malaisée (on lui substitue éventuellement un gérondif).

3 – Étude stylistique (4 points)

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

Analyse du sujet

Le sujet invitait à mobiliser le **topos de la rencontre**, lié à toute une tradition romanesque, à un développement-type, et l'on pouvait présumer que les principes d'écriture de la scène de rencontre étaient déjà plus ou moins connus des candidats¹. On peut penser au concept de scénario que Maingueneau reprend à la suite d'Umberto Eco, notamment le « scénario situationnel » dont relève notre extrait.

Le regard, lors de la découverte de l'autre, joue un rôle déterminant, et il s'inscrit dans des étapes, presque initiatiques, qui vont mener deux personnages l'un vers l'autre, dans des rapprochements successifs souvent marqués par la progression dans des lieux symboliques, montrant le franchissement de la distance et l'accès à l'espace intime, par des gestes et des paroles (salutations, gestes de la main, discours de présentation...). Comme pour toute scène romanesque, le dispositif spatial est important, il y a un effet de mise en spectacle, et la construction d'un espace qui est, en partie au moins, symbolique (voir par exemple les réflexions théoriques de Stéphane Lojkine dans *La Scène de roman*²). On pouvait faire également appel à la notion de *scénographie* proposée par Dominique Maingueneau.

La scène de rencontre a aussi un rôle dans le récit, puisqu'elle représente une étape décisive dans le parcours des personnages les uns par rapport aux autres : sa fonction est dramatique (elle joue un rôle dans la construction de l'intrigue) mais également proleptique (elle annonce des développements ultérieurs, notamment sur les relations entre les personnages).

Penser à ce motif rend d'autant plus saisissants **les écarts**, et met en valeur les choix complexes de Mme de Lafayette. On peut en effet être sensibles à plusieurs formes possibles dans la scène. En fait la « belle personne » aperçue sur la rivière n'est pas une séduisante inconnue, mais une dame que les protagonistes, et notamment le duc de Guise, ont déjà vue ; et elle a un nom et un regard. Il s'agirait donc plutôt d'une scène de reconnaissance (d'où l'importance très marquée du regard actif, qui distingue – idée sur laquelle la question de sémantique historique attirait l'attention), et non d'une première rencontre, ni même d'ailleurs vraiment d'une rencontre amoureuse : l'écriture déjoue des attendus, déplace le *topos*, tout en réactivant l'imaginaire romanesque.

On pouvait donc attendre que les candidats se penchent précisément sur l'organisation du récit, en partant des attendus de la scène. L'analyse du récit supposait de prendre en compte tout particulièrement la progression narrative : ordre des événements rapportés, mise en valeur (ou non) des liens entre les événements par des connecteurs temporels, de la logique dans la succession (liens de cause à effet, d'opposition...), exprimée par la syntaxe (phrase complexe), ordre dans l'inclusion des autres formes de discours (passages descriptifs, discours rapportés...) ; elle impliquait aussi une attention à ce qui contredit la logique narrative et construit une image visuelle. L'interprétation des faits de langue pouvait alors s'appuyer avec profit sur la perception des écarts et/ou des jeux avec les codes de la scène.

¹ Voir l'étude classique de Jean Rousset, *Leurs yeux se rencontrèrent : la scène de première vue dans le roman*, Paris, José Corti, 1998 (1^{ère} édition 1981).

² Stéphane Lojkine, *La Scène de roman. Méthode d'analyse*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 4-5. Cet ouvrage présente les principes de lecture de la scène sous cet angle du « dispositif ».

Points de l'analyse stylistique

1) La dimension sémantique et lexicale

L'idée est de rassembler sous ce point les principaux faits lexicaux mobilisables dans le commentaire.

ISOTOPIES

➤ Isotopie de la vue/du regard

« ne reconnut pas » (d'abord par la négation) ; « ils aperçurent » l. 6 ; « ils distinguèrent aisément » l. 7 ; « et qui regardait avec attention » l. 8 ; leur faire voir ; « la quantité des gens qu'elle voyait » l. 17, « Sa bonne mine le lui fit bientôt distinguer des autres quoiqu'elle ne l'eût quasi jamais vu, mais elle distingua encore plutôt le duc de Guise. » ; « Sa vue » l. 20 ; « aux yeux de ces princes » l. 21

□ Cette isotopie s'inscrit spatialement dans le texte : les personnages regardent vers ou depuis la rivière ; une réciprocité s'instaure peu à peu dans l'échange des regards.

□ Plus encore, l'objet de regard devient le sujet de perception. L'analyse de cette isotopie permet de rendre sensible le renversement de point de vue qui intervient à la fin de l'extrait.

➤ Isotopie des émotions et de sentiments

« Cette aventure donna une nouvelle joie à ces jeunes princes » ; « il fallait qu'il en devînt amoureux » l. 12, « son amant » l. 13 ; « un trouble » l. 20 ; « rougir » l. 21

➤ Isotopie de l'égarement

Le sème d'égarement peut être repéré dans le lexique (« s'égara », « les avait égarés »), mais aussi dans les détours multiples de la syntaxe de la phrase complexe avec polysyndète l. 4-9 (voir le point sur la syntaxe). On peut le mettre en rapport avec la topique de l'aventure, liée au « hasard » (l. 12), à des événements qui se produisent fortuitement et que les personnages subissent et ne maîtrisent pas.

RÉPÉTITIONS

➤ Nombreuses répétitions

- « ceux de sa suite » l. 1, « tous ceux de leur suite » l. 10
- « la troupe » l. 2, « toute la troupe » l. 4
- « un petit bateau », l. 6 « ce bateau » l. 7, « son bateau » l. 18
- « joie » l. 5 ; « nouvelle joie » l. 9

➤ Reprises avec variation morphologique (polyptotes)

« étant arrêtés » (l. 5) / « qui était arrêté » (l. 6) ; « ils firent avancer » (l. 14) / « [elle] fit avancer » (l. 18) ; « ils distinguèrent » (l. 7) / « elle distingua » (l. 20) ; « leur parut fort belle » (l. 8) / « la fit paraître aux yeux de ces princes dans une beauté » (l. 21) ; « il s'égara » (l. 3) / « il les avait égarés » (l. 11).

□ On peut distinguer deux effets : l'effet de miroir entre les personnages, lié à la réciprocité, à la symétrie entre le groupe d'une part et l'héroïne d'autre part ; impression que la linéarité du récit laisse place à une logique contraire de répétition, ralentit l'action.

2) Désignation et caractérisation des personnages

Plusieurs éléments pouvaient être relevés :

➤ Collectif vs singulier

Nombreux groupes nominaux singuliers à valeur collective (« sa suite » l. 1 ; « tout ceux de leur suite » l. 10 ; « la troupe » l. 2 ; l. 4 « toute la troupe ») et termes pluriels de sens collectif (« leurs gens » l. 14, « la quantité des gens » l. 17 + pluriel « de jeunes princes » l. 6 « ces jeunes princes » l. 10 + « ils » pronom sujet.

□ Contrairement à ce qu'on peut attendre, la rencontre se présente comme une scène collective, opposant un groupe masculin où le pluriel brouille les distinctions, et un groupe féminin où Mme de Montpensier au

contraire se détache, elle est « une entre autres » (l. 8 ; l'opération de prélèvement est indiquée par le pronom indéfini *une*).

➤ **Progression vers l'identification de l'inconnue sur la rivière**

cf. « trois ou quatre femmes et une entre autres » l. 7 > « cette belle personne » l. 11 > « cette dame » l. 15 et l. 16 > « on », équivalent de « quelqu'un » mais semble une manière détournée de s'adresser à « cette dame » (l. 15) — possible éniellage pour « elle » qui marque ici le discours rapporté indirectement, conservant les détours du langage de la politesse et signalant l'ignorance sur l'identité — > « Mme de Montpensier » l. 16

□ Le nom propre (l. 16) met un terme au processus d'identification progressif qui opère depuis la ligne 7. Il correspond d'ailleurs à un point de bascule du texte puisqu'il correspond à la fin de la construction du point de vue des personnages masculins pour laisser la place à celui de Mme de Montpensier.

➤ **Singularisation des personnages masculins**

Elle apparaît également, à la fin de l'extrait, par le nom propre : « Duc d'Anjou » l. 17 ; « Duc de Guise » l. 20.

□ L'identification est d'ailleurs soulignée (« entendant nommer » l. 17).

➤ **Caractérisation des personnages**

« qui se vantait de la savoir » l. 2 ; « aussi disposés à la joie qu'ont accoutumé de l'être de jeunes princes » l. l. 5-6 ; « une entre autres qui leur parut fort belle ... et qui regardait... » l. 7-9 ; « qui était madame de Montpensier » l. 16.

3) La dimension syntaxique de l'extrait

➤ **La longueur des phrases**

Phrases moyennes ou longues, généralement avec hypotaxe.

Le commentaire pourrait sélectionner une phrase à titre d'exemple (par exemple, la première répartie en deux temps agencés autour du point-virgule ou la deuxième, plus longue).

Par exemple, la deuxième phrase (l. 4-9) rebondit par accumulation plus ou moins imprévisible (hyperbate), ce que souligne la répétition de *et* : « Toute la troupe fit la guerre au duc de Guise (...), *et*, étant arrêtés en ce lieu, ils aperçurent un petit bateau (...), *et*, comme elle n'était pas large, ils distinguèrent (...), *et* une entre autres qui (...), *et* qui regardait (...) ». On peut relever également le rebondissement de la phrase après la structure binaire des pronoms indéfinis spécifiant l'alternative « *les uns/les autres* » (l. 10-12)... « *et* le duc d'Anjou » (l. 12-13).

➤ **Les inserts**

Par exemple :

- Insert entre deux constituants essentiels : relative entre le sujet et le verbe : « le duc de Guise, qui se vantait de le savoir, se mit à la tête de la troupe » l. 2
- Participes : l. 5 « étant arrêté en ce lieu » ; l. 14 « voulant pousser l'aventure jusqu'au bout » ; « entendant nommer », « ne doutant point »

□ Ces inserts semblent retarder la progression du récit et participent à la fois à l'effet de scène et de dramatisation.

4) Analyse de la progression narrative

➤ **Tempo de la rencontre**

Si la première phrase est interprétable du point de vue narratologique (terminologie de G. Genette comme un résumé (temps de l'histoire > temps du récit), tout le reste du texte est une scène (durée de l'histoire quasiment équivalente à la durée de la narration).

On pourrait établir le schéma narratif de cet extrait assez simplement. Le SN permet alors de souligner les différentes étapes du texte, de la situation initiale l. 1 à l'élément perturbateur l. 3 (« il s'égara »), aux différentes péripéties qui en découlent (découverte progressive de « cette dame » + propos échangés à cette occasion, Mme de Montpensier fait avancer son bateau), à l'élément de résolution (la reconnaissance), à la situation finale : trouble du côté de Mme de Montpensier, admiration de l'autre.

La proposition de Ricoeur peut également être féconde pour cet extrait parce qu'elle peut intégrer la problématique de la scène de reconnaissance. La « préfiguration » correspond à nos attendus, en tant que lecteur par rapport à la scène de rencontre-reconnaissance. La « transformation » mobilise le centre du texte avec la concentration progressive sur deux personnages. La « reconfiguration » se construit par rapport aux attendus du topos avec le déplacement du duc d'Anjou au duc de Guise. La mise en place d'une intrigue avec un schéma récursif en matière d'attente du lecteur conduit de fait de la scène de rencontre à la rencontre amoureuse/scène de reconnaissance, autre topos...

Temps verbaux du récit

On peut repérer l'alternance imparfait/passé simple (« un jour qu'il revenait », il « se mit à la tête »...), et la succession des actions au passé simple : « il s'égara et se trouva sur le bord », « Toute la troupe fit la guerre au duc de Guise », « ils aperçurent », « ils distinguèrent »...

Mais l'important est peut-être surtout de noter l'effet de ralentissement du récit qu'introduit l'imparfait avec la vision de l'inconnue « qui regardait avec attention deux hommes qui pêchaient auprès d'elles », en lien avec la valeur aspectuelle non bornée et la durée indéfinie, et de même lorsque interviennent les discours : « les uns disaient... », « le duc d'Anjou soutenait que » (l. 10-13). L'imparfait peut alors indiquer des actions répétées, mais surtout simultanées, donnant l'impression du brouhaha des voix superposées.

➤ **Construction en deux mouvements symétriques mais inégaux :**

Le premier mouvement occupe la plus grande partie de l'extrait, jusqu'à la ligne 16, et se centre sur les personnages masculins ; après la bifurcation narrative introduite par « mais » (l. 2), sa logique repose avant tout sur l'accumulation (répétition du coordonnant *et*, reprise anaphorique résomptive « cette aventure » introduisant « une nouvelle joie », l'adjectif indiquant ici la répétition ; l'aboutissement du mouvement est marqué par l'adverbe *Enfin* (l. 13), et thématisé par l'avancée dans l'espace « le plus avant qu'il se pût » (tournure superlative analysée dans la question de grammaire), idée déjà présente par la métaphore dans l'expression « pousser l'aventure au bout » (l. 13-14). Le second, plus court, s'étend de la ligne 16 à la fin de l'extrait, lorsque « cette dame » devient le sujet de perception (l. 16). La transition entre les deux mouvements passe par le changement de point de vue.

5) La construction des points de vue

On développe ici quelques éléments concernant la construction du point de vue en se référant à la théorie de Rabatel.

Le point de vue pouvait être un point d'entrée dans ce texte dans la mesure où il légitime la construction en deux mouvements successifs mais également la construction en miroir.

NB : On pouvait convoquer, en fonction du plan retenu, des éléments lexicaux mentionnés *supra* et auxquels on renvoie, notamment pour l'isotopie de la vue/du regard :

« ne reconnut pas » (d'abord par la négation) ; « ils aperçurent » l. 6 ; « ils distinguèrent aisément » l. 7 ; « et qui regardait avec attention » l. 8 ; leur faire voir ; « la quantité des gens qu'elle voyait » l. 17, « Sa bonne mine le lui fit bientôt distinguer des autres quoiqu'elle ne l'eût quasi jamais vu, mais elle distingua encore plutôt le duc de Guise. » ; « Sa vue » l. 20 ; « aux yeux de ces princes » l. 21

➤ **Les aspectualisations de la perception**

Les expansions textuelles sont nombreuses dans notre extrait et témoignent d'un travail poussé en matière de construction textuelle du – en l'occurrence des points de vue. En effet les perceptions ne sont pas simplement mentionnées mais développées, aspectualisées, notamment :

- l. 6 à 9 « ils distinguèrent aisément dans ce bateau trois ou quatre femmes, et une entre autres qui leur parut fort belle, habillée magnifiquement, et qui regardait avec attention deux hommes qui pêchaient auprès d'elles »

- l. 11 (dans le DR) « pour leur faire voir cette belle personne »
- l. 17 « cette dame [...] entendant nommer le duc d'Anjou »
- l. 17 « la quantité des gens qu'elle voyait au bord de l'eau »
- l. 19 « Sa bonne mine le lui fit bientôt distinguer des autres »
- l. 20 « elle distingua encore plutôt le duc de Guise »

□ Les aspectualisations des perceptions visuelles sont plus nombreuses dans le premier mouvement du texte et l'on peut penser qu'elles se font plus rares à la fin du texte soulignant ainsi le « trouble » de Mme de Montpensier. À noter qu'une autre perception est mobilisée pour construire le point de vue de Madame de Montpensier : l'ouïe : l. 17 « entendant nommer le duc d'Anjou ».

➤ Les mises en relief

- l. 17 « cette dame [...] entendant nommer le duc d'Anjou et ne doutant point à la quantité des gens qu'elle voyait au bord de l'eau que ce ne fût lui »
- l. 19 « Sa bonne mine le lui fit bientôt distinguer des autres quoiqu'elle ne l'eût quasi jamais vu »

□ Dans les deux exemples, la mise en relief passe par l'utilisation du mode subjonctif (imparfait dans la conjonctive objet du premier exemple, plus que parfait dans la concessive du second exemple).

6) Les discours rapportés

Les verbes de parole sont nombreux : « faire la guerre » au sens figuré : taquiner, railler, moquer³ ; « disaient » ; « soutenait » ; « crier » (à cette dame), « priait » (qu'on le vînt prendre). On peut distinguer :

- Du discours narrativisé : « toute la troupe fit la guerre au duc de Guise de les avoir si mal conduits ». Dans ce cas seule une indication est donnée sur le contenu, sans qu'on puisse repérer nettement un discours cité.
- Du discours indirect, l. 10-13 puis l. 15-16. Le discours citant introduit alors des segments davantage marqués par l'oralité (appellatif « monsieur le duc d'Anjou », focalisation par les présentatifs complexes : « c'était lui qui devait être son amant », « c'était monsieur le duc d'Anjou qui eût bien voulu passer » ; modalisation par « bien » qui évoque l'adoucissement exigé par la politesse).

L'analyse de ces formes était attendue, car elles participent au rythme propre au texte. Les discours rapportés introduisent en effet une logique de commentaire, détournant en fait de la progression de l'action, et signalant la distance avec la topique romanesque. Les discours indirects multiplient les pistes d'interprétation : retour sur le passé, au plus-que-parfait (« il les avait égarés exprès », « après ce qu'avait fait le hasard ») ou hypothèses sur les développements futurs exprimées par les verbes modaux *falloir* et *devoir* (« il fallait qu'il en devînt amoureux », « il devait être son amant »). Ils inscrivent ainsi dans le récit le plaisir de l'imagination romanesque qu'il suscite.

Comme l'indique d'emblée la métaphore de « faire la guerre » pour les railleries amicales qui s'échangent, les discours sont également le lieu d'une compétition ludique entre les personnages masculins : c'est une autre manière de comprendre le présentatif l. 13, car l'extraction du prédicat, dans « c'était lui qui devait être son amant », se comprend par opposition, pour exprimer la prééminence sur l'autre.

7) Dispositif spatial de la scène :

➤ Isotopie de la nature

On pouvait être attentif au dispositif spatial sur lequel joue la scène, qui se passe « sur le bord d'une petite rivière » (l. 3), expression reprise ensuite par « en ce lieu » (l. 5) et à laquelle font référence ensuite « la

³ Cf Dictionnaire de Furetière : GUERRE, se dit figurément en choses spirituelles & morales. La raison doit faire la guerre aux passions. un Predicateur fait la guerre aux vices. On dit aussi, Faire la guerre à quelqu'un, pour dire, luy reprocher par raillerie quelque petit défaut, ou luy tesmoigner qu'on sçait quelque secret de luy qu'il veut tenir caché. on luy fait la guerre de sa promptitude. on luy fait la guerre de ce qu'il va en secret chez une telle Dame. (<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/guerre>).

rivière » (l. 6, l. 14) puis « l'eau » (l. 16, l. 18), terme plus abstrait qui marque aussi le caractère symbolique attaché à l'élément.

➤ **Les groupes prépositionnels**

Les compléments circonstanciels de lieu insistent d'ailleurs sur l'importance de la situation dans l'espace avec précision, en opposant « au bord » (l. 3), et « au milieu » (l. 6) de la rivière, puis « dans la rivière » (l. 14), « de l'autre côté de l'eau » (l. 15-16), « au bord de l'eau » et enfin « de l'autre côté où il était ».

□ De nombreux groupes prépositionnels organisent spatialement la rencontre en mettant en avant l'obstacle naturel et matériel ainsi que le symbole du franchissement (passer de l'autre côté pour concrétiser la rencontre).

8) Dimension métatextuelle et jeu avec la topique romanesque

➤ **Une thématique féérique**

La topique romanesque est explicitement convoquée par la mention du « roman » (« une chose de roman » l. 10) et de « l'aventure » (« Cette aventure » l. 9 ; « voulant pousser l'aventure au bout » l. 13-14).

L'association avec l'eau et l'apparition d'une beauté « surnaturelle » renvoient également à la topique de l'aventure féérique, et l'on peut même songer, avec les deux hommes qui pêchent, à la rencontre de Perceval avec le Roi pêcheur dans *Le Conte du Graal de Chrétien* de Troyes. Une mémoire des *topoi* du roman de chevalerie et de la rencontre avec la merveille semble donc réactivée par la scène de rencontre, et on pouvait penser que les candidats seraient aidés dans l'identification de ces références par la présence dans le sujet d'une scène de rencontre tirée d'un roman médiéval.

➤ **une discrète ironie ?**

La modalisation dans « leur parut fort belle », « leur parut une chose de roman », « une beauté qu'ils crurent surnaturelle » peut suggérer, avec quelque ironie, l'aveuglement de l'imagination romanesque liée à ces références – et de fait Mme de Montpensier n'est pas une créature féérique.

Symétriquement, les jeunes princes ne sont pas pour la Princesse des apparitions venues d'ailleurs, et on pourrait s'arrêter en particulier sur la concessive « quoiqu'elle ne l'eût quasi jamais vu », qui ne nie pas complètement que Mme de Montpensier ait déjà vu le duc d'Anjou : sa « bonne mine » le distingue mais il n'est pas tout à fait un inconnu, et on peut noter là aussi que l'adverbe « quasi » met en valeur la légère déviation par rapport à la situation attendue, signalant le décalage.

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 cinquième. 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 négation grammaticale avec une classe de cinquième. Justifiez vos choix en explicitant votre démarche.

Remarques et attendus

Approche de la séquence

On attend que le candidat fasse dialoguer les textes et le document entre eux afin de mettre en lumière la cohérence du corpus. Les jurys ont pénalisé les copies qui ont présenté le corpus de façon linéaire.

Si beaucoup de candidats montrent leur connaissance des programmes en citant précisément l'entrée littéraire et ses enjeux généraux, peu montrent comment les textes et le document illustrent cette entrée. Ainsi, le corpus donné à l'étude illustre l'entrée « Héros / héroïnes et héroïsmes » par une réflexion sur l'identité héroïque féminine et le statut de cet héroïsme féminin.

Les propositions d'objectifs d'apprentissage ne peuvent pas se contenter de l'énoncé de dominantes (lecture, écriture, oral) et d'activités très générales (écrire la suite d'un texte). On attend du candidat qu'il précise l'activité qui sera proposée à l'élève en lien avec l'étude précise des textes.

Proposition didactique

Un exposé de la notion grammaticale proposée à l'étude doit être le préalable à l'analyse des documents proposés. On attend du candidat qu'il organise sa réponse en mettant en lumière les différents plans : syntagmatique, morphologique et grapho-phonologique, sémantique, pragmatique.

Il convient de montrer la transposition didactique de la notion grammaticale à travers les différentes propositions d'exercices. Trop de candidats se contentent de décrire chacun d'eux au lieu de montrer les enjeux d'apprentissage : déclinaison progressive de la notion, progressivité des observations et manipulations, réinvestissement de la notion.

Les jurys ont été sensibles à toute proposition d'activité plaçant l'élève en tant qu'observateur de la langue et lui permettant de développer les gestes du grammairien à travers différentes manipulations.

a) Approche de la séquence

Présentation du corpus et entrée du programme de 5°

Les trois textes sont des extraits de romans, ou dans le cas de *La Princesse de Montpensier*, d'une nouvelle, et ils portent tous trois sur la rencontre avec un personnage féminin dont on découvre l'identité. Cette scène qui constitue un motif romanesque bien connu appelle à une réflexion sur les procédés romanesques, sur les attentes qu'ils suscitent et sur les jeux de l'intertextualité, en effet, si la stéréotypie de la rencontre est présente, il semble que les auteurs se jouent en partie des codes.

Il s'agit, dans le texte de Stendhal, d'une rencontre amoureuse, mais ici les amants partagent la même épreuve. Il semblerait qu'il y ait donc une forme de renouvellement du topos, où une certaine équité entre les protagonistes apparaît. Le texte médiéval suggère également la possibilité d'une rencontre amoureuse par la description de la beauté merveilleuse de Blanchefleur. Mais à cette description se surajoute un léger effet déceptif, car « quand le chevalier la voit »... « il la salue et elle lui rend son salut », on s'attendait peut-être à davantage d'émerveillement. Le code de la rencontre (un chevalier en herbe et une pucelle candide) est donc ici en partie détourné : l'effet déceptif conduit à réévaluer le personnage féminin, la dame, qui ne rougit pas au premier regard mais qui, par sa réserve imposante, se révèle d'une profonde noblesse et humilité. Elle a la grandeur d'âme d'un héros (chevalier ?) au milieu de ses ruines. *Courtoisement* arrive juste à la ligne suivante, rouvrant la porte d'un possible amoureux, pour cette Blanchefleur divine et chevaleresque. Dans l'extrait de *La Princesse de Montpensier*, cette lecture d'une rencontre amoureuse semble également en partie déjouée : la belle se révèle en fait bien connue du duc de Guise, la rencontre amoureuse avec celui-ci a déjà eu lieu, et le duc d'Anjou occupe une place de tiers qui complique considérablement le schéma bien connu. Et plus encore si l'on considère l'ensemble de la scène : la femme est l'objet des regards masculins, elle est au cœur de l'égarement des sens (*il s'égara*, I.3), elle apparaît telle une perle dans un écrin. Elle fascine et attire, la vue libère les sens : « Anjou soutenait qu'il devait être son amant », le discours indirect est sans fard, l'expression d'une volonté impérieuse fait émerger une certaine rivalité entre les héros. Dans le même temps la beauté fait perdre pied (*surnaturelle*). Le réalisme et le romanesque (voire le fantastique) sont ici si étroitement imbriqués que les personnages semblent enfermés dans un écrin de verdure et d'eau, lieu faussement amène augurant un huis-clos destructeur. Les stéréotypes de la belle amoureuse, du preux chevalier et du *locus amoenus* sont ici subtilement dévoyés.

Ce corpus s'inscrit dans l'entrée du programme de cinquième intitulée : « Héros / héroïnes et héroïsmes ». Cette entrée invite donc à se questionner sur les figures de héros, d'héroïnes, et notamment sur les liens entre la singularité du personnage et la dimension collective des valeurs mises en jeu. Ainsi, il s'agit de réfléchir à ce qui constitue un héros/une héroïne, de mettre en valeur ses qualités et ses défauts, ses motivations, les relations qu'il entretient avec les autres.

Les textes du corpus proposé à l'étude posent de fait le problème de l'identité héroïque féminine, en ce qu'ils rappellent l'héritage littéraire et culturel de la « pucelle desconseillée » (la jeune fille en détresse) du

roman médiéval, qu'incarne dans toutes ses ambiguïtés le personnage de Blanchefleur, dans le *Conte du Graal* : châtelaine élégante et courtoise, d'une beauté surnaturelle qui l'apparente au merveilleux et au divin, la jeune fille domine le jeune chevalier de toute son imposante stature – mais elle se trouve néanmoins dans une situation désespérée, puisque son château est assiégé et que les vivres manquent, comme son discours final l'indique. Elle sera ainsi l'occasion, pour le chevalier, de faire la preuve de sa valeur. Le couple, en supposant une répartition des rôles où la jeune femme peut être considérée comme un moyen pour la construction de la figure du héros masculin, pose le problème du statut conféré à l'héroïsme féminin : entre faiblesse et force, le personnage de l'héroïne est amené à se construire dans une tension, et peut-être en partie contre l'idée d'une position « mineure » par rapport au(x) personnage(s) masculin(s) valorisé(s).

Le corpus invitait à réfléchir à cette question avec nuance, à partir de la scène de rencontre où le personnage se définit sous le regard des autres, et dans une progression narrative qui déjoue en partie les attentes.

On pouvait être sensible, de ce point de vue, au mouvement particulier du texte de Mme de Lafayette. La belle inconnue, qui évoque toute une tradition de rencontres féériques au bord de l'eau et d'aventures romanesques chevaleresques, se révèle en fait être l'héroïne éponyme, dame de haut rang dont le point de vue est finalement privilégié dans le récit. Notons que dans le texte de Stendhal également, l'extrait centré sur la découverte de Clélia Conti, en larmes et couverte de poussière, s'achève par la revendication d'un nom qui sonne comme une affirmation du « moi ».

Le tableau de Waterhouse, qui témoigne par ailleurs de la réinvention complexe dont l'imaginaire médiéval de la « Belle Dame » est l'objet au XIX^e siècle, peut aussi être analysé en fonction de cette tension. La belle jeune femme vers laquelle se penche le chevalier en armures dans un geste qu'on pourrait croire protecteur l'enserme en même temps dans ses longs cheveux ; la jeune fille, qu'on peut interpréter comme une apparition féérique, se révèle en fait bien plus inquiétante car plus puissante qu'il n'y paraît.

On attend, ainsi, du candidat qu'il questionne l'identité héroïque féminine et son rôle. Les séquences proposées pourraient s'intituler, par exemple : « le motif de la jeune femme en détresse », « la construction du héros à travers le personnage féminin ». Il est également possible d'interroger le motif romanesque de la rencontre amoureuse.

Proposition d'objectifs d'apprentissage

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. Les élèves découvrent des textes et des documents plus difficiles, où l'implicite, la nature des visées, les références intertextuelles et les contextes culturels doivent être repérés et compris. ». Dans ce cadre, on peut envisager plusieurs objectifs de formation.

- **Contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome** : des difficultés de compréhension qui concernent les personnages sont à anticiper. On peut, ainsi, dans le texte de Madame de Lafayette, inviter les élèves à construire une représentation mentale de la scène en la reformulant. Cela permettra de comprendre le rôle que jouent les différents personnages qu'ils soient principaux ou secondaires et d'interroger, ensuite, le motif de la rencontre amoureuse.
- **Lire des œuvres littéraires et fréquenter des œuvres d'art** : il pourrait être demandé aux élèves de rapprocher le tableau de John William Waterhouse 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 pourrait construire une étude transversale à travers les différents textes et le document sur le lien qui unit le héros et l'héroïne, posant ainsi le statut conféré à l'héroïsme féminin. On pourrait également mener une explication de texte de l'extrait de *La Princesse de Montpensier* dont le projet de lecture porterait sur la construction du récit de la rencontre.

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 envisagées dans le cadre des objectifs spécifiques suivants :

- **Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.** On peut, ainsi, proposer des écrits de natures différentes : l'écrit de synthèse qui pourra être une réponse à une question d'interprétation donnée ("Comment Chrétien de Troyes montre-il la beauté surnaturelle de Blanchefleur ?"), l'écrit de travail pour construire la compréhension du texte de Stendhal, dont la complexité narrative des différentes scènes qui se superposent, peut provoquer des malentendus (scène entre le maréchal des logis et les gendarmes, scène entre la comtesse, Fabrice et Clélia). Il s'agira de retracer le fil chronologique des événements et de reformuler chacun d'entre eux. La mise en commun permettra de lever les confusions et d'explicitier les démarches de compréhension des inférences, c'est-à-dire des raisonnements que doit faire le lecteur.
- **Exploiter des lectures pour enrichir son écrit :** il s'agit de mettre " en relation des séances de lecture et d'écriture par un apport de textes supports, de réserves lexicales, d'éléments déclencheurs (mots, phrases, etc.), de ressources diverses pour enrichir son écrit (création de banques de textes, d'expressions et de mots afin d'aider à mieux évoquer l'univers imaginé, créer des effets)." (BO n°31 du 30 juillet 2020). Ainsi, on peut proposer un écrit créatif (« Décrire la Belle dame sans merci, en s'appuyant sur les procédés d'écriture étudiés dans la description de Blanchefleur »), l'écrit d'appropriation (« Raconter la scène du point de vue de Clélia Conti dans le texte de Stendhal »).

Pour l'oral

- **Participer de façon constructive à des échanges oraux :** les programmes développent cette compétence, notamment, à travers la participation à un débat, à l'expression d'une opinion argumentée et la prise en compte de son interlocuteur. Les activités proposées peuvent être des débats qui prennent des formes variées (débat interprétatif, débats littéraires, cercles de lecture, etc.). Dans le cadre d'une étude transversale, il pourrait être proposé aux élèves un cercle de lecture dans lequel la question suivante serait posée : « Qu'apprend-on sur les personnages féminins découverts dans les textes et le document du corpus ? Ne sont-ils qu'objets de désir ? »
- **Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole :** on pourrait demander aux élèves une lecture expressive d'un passage montrant leur compréhension de l'extrait choisi. Dans l'extrait du *Conte du Graal*, il pourrait être proposé de mettre en voix le passage des lignes 10 à 14, cette mise en voix devant faire ressentir à l'auditeur toute la fascination que provoque Blanchefleur à celui qui la voit.

b. Proposition didactique

1. Approche didactique

*** exposé de la notion**

La négation est définie dans les grammaires traditionnelles et scolaires comme une forme de phrase qui permet d'inverser la polarité affirmative d'une proposition. En ce sens elle se distingue des types ou modalités de phrase (ce que l'on peut montrer par le fait que les modalités de phrases sont exclusives les unes des autres, alors que la négation peut être insérée dans tous les types définis).

D'un point de vue syntagmatique, elle est généralement constituée de deux éléments : un élément atone, le *ne* discordantiel et un adverbe forclusif (*pas, point, guère, jamais* etc.) qui ferme la négation, ces deux éléments encadrant le verbe conjugué (TB, I.17 : "dont il *ne* savait *pas* la mort"). Lorsque le verbe est à l'infinitif, le double marquage peut être cadratif (TB, I.16 : "semblait *n'être pas* tout à fait aussi décidé"), ou juxtaposé (TB, I.18 : "à *ne pas* se venger").

Ces deux éléments (le *ne* discordantiel et l'adverbe forclusif) peuvent également apparaître séparément, ainsi dans le texte C, l.2 "mais *pas* au point d'avoir les cheveux [...]" et l.4 "s'ils *n'*avaient été accablés par le malheur".

Elle peut également se marquer par d'autres moyens, dont par exemple l'adjonction d'un préfixe (cas non représenté ici : *défaire*), d'un déterminant (TC, l.10 : *nulle* exagération), d'une préposition (*sans* : La Dame *sans* merci), d'une conjonction de subordination (cas non représenté ici : *sans que*), une conjonction de coordination (TC, l.8 : *ni* trop longue, *ni* trop large).

La négation est donc un enjeu majeur dans l'étude de la langue, et s'accompagne parfois de difficultés d'identification ou de segmentation. Ces difficultés sont en lien avec d'autres domaines de la linguistique comme la morphologie, la sémantique ou la pragmatique. Utiliser la forme négative n'est pas sans incidence.

D'un point de vue morphologique et grapho-phonologique, l'utilisation de la négation induit :

- que le déterminant indéfini (*un, une, des*) devienne *de* après *pas* : je veux un animal > je ne veux pas d'animal
- une homophonie produite par l'élision du 'e' caduc dans *ne* devant un mot à initiale vocalique : *on arrête le progrès* vs *on n'arrête le progrès*. Cette homophonie peut poser des problèmes de discrimination à l'oral, partant de mécompréhension.

D'un point de vue sémantique, la négation peut avoir différentes portées et l'on distingue traditionnellement les suivantes :

- la négation totale : elle porte sur l'intégralité de la proposition. Elle est marquée au moyen de *ne...pas/point* : TA, l.17 " *ne* doutant *point* à la qualité des gens"
- la négation partielle ; elle ne porte que sur une partie de la proposition. Elle est marquée au moyen de *ne* associé à différents types d'unités dont :
 - des adverbes de négation (*jamais, plus*) : TA, l.19 " qu'elle *ne* l'eût quasi *jamais* vu".
 - des pronoms (*plus, rien, nul*) : TC, l.18 : "[il] n'en fit jamais *plus*."
 - des déterminants (*nul, aucun*) : TC, l.10 : *sans nulle* exagération
- la négation exceptive ou restrictive : qui n'est pas vraiment une négation mais qui écarte des éléments d'un paradigme. Elle exclut de son champ tout ce qui n'est pas exprimé après elle. Elle est marquée par l'insertion de *ne... que* et commute avec les adverbes *seulement, uniquement* : TB, l.11 : *ne* laissant *qu'*un homme pour le garder (>laissant *seulement/uniquement* un homme pour le garder)
- le *ne* explétif : il n'est en rien une négation puisque la proposition conserve son sens positif mais il est présent dans certaines subordonnées dont les complétives objet direct de verbe marquant la crainte : TA, l. 18 : "et ne doutant point que ce *ne* fût lui"

De plus, la négation cumulée peut poser des problèmes d'interprétation. En effet, les deux négations s'annulant, la phrase peut être interprétée comme une affirmation atténuée ou renforcée selon les cas, ainsi, TB, l.18 "Le général *n'est pas* homme à *ne pas* se venger" où l'on sent un renforcement ainsi paraphrasable : <le général se vengerait de façon certaine>. Parfois l'ambiguïté réside à dessein : TC, l.4 "voilà bien l'occasion de le faire à nouveau, *sans nulle* exagération". Y a-t-il ou non une certaine emphase du narrateur dans la description de la beauté de Blanchefleur ?

D'un point de vue pragmatique, voire sociolinguistique, la présence ou l'absence du double marquage induit des variations de registre. En effet, le *ne* atone est instable. Entre l'oral et l'écrit déjà des différences notables peuvent être observées : absence du *ne* à l'oral, mais une présence relativement constante à l'écrit.

De plus, son ellipse peut parfois correspondre à un registre plus familier que sa présence.

Ces différents points concourent à montrer que la négation touche différents niveaux de l'analyse linguistique (syntaxique, sémantique, morphologique et pragmatique), ce qui en fait une notion extrêmement importante dans l'étude et l'enseignement de la langue.

*** inscription de la notion dans les programmes en vigueur**

Rappelons en préambule 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 ». (Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018). La syntaxe n'est pas un domaine autonome, son étude se doit donc d'être ancrée, en l'occurrence dans un texte littéraire. Ce rappel est particulièrement pertinent en ce qui concerne l'étude de la négation qui joue sur différents niveaux d'analyse.

Outre la mention *forme négative* présente dès le cycle 3, la négation n'est pas explicitement mentionnée dans les programmes en dehors du cycle terminal. Cela appelait des candidats une attention particulière, au vu entre autres de son incidence dans les différents domaines de la linguistique.

Si elle n'est pas explicitement donnée en dehors du cycle terminal, elle apparaît en filigrane à plusieurs niveaux dans les programmes des cycles 3 et 4.

- En grammaire : comme procédure d'identification du verbe dans la phrase simple et complexe ;
- Pour l'acquisition du lexique (entrée *Enrichir le lexique*) au travers de l'identification de morphèmes dérivationnels qui permettent, entre autres, la formation des antonymes.
- Variation sociolinguistique : si au cycle 3, les élèves sont sensibilisés à la variation sociolinguistique, au cycle 4 cette variation doit faire l'objet d'un apprentissage, visible dans l'entrée *connaître les différences entre l'oral et l'écrit*, notamment sur les aspects syntaxiques (pour ce qui nous occupe, la segmentation et le double marquage) et grapho-phonologiques (formes orales et formes écrites) : *Connaître les incidences de l'écrit sur l'oral (liaison) et de l'oral sur l'écrit (élision)*.
- Au niveau lexical, il s'agit de conduire l'élève à mesurer les écarts de niveau de langue entre l'oral et l'écrit par l'identification de certaines formes négatives.
- variation pragmatique : au cycle 4, on peut également postuler la présence de la négation comme marque dans la construction des notions permettant l'analyse et l'élaboration des textes et des discours notamment dans la variation pragmatique, liée aux enjeux communicationnels. Ainsi peut-on attendre d'un élève qu'il sache *repérer ce qui détermine un niveau de langue, et ce qui le caractérise*.

L'ensemble de ces compétences est à consolider au cycle terminal, où la négation doit être travaillée dans toutes ses spécificités et au service de l'interprétation d'un texte littéraire.

Les principaux enjeux didactiques d'un travail sur la négation sont donc les suivants :

- enjeu syntaxique et morphologique : identifier les marqueurs de la négation, tant un niveau de la segmentation de la phrase qu'un niveau de la morphologie des mots ;
- enjeu lexico-syntaxique : construire la notion par des manipulations et variation entre forme affirmative / négative ;
- enjeu morphologique : identifier et construire les relations d'antonymie ;
- enjeu sémantique : identifier les différents types de négation selon leur portée et le marquage et analyser les effets des doubles négations ;
- enjeu pragmatique et sociolinguistique : identifier les différents registres de langue (niveaux de langue) ainsi que les différences entre l'oral et l'écrit ;
- enjeu interprétatif : l'incidence stylistique de l'emploi de tel ou tel type de négation.

Au-delà de ces objectifs, l'étude de la négation doit permettre aux élèves de développer des compétences langagières, spécifiquement communicationnelles dans une perspective actionnelle.

*** analyse des documents constitutifs dans une perspective didactique**

L'ensemble des documents (E, F et G) doit être étudié dans une analyse qui mette en perspective la transposition de la notion de "négation" 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 premier document (document E) est un corpus de phrases, issues ou inspirées des textes du corpus, qui permet de faire émerger le fonctionnement de la négation à tous les niveaux d'analyse. En effet, en

syntaxe, il est possible de travailler la variation dans le double marquage où l'on trouve le *ne* discordancier, associé :

- à un adverbe : *guère* (phrase 1), *pas* (phrases 2 et 9), *jamais* (phrase 4)
- à un pronom : *rien* (phrase 3), *plus* (phrase 6), *personne* (phrase 8)
- à un *que* dans le cadre de la négation restrictive (phrase 7).

Cette variation du second marqueur offre de sensibiliser les élèves aux différentes portées de la négation (totale, partielle, restrictive).

Ce corpus révèle également qu'au niveau syntaxique, le double marquage n'est pas systématique et que le *ne* peut apparaître seul : phrase 3 (*ne* veulent + qui *ne* soit courtois), phrase 5 (*ne* laisse indifférent). Il est possible ici de sensibiliser les élèves sur cette variation entre double ou simple marquage de la négation, le simple marquage par *ne* pouvant être source d'ambiguïté.

Ce corpus permet également de montrer que la négation peut se marquer par d'autres constituants dont :

- des morphèmes : "*déplaire* aux chevaliers" (phrase 2)
- des déterminants : "*aucune* femme" (phrase 10)
- des conjonctions disjonctives : "*ni* les chevaliers, *ni* le duc de Guise" (phrase 5)

Au niveau sémantique, ce corpus révèle également les jeux interprétatifs et sémantiques que la négation permet d'élaborer, entre autres :

- lorsqu'elle est double :
 - phrase 2 : "cette apparition *n'était pas* pour déplaire aux chevaliers" : on comprend ici l'enthousiasme des chevaliers pour Mme de Montpensier
 - phrase 3 : "ils *ne* font *rien* qui *ne* soit courtois" : ils font acte de courtoisie
- lorsqu'elle permet l'euphémisme :
 - phrase 1 : le duc de Guise lui plaît ;
 - phrase 9 : le maréchal des logis est un idiot.

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

Le premier est un exercice classique de transformation : il s'agit de passer d'une forme affirmative à une forme négative par l'insertion. Les phrases 1 et 2 ne posent pas de difficultés notoires. Les phrases 3 et 4 sont plus difficiles à manipuler car seuls certains verbes peuvent supporter la négation faute de rendre les énoncés ininterprétables. Cela invite l'élève à s'interroger sur la validité des manipulations effectuées, donc à en mesurer l'utilité.

Les phrases 5, 6, 8 et 9 obligent l'élève à utiliser la substitution plutôt que l'insertion afin de rendre les énoncés négatifs (phrase 5 : *quelqu'un* > personne ; phrase 6 : *quelque chose* > rien, phrase 8 : *toujours* > jamais, phrase 9 : *partout* > nulle part).

La phrase 7 accepte l'insertion de *ne...pas* qui modifie la polarité de l'énoncé, mais elle peut servir de support pour sensibiliser l'élève à l'euphémisme par l'alternance : est émue > n'est pas indifférente.

Le second exercice invite également l'élève à des manipulations qui le conduisent à distinguer *forme* et *modalité* (ou *type*) de phrase.

L'entrée se fait par les trois modalités : assertive (phrase 1), jussive (phrase 2) et interrogative (phrase 3) que l'élève doit marquer (par la ponctuation, partie a) et identifier (usage du métalangage, partie b).

Cette consigne permet de rappeler des connaissances antérieures à partir desquelles un nouvel apprentissage peut se construire : la distinction entre forme et modalité (partie c).

Il s'agit pour l'élève d'élaborer une analyse constructive de ses savoirs à partir des manipulations et observations effectuées. La démarche se veut donc appropriative.

Le document G est un écrit d'élève dont la consigne *Si vous étiez un héros ou une héroïne, qu'est-ce que vous ne seriez pas ?* invite explicitement à utiliser des formes négatives variées et à réinvestir les codes de la chevalerie.

La copie présentée répond à la consigne, des éléments constitutifs du chevalier sont repris (le courage, la solidité, l'altruisme, la cour, etc.). L'élève semble donc avoir acquis les invariants chevaleresques, qu'elle oppose aux "princesses". De plus, elle semble avoir apporté un soin particulier au double marquage au

moyen de *ne* et d'un adverbe (*pas, point jamais*), même si on observe trois omissions de "ne". Elle utilise également un déterminant (*aucun endroit*)

2. proposition d'activité

* construire la notion

Il s'agit d'une partie de la séance où les élèves vont découvrir l'objet de travail. L'enjeu est donc de motiver l'apprentissage. Pour la négation, les élèves ne découvrent pas son existence en classe de cinquième, par conséquent, il s'agit, en préambule, de poser les savoirs acquis des élèves.

Ainsi, lors d'une phase d'oral collective, le professeur peut demander aux élèves ce qu'ils savent de la négation. Cette phase doit permettre de verbaliser les différents marqueurs syntaxiques, par le biais de manipulations orales par exemple où les élèves pourraient donner des exemples de phrases affirmatives et négatives.

Il est possible que lors de cette phase d'oral collective, des éléments lexicaux ou morphologiques soient donnés par les élèves, une distinction entre les deux ou trois types de marqueurs peut alors être visible au tableau (changement de couleur, code...).

Une activité coopérative de type **classe puzzle** (ou jigsaw) peut alors être proposée à partir du corpus (document E). Cette modalité de travail permet la différenciation. Les élèves sont placés en îlots de 4, et chacun reçoit un petit corpus de phrases, ainsi divisés en fonction des objectifs :

- phrases 1, 2 et 4 : identifier les marqueurs et leur position syntagmatique ;
- phrase 7 : identifier la négation restrictive et sa portée, la phrase 10 pouvant être ici utilisée à bon escient afin de distinguer le *que* restrictif (dit aussi exceptif) d'un *que* marqueur du comparatif d'égalité (*aussi belle que*) ;
- phrases 2 et 3 : la double négation ;
- phrases 1 et 9 : la négation et le détournement de sens, ou l'effet d'euphémisme.

Les élèves sont enjoins à analyser individuellement leur corpus, puis ils sont invités à se réunir par groupe d'experts afin d'échanger leurs remarques. Ils peuvent ainsi compléter leurs premiers écrits de travail. Ensuite les experts retournent dans leurs groupes initiaux et rendent compte aux pairs des résultats de leurs analyses. Enfin une mise en commun collective est proposée afin de construire la notion et ses incidences syntaxiques, lexicales, morphologiques et sémantiques. La trace écrite est ainsi co-construite à partir des différents écrits de travail de chaque groupe.

Ce travail coopératif permet de mettre l'ensemble des élèves en activité selon ses compétences. On peut ainsi espérer motiver l'apprentissage, même pour des notions si complexes que la négation et aux incidences multiples.

* consolider la notion

Cette phase de la séance vise à fixer les savoirs construits dans la phase précédente. L'exercice n°1 du document F offre cette possibilité.

Le travail peut se faire de façon individuelle. La différenciation peut se faire sur les phrases distribuées selon les opérations : phrases 1 à 4, insertion, et phrases 5, 6, 8 et 9, substitution.

La phrase 7 peut être proposée au tableau afin d'offrir un travail collectif d'insertion ou de substitution suivi d'une verbalisation des effets relatifs aux deux opérations. L'insertion étant une simple alternance de polarité quand la substitution offre un effet euphémistique à l'énoncé.

Ce rapport entre la négation et le sens peut ensuite être différemment travaillé et investi dans l'exercice 2 qui propose de distinguer entre modalité et forme. Ce travail peut se faire par groupe, type "placemat". Chaque membre du groupe note ses résultats sur une partie du sous-main divisé en 4. Une phase de confrontation à l'intérieur de chacun des groupes est alors consacrée. Un rapporteur est désigné qui, pendant la phase de mise en commun collective, rendra compte des résultats obtenus par le groupe auquel il appartient. Cette technique permet de mobiliser l'ensemble des élèves, même les plus fragiles.

La mise en commun collective permet ici encore une co-construction de l'écrit final.

*** réinvestir la notion**

Il s'agit ici de mesurer le degré d'acquisition de la notion. La négation est une notion que les élèves manipulent en permanence et dont on peut supposer qu'elle est identifiée comme telle relativement vite. En effet, dès le cycle 2, l'alternance entre forme affirmative et négative, ainsi que le travail sur l'antonymie, permet de travailler cette notion. La poursuite du travail au cycle 3 avec une attention accrue portée sur les différents types de marqueurs laisse penser qu'un exercice d'écriture engageant la négation au cycle 4 peut placer l'élève en situation de réussite. C'est d'ailleurs ce que montre le document G.

Pour aller plus loin, on pourrait proposer de donner de l'épaisseur à ce portrait d'héroïne en construisant son antonyme, une anti-héroïne.

L'élève disposerait donc deux "portraits" contraires à construire, et serait enjoint à manipuler la variation non seulement syntaxique (double marquage) mais également morphologique et lexicale.

Il pourrait enfin être invité à reprendre chacun de ses textes pour y développer l'ambiguïté de ses personnages, par le biais de l'euphémisme ou de la double négation.

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE DE LANGUES ANCIENNES

Rapport présenté par Antoine JAYAT et Sylvain LEROY

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et les rapports du jury des sessions 2022, 2023 et 2024 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-concours-du-capes-de-2025-1439>

I. REMARQUES GÉNÉRALES

a) Présentation de l'épreuve

Pour la quatrième année, l'épreuve disciplinaire de langues anciennes du CAPES de lettres classiques était une épreuve de traduction, du grec ancien au français et du latin au français, dans une durée limitée de cinq heures. Si les deux textes, grec et latin, sont adaptés pour pouvoir être élégamment traduits dans ce laps de temps, il n'en demeure pas moins que les principales difficultés de cette épreuve sont la gestion du temps et la capacité de passer d'un exercice – et d'une langue – à l'autre.

Les deux textes retenus par le jury – l'un de Lucien, extrait du *Songe*, et l'autre, de Cicéron, extrait du *De Divinatione* – étaient reliés par une unité thématique. Chez Lucien, qui manie ici l'allégorie avec beaucoup d'humour, il s'agissait de montrer les bienfaits de l'éducation et de la connaissance ; quant à Cicéron, il exhortait la jeunesse d'une époque troublée à étudier la philosophie, avec l'idée que cela consoliderait la République. Cette thématique des bienfaits et de l'utilité d'une culture, d'un enseignement reçu, assimilé et mis en pratique, a paru susceptible de faire écho à la réflexion des candidates et des candidats souhaitant enseigner. En outre, le barème élaboré par le jury tenait également compte de la difficulté de traiter deux traductions dans la même épreuve : chaque segment de texte était évalué sur un certain nombre de points, et les belles trouvailles de traductions étaient valorisées, au point qu'elles pouvaient parfois compenser assez largement des erreurs relevées par ailleurs.

La lecture et l'évaluation des copies n'ont fait que valider la pertinence de ces choix, car il apparaît que les candidats n'ont pas été particulièrement mis en difficulté par cette double épreuve de traduction. Le jury a pu lire un grand nombre de bonnes, voire de très bonnes copies : sur 79 copies corrigées, 22 ont reçu la note de 16/20 ou plus ! La moyenne générale est d'ailleurs en augmentation par rapport à la session précédente.

Rappelons cependant quelques principes, même s'ils peuvent paraître placés sous le sceau de l'évidence. Tout d'abord, un futur professeur de lettres classiques doit maîtriser le grec et le latin, et le grec autant que le latin. À ce titre, dix points sont accordés à la version grecque, et autant pour la version latine. Le jury s'est, dans quelques cas, étonné de voir de très grandes disparités dans la maîtrise des deux langues au sein d'une même candidature, et toujours au détriment du grec. Parfois, un candidat pouvait montrer des connaissances fines de la langue latine, mais une ignorance manifeste des principes fondamentaux de la langue grecque. Le jury tient à rappeler à nouveau que le CAPES de lettres classiques ne saurait s'obtenir au détriment d'une des deux langues anciennes dont il doit garantir l'expertise. Un candidat en lettres modernes avec de solides atouts en latin peut tout à fait présenter à l'oral l'épreuve de leçon de lettres modernes avec texte latin (épreuve dite « Latin pour lettres modernes »), mais ne doit aucunement penser qu'il pourra obtenir le CAPES de lettres classiques qui suppose une réelle maîtrise du grec.

Ensuite, une épreuve de version latine ou grecque est autant une épreuve de latin ou de grec que de français. Un futur professeur, et plus encore un futur professeur de lettres, modernes ou classiques, doit avoir non seulement une parfaite correction de la langue, mais aussi une grande aisance dans la rédaction. Si quelques coquilles se glissent par étourderie ou du fait de la tension liée à la situation d'examen en temps limité, certaines erreurs plus graves ne sont pas acceptables. Cela étant écrit, dans la majeure partie

des copies, comme nous le disions plus haut, les tournures ont été plutôt élégantes et certains candidats ont pu se voir attribuer des bonifications pour des trouvailles de traduction.

b) La nécessité d'une préparation efficace

L'épreuve de traduction permet d'obtenir d'excellents résultats à condition d'y être préparé. Le jury identifie très facilement les candidats qui ont acquis de bons réflexes de traduction et qui repèrent aisément les faits linguistiques même s'ils peuvent commettre çà et là des erreurs en matière de compréhension. De tels candidats peuvent aborder l'épreuve sereinement avec la certitude que le travail de longue haleine se révèle toujours payant. Un tel travail de préparation, s'il est efficace sur le court terme de l'épreuve, donnera aussi à l'enseignant des connaissances et des compétences approfondies en matière de grammaire, de rapport à la langue, d'approche des textes qui lui permettront assurément de proposer des cours grandement profitables et enthousiasmants. Rappelons désormais en quoi peut consister la préparation à l'épreuve de traduction.

- Une connaissance précise des faits grammaticaux

Les textes grecs et latins présentent souvent de mêmes faits grammaticaux fréquents que le candidat doit être capable de repérer et de traduire. Le jury évite en effet autant que possible de donner à traduire des textes comportant des raretés linguistiques, qu'il éclaire si besoin d'une note. C'est pourquoi la connaissance précise de la grammaire grecque et latine, l'apprentissage par cœur de phrases d'exemple, la pratique d'exercices de manipulation ou de traduction de phrases de latin en français ou même de français en latin donnent au candidat des bases indispensables pour affronter la version.

Il n'était pas possible de comprendre le texte de version latine donné cette année, si l'on ignorait, en particulier, les caractéristiques des relatifs de liaison, la syntaxe de *ut* ainsi que le fonctionnement des propositions infinitives. Par ailleurs, le texte de Cicéron comportait à cinq reprises des gérondifs et des adjectifs verbaux. Il s'agit là d'un fait de langue très fréquent qui mérite d'être parfaitement maîtrisé par les candidats. Rappelons dans un premier temps que le gérondif permet de décliner le verbe à sa forme nominale. On trouvait ainsi, dans le milieu du texte, les expressions *studio legendi* et *scribendi studium*. Les gérondifs, ici au génitif, devaient se traduire par un infinitif en fonction de complément du nom : « l'empressement à lire » ; « l'empressement à écrire ». Les expressions de ce type sont particulièrement fréquentes en latin et ne sauraient déstabiliser des candidats bien préparés. On trouvait aussi à la fin du texte le syntagme *explicandae philosophiae causam* : « la raison de développer des sujets philosophiques ». Le latin, de fait, utilise plus fréquemment un groupe comportant un adjectif verbal (mot à mot : la raison de la philosophie nécessitant d'être développée) qu'un gérondif suivi d'un complément. Dans le cas d'un groupe comportant un adjectif verbal, la forme en *-ndus, a, um* s'accorde naturellement avec le nom auquel il se rapporte. Mentionnons enfin l'expression au début du texte *ut refrenanda ac coercenda sit* : « qu'elle doit être réfrénée et contenue ». L'adjectif verbal en construction avec *esse* exprime toujours l'obligation dans un sens passif (l'exemple canonique étant *delenda est Carthago...*). C'est ainsi qu'il fallait analyser la forme *postulandum est* à la ligne 4. L'exemple de ces faits grammaticaux, ici particulièrement bien représentés, illustre la nécessité pour les candidats d'avoir acquis un certain nombre de réflexes en matière de repérages et de traductions quant aux réalités linguistiques abondamment attestées.

Pour ce qui concerne la version grecque, le texte choisi permettait également au jury de vérifier l'acquisition par les candidats de faits de langue usuels et donc à maîtriser. En effet, le texte de Lucien était structuré autour de nombreuses phrases dans lesquelles se déployait un système hypothétique, notamment à l'éventuel. Il était donc indispensable de pouvoir naviguer avec aisance dans le système hypothétique grec et dans la syntaxe de la particule *ἄν* ; signalons que quelques candidats l'ont traduite mécaniquement par « le cas échéant », montrant ainsi leur méconnaissance d'une tournure très fréquente de la langue grecque... Mais outre le système hypothétique, on trouvait dans ce texte des verbes conjugués à des temps très variés (présent, aoriste, futur, parfait) ; certains verbes courants et à la construction particulière se déployaient, comme le tour *τυγχάνω* + participe (« il se trouve que je fais... »), ou la syntaxe de *θαυμάζω* (« j'admire quelqu'un – à l'accusatif – pour une qualité – au génitif ») et de *παύομαι* avec participe (« cesser

de »). Tous ces faits de langue pouvaient être appréhendés sans difficulté par des candidats correctement préparés car ils sont supposés maîtrisés par des étudiants en fin de licence ayant débuté le grec en première année.

- **Un apprentissage progressif du vocabulaire.**

Nous conseillons aux candidats d'apprendre le vocabulaire courant de façon progressive afin d'éviter d'avoir à chercher tous les mots et de ne pas s'égarer dans les méandres des dictionnaires aux articles parfois infinis. Une telle acquisition permet en outre aux candidats de saisir assez rapidement le sujet du texte ainsi que ses grandes articulations et de passer plus de temps à analyser la construction des phrases. Enfin, la connaissance raisonnée du lexique est également d'un grand profit, d'une manière plus générale, pour un enseignant de lettres classiques bénéficiant ainsi d'une approche distancée et historique de la langue française.

- **La pratique du petit grec et du petit latin.**

Cette pratique, qui consiste à traduire à la volée un texte latin ou grec, sans vouloir parvenir à une traduction aboutie, s'avère indispensable à la formation d'un latiniste ou d'un helléniste digne de ce nom. C'est par cette activité que l'on prend vraiment l'habitude de fréquenter les textes anciens, que l'on assimile les faits de langue récurrents et que l'on acquiert de vrais réflexes en manière de traduction. Il s'agit en outre d'un exercice plaisant puisqu'il consiste à lire dans le texte les grands auteurs de l'Antiquité. Les candidats peuvent utiliser un ouvrage en bilingue de la C.U.F. (en privilégiant les auteurs réputés abordables : César, Sénèque, Xénophon, Platon...) ou encore recourir à des manuels de petit grec ou de petit latin qui sont parus récemment. Comme le disait dans une interview le grand helléniste Jean-Victor Vernhes, l'expression « petit grec » ou « petit latin » est singulière « car le plaisir et le profit intellectuels qu'on y trouve sont grands ».

- **La connaissance des auteurs et des textes en traduction.**

Avoir une véritable culture littéraire est un prérequis indispensable pour l'exercice de traduction. Dans les textes donnés cette année, la connaissance du projet philosophique de Cicéron ou encore de l'espièglerie de Lucien permettait aux candidats d'entrer beaucoup plus facilement dans l'esprit des textes proposés. Le travail approfondi sur les œuvres, qu'elles soient traduites ou en langue originale, se révèle primordial, tant pour l'épreuve de traduction que pour l'épreuve de leçon que les candidats passent à l'oral. La formation d'un antiquisant ne saurait se limiter à la connaissance de la grammaire ou à des réflexes de traduction. Ce dernier gagne également apprendre à appréhender les textes sur leur plan littéraire, historique, anthropologique, apprentissage passionnant et infini qui donnera vie et épaisseur à son enseignement.

- **Les versions en temps limité.**

Pour finir, nous invitons les candidats à se confronter à l'épreuve elle-même par des exercices fréquents en temps limité. C'est le seul moyen d'apprendre à gérer son temps et d'acquérir un certain nombre de stratégies pour mener à bien cette épreuve exigeante.

Nous proposons à la fin de cette première partie de conseils une brève bibliographie comportant un certain nombre d'usuels permettant à chaque candidat de se préparer au mieux en complément des cours qui lui sont dispensés et qui constituent la base irremplaçable de sa formation.

c) Les réflexes à mobiliser le jour de l'épreuve.

Tout d'abord, le candidat gagne à avoir une vision globale du texte à traduire : pour cela, il est invité à le lire deux ou trois fois dans son intégralité avant de commencer à le traduire et à consulter le dictionnaire. Certains candidats ont tendance parfois à s'appuyer sur des analyses grammaticales très fantaisistes lorsque la syntaxe devient plus complexe, alors même que c'est, si l'on peut dire, dans la complexité que la rigueur linguistique devient fondamentale. Ainsi, à la ligne 5 du texte latin, la forme *poterit* qui ne présente pas de difficulté a été bien souvent traduite par le conditionnel passé « aurait pu », dans l'intention peut-

être de coller à une nuance modale supposée, ce qui est rigoureusement impossible. Des remarques identiques pourraient être faites au sujet des formes passives *effici* et *incitatur*.

De fait, si certains candidats ont des connaissances morphologiques fragiles, d'autres semblent parfois, peut-être dans la volonté de proposer rapidement une traduction, ne pas exploiter des connaissances linguistiques qu'ils maîtrisent pourtant de toute évidence, comme le montrent leurs propositions relatives à d'autres parties de l'extrait : il est donc conseillé de construire méthodiquement et patiemment la traduction sur l'ensemble du texte, notamment lorsque la phrase résiste ; s'appuyer sur des certitudes linguistiques, accepter de ne pas tout comprendre dans l'immédiat est plus efficace que de faire coller la morphologie et la syntaxe à un sens projeté et préconçu.

Rappelons également que les candidats doivent absolument éviter d'écrire des phrases qui n'ont aucun sens. La version est autant un exercice de français que de latin ou de grec. À ce titre, le soin apporté à la graphie de la copie, à l'orthographe, à la qualité de l'expression est un critère essentiel de l'évaluation des candidats.

Bibliographie pour s'approprier des bases linguistiques et culturelles

- J. Alibert, S. Leroy, A. Narvaez, *Manuel de petit latin*, Paris, 2024.
- J. Alibert, P. Soler, *Les mots latins à travers les textes*, Paris, 2022.
- J. Bertrand, *Vocabulaire grec. Du mot à la pensée*, Paris, 2008.
- J. Bertrand, *Nouvelle grammaire grecque*, Paris, 2010.
- J. Bertrand, *La grammaire grecque par l'exemple*, Paris, 2008.
- M. Bizos, *Syntaxe grecque*, Paris 2010.
- G. Cauquil, J. Denooz, J.-Y. Guillaumin, *Vocabulaire essentiel de latin*, Paris, 1992.
- S. Déléani, *Initiation à la langue latine et à son système*, Paris, 2015.
- A. Ernout, F. Thomas, *Syntaxe latine*, 2002.
- A. Lebeau, J. Métayer, *Cours de grec ancien à l'usage des grands commençants*, 2016.
- R. Marseglia, *Manuel de petit grec*, Paris, 2024.
- E. Ragon, A. Dain, J de Foucault, P. Poulain, *Grammaire grecque*, Paris, 2001.
- L.-A Sanchi (dir.), *Les Lettres grecques, Anthologie de la littérature grecque d'Homère à Justinien*, Paris, 2020.
- L. Sausy, *Grammaire latine complète*, Paris, 2023.
- J.-V. Vernhes⁴, *Initiation au grec ancien*, Paris, 2020.

II. Version grecque

Le texte proposé est un extrait du *Songe* de Lucien (120-180 ap. J.-C.), auteur et rhéteur originaire de Samosate, dans la province romaine de Syrie. Auteur prolifique et « touche-à-tout », Lucien a écrit de multiples traités, sur des sujets très divers, ainsi que des dialogues et des récits fictifs. L'œuvre de Lucien est traversée à la fois par une érudition très présente – ses textes regorgent de références littéraires et philosophiques – et un grand sens de l'humour, s'exprimant comme ici dans une certaine espièglerie.

Si Lucien n'est pas aussi canonique que Platon ou Euripide, il n'en constitue pas moins un auteur supposé connu, du moins dans les grandes lignes, par les candidats au CAPES. Nombreux furent cependant ceux qui, sans doute par méconnaissance de cette espièglerie propre à Lucien, passèrent à côté de cette dimension importante du texte, l'aplanissant dans leur traduction finale. Il fallait voir dans les arguments de la Science, Παιδεία, censés mais aussi exagérés par volonté de convaincre, la trace de l'humour de Lucien. Il est donc essentiel que les candidats puissent parfaire leur culture littéraire grecque, de façon à situer certes l'époque des principaux auteurs, mais aussi leur style et leur positionnement. Ces connaissances permettent d'entrer d'emblée dans le texte à traduire.

La vraie difficulté de ce texte résidait dans l'emploi de la particule ἄν. En effet, elle apparaît à de multiples reprises dans des propositions subordonnées circonstancielles d'hypothèse, mais non sous sa forme ἔάν

⁴ Le grand helléniste et grand pédagogue Jean-Victor Vernhes nous a quittés il y a quelques semaines et ce rapport ne saurait manquer de lui rendre très modestement hommage.

ou ἦν – c'est-à-dire sans la conjonction εἰ attendue. Cela étant, ce tour n'a pas particulièrement freiné les candidats dans leur compréhension du texte, qui ont su naturellement saisir le balancement des hypothèses. Les candidats qui en revanche ne l'ont pas perçu étaient gênés par le système conditionnel en général, autre exemple de la nécessité d'une préparation efficace.

Κἄν που ἀποδημῇς, οὐδ' ἐπὶ τῆς ἀλλοδαπῆς ἀγνώως οὐδ' ἀφανῆς ἔσῃ· τοιαῦτά σοι περιθήσω τὰ γνωρίσματα ὥστε τῶν ὁρώντων ἕκαστος τὸν πλησίον κινήσας δείξει σε τῷ δακτύλῳ « Οὗτος ἐκεῖνος » λέγων.

Où que tu voyages, tu ne seras ni inconnu ni invisible, même en terre étrangère : je t'entourerai de signes de reconnaissances si évidents, que chacun de ceux qui te verront, après avoir poussé son voisin, te montrera du doigt en disant « c'est lui ! ».

Nous avons d'emblée le premier emploi original de la particule ἄν, présente dans la crase κἄν mise pour καὶ ἄν, alors que l'on attendait καὶ ἔάν : en effet, la proposition κἄν που ἀποδημῇς est bien la protase du système hypothétique, dont οὐδ'... ἀφανῆς ἔσῃ est l'apodose. Cela forme un système à l'éventuel futur (κἄν ἀποδημῇς, οὐδ'... ἀφανῆς ἔσῃ) signifiant « si tu voyages en quelque lieu, tu ne seras pas invisible. » Il ne faut pas mettre sur le même plan ἀλλοδαπῆς et ἀφανῆς, même si ces deux termes riment. Le premier est en effet un adjectif de la première classe dont le génitif est régi par la préposition ἐπὶ, quand le second est un adjectif de la deuxième classe, au nominatif de la troisième déclinaison (type ἀληθής). De plus, l'expression τῆς ἀλλοδαπῆς sous-entend le terme γῆς : usuelle, l'expression est donnée par le dictionnaire Bailly.

L'articulation des deux οὐδέ élidés est un peu difficile à analyser. En tant que simple coordonnant négatif, on attendrait οὐκ... οὐδέ. Mais ici, le premier οὐδέ semble à la fois jouer un rôle coordonnant et porter sur le groupe prépositionnel ἐπὶ τῆς ἀλλοδαπῆς (γῆς), avec son sens de « pas même ». On peut aussi voir ici une marque d'insistance. Quoi qu'il en soit, le jury a été particulièrement clément avec les candidats sur ce point, du moment qu'ils avaient bien vu que les adjectifs ἀγνώως et ἀφανῆς étaient sur le même plan.

Le reste de la phrase est constitué par une principale au futur (περιθήσω est le futur absolument régulier de περιτίθημι, composé de τίθημι), suivie d'une proposition subordonnée consécutive introduite par ὥστε et annoncée par τοιαῦτά. Il s'agit donc du tour τοιοῦτος... ὥστε signifiant « tel.. que ». Remarquons au passage que la consécutive est à l'indicatif, et non à l'infinitif, de sorte qu'elle insiste sur l'aspect concret et objectif de cette conséquence.

De nombreuses copies n'ont pas vu le génitif partitif dans l'expression τῶν ὁρώντων ἕκαστος (« chacun de ceux en train de regarder »). Attention par ailleurs à bien traduire les participes : au présent, ce mode a tendance à exprimer la simultanéité (comme dans ὁρώντων ou λέγων), tandis qu'à l'aoriste, il exprime plutôt l'antériorité (comme dans κινήσας).

Enfin, la phrase – certes synthétique – « Οὗτος ἐκεῖνος » a posé bien des difficultés : elle signifie « C'est lui ! », le verbe être étant sous-entendu. Il est nécessaire de prendre du recul et de considérer le mouvement de la phrase et les actions décrites : des passants, d'après la Science, montreront Lucien du doigt ; il s'agit donc simplement d'une manière de désigner quelqu'un d'illustre. Les traductions littérales du type « Celui-ci c'est celui-là » ou « celui-ci celui-là » sont certes grammaticalement valables, mais n'ont pas de réel sens en français.

Ἄν δέ τι σπουδῆς ἄξιον ἦ τοὺς φίλους ἢ καὶ τὴν πόλιν ὅλην καταλαμβάνῃ, εἰς σὲ πάντες ἀποβλέπονται· κἄν ποὺ τι λέγων τύχης, κελυφόμενοι οἱ πολλοὶ ἀκούσονται, θαυμάζοντες καὶ εὐδαιμονίζοντές σε τῆς δυνάμεως τῶν λόγων καὶ τὸν πατέρα τῆς εὐπορίας.

Si une épreuve arrive à tes amis ou à la cité tout entière, c'est vers toi que tous tourneront les yeux ; et si tu en viens à prendre la parole, la foule t'écouterà bouche bée, manifestant de l'admiration et te proclamant heureux, toi, pour ta puissance oratoire, et ton père, pour sa bonne fortune [de t'avoir eu].

Ce segment, constitué d'une phrase plus ample, poursuit cependant le propos de la même façon, c'est-à-dire à l'éventuel futur, décelable dans les verbes des apodoses ἀποβλέπονται et ἀκούσονται. Le fait que les verbes au subjonctif des protases (καταλαμβάνῃ et τύχῃς) soient cette fois-ci à l'aoriste ne change pas cette structure : rappelons que les temps des verbes au subjonctif dans des propositions subordonnées expriment surtout l'aspect.

D'ailleurs, le jury attend des candidats que le verbe *τύχης* (subjonctif aoriste deuxième personne du singulier de *τυγχάνω*) soit correctement analysé et que sa construction, très usuelle et apprise dans les tous premiers temps de l'apprentissage du grec, soit connue : *τυγχάνω* se construit ici avec le participe *λέγων* et signifie « se trouver en train de parler ».

De même, des candidats ont analysé de manière erronée les verbes *θαυμάζω* et *εὐδαιμονίζω*, qui se construisent avec l'accusatif et le génitif : littéralement, « admirant et proclamant heureux » (*θαυμάζοντες καὶ εὐδαιμονίζοντές*) « toi [accusatif], pour la puissance de tes discours [génitif] » (*σε τῆς δυνάμεως τῶν λόγων*) « et ton père [accusatif] pour sa bonne fortune [génitif] » (*καὶ τὸν πατέρα τῆς εὐποτίας*). Ce tour est pourtant usuel et il est bien expliqué dans le dictionnaire.

À noter enfin groupe *τι σπουδῆς* (littéralement : « quelque chose de pénible, de sérieux »), souvent assez bien analysé et traduit, et le participe parfait *κεχηνότες* (« être bouche bée »), du verbe *χαίνω* (« ouvrir la bouche ») plus rare et plus délicat à élucider, et sur lequel le jury s'est montré clément.

ὁ δὲ λέγουσιν, ὡς ἄρα καὶ ἀθάνατοι γίνονται τινες ἐξ ἀνθρώπων, τοῦτό σοι περιποιήσω· καὶ γὰρ ἦν αὐτὸς ἐκ τοῦ βίου ἀπέλθης, οὔποτε παύσῃ συνὼν τοῖς πεπαιδευμένοις καὶ προσομιλῶν τοῖς ἀρίστοις.

Ce que l'on dit, à savoir que parmi les mortels certains deviennent immortels, c'est cela que je t'accorderai, car si tu quittes la vie, tu ne cesseras jamais de vivre auprès de gens cultivés et de fréquenter les meilleurs.

La première partie de cette phrase, jusqu'au point-en-haut, a entraîné de nombreux contre-sens. La relative au neutre – rappelons que *ὁ* est le relatif au neutre – est à la fois explicitée par la complétive en *ὡς* – qui prend son sens de « c'est-à-dire », « à savoir » – et reprise dans la principale par le démonstratif neutre *τοῦτό*. La troisième personne du pluriel *λέγουσιν* est une tournure fréquente en grec, correspondant à notre « on » du français. Quant à la proposition *ὡς ἄρα καὶ ἀθάνατοι γίνονται τινες ἐξ ἀνθρώπων*, elle fait allusion aux rares cas d'apothéoses dans la mythologie, le plus célèbre étant celui d'Héraclès. Le balancement *ἀθάνατοι / ἀνθρώπων*, deux termes rencontrés très tôt dans l'apprentissage de la langue, pouvait mettre les candidats sur la piste. De plus, le génitif partitif *τινες ἐξ ἀνθρώπων* est souligné par la préposition *ἐκ*, ici sous sa forme *ἐξ*.

La suite de la phrase constitue l'illustration de l'argument précédemment exprimé, comme le point-en-haut et la particule *γὰρ* le montrent. Si *Παιδεία* peut promettre l'immortalité au narrateur, c'est parce que grâce à elle, il fera partie des grands intellectuels ou des gens qui auront compté pour leur époque ou leur cité, et dont le souvenir sera entretenu. Le texte reprend ici son mouvement global : un système hypothétique à l'éventuel futur, avec une protase avec *ἦν* (pour *εἰ* + *ἄν*) et le subjonctif aoriste – qui là encore, n'a qu'une valeur aspectuelle – et une apodose au futur, au travers du verbe *παύσῃ*. La construction avec le participe de *παύομαι* (« cesser de ») est là encore un tour très usuel. De même, le participe parfait *πεπαιδευμένοις*, de *παιδεύω* – le lien avec *Παιδεία* était d'ailleurs éloquent – est une expression presque figée pour désigner les gens instruits, les gens érudits, bref, les gens qui ont reçu une instruction valable en rhétorique et en philosophie.

Ὅρᾷς τὸν Δημοσθένην ἐκεῖνον, τίνος υἱὸν ὄντα ἐγὼ ἡλίκον ἐποίησα. Ὅρᾷς τὸν Αἰσχίνην, ὡς τυμπανιστρίας υἱὸς ἦν, ἀλλ' ὅμως αὐτὸν δι' ἐμὲ Φίλιππος ἐθεράπευεν.

Tu vois le célèbre Démosthène, et de qui il était le fils : j'en ai fait, moi, un grand homme. Tu vois Eschine : il était le fils d'une joueuse de tambourin ; eh bien pourtant grâce à moi Philippe lui rendait des honneurs.

À travers ces deux exemples, l'espièglerie de Lucien se fait plus expressive. La langue devient plus orale, frôlant parfois l'asyndète, et un décalage se crée entre la noblesse des arguments et la manière dont *Παιδεία* se vante de ses pouvoirs. La logique du texte n'en reste pas moins fermement tenue : l'apprentissage faisant de vous un immortel en tant qu'elle vous place parmi les hommes illustres, les *ἄριστοι*, elle fait par conséquent de vous un personnage de l'élite, y compris si vous avez une obscure naissance.

Les deux phrases sont assez symétriques avec la répétition du verbe *ὁράω*. La première est assez délicate à traduire précisément, car le propos frise la prolepse ou le zeugme grammatical et demeure de ce fait difficile à analyser syntaxiquement. En effet, l'interrogatif *τίνος* semble être indirect, et dépendre de *ὁρᾷς* (« Tu vois Démosthène de qui étant le fils... ») mais le verbe *ἐποίησα*, conjugué à l'aoriste, ne semble

absolument pas le verbe d'une subordonnée. Toutefois, son sens, son rythme et son lexique simple ont généralement permis aux candidats de proposer une traduction tout à fait correcte.

L'exemple suivant, celui d'Eschine, est paradoxalement plus simple du point de vue de l'analyse grammaticale et syntaxique... mais a bien davantage décontenancé les candidats. L'imparfait actif *ἐθεράπευεν* a été analysé, dans un nombre non négligeable de copies, comme un passif, dénaturant la phrase et l'argument : on a par exemple trouvé « mais grâce à moi il honorait Philippe », ce qui est un contre-sens. Ce que montre la Science ici, c'est que c'est Philippe, roi de Macédoine, qui honore Eschine, pourtant d'une obscure naissance.

Rappelons enfin deux faits de langue : *ἀλλὰ* est soit un coordonnant, après un membre négatif – et dans ce cas il peut se traduire par « et » ou par « mais » –, soit une interjection – et dans ce cas on peut le traduire par « eh bien ! » Ici, il ne succède à aucune négation : c'était donc bien une interjection. Quant à *ὅμως*, il signifie « cependant » et n'a rien à voir avec *ὁμοίως* (« semblablement »), avec lequel il a parfois été sous-entendu.

Ὁ δὲ Σωκράτης καὶ αὐτὸς ὑπὸ τῇ Ἑρμογλυφικῇ ταύτῃ τραφεῖς, ἐπειδὴ τάχιστα συνῆκεν τοῦ κρείττονος καὶ δραπετεύσας παρ' αὐτῆς ἡύτομόλησεν ὡς ἐμέ, ἀκούεις ὡς παρὰ πάντων ᾄδεται.

Et Socrate lui-même, qui avait été élevé par celle-ci, la Sculpture, dès qu'il comprit ce qui était le mieux, déserta son camp et se réfugia auprès de moi, tu sais par oui-dire que ses louanges sont chantées par tous.

Le dernier segment de ce texte élargit encore le raisonnement avec l'exemple illustre, s'il en est, de Socrate. On trouve plusieurs participes aoristes exprimant l'antériorité (*τραφεῖς... δραπετεύσας*) ; ils ont été diversement analysés et traduits. Le premier, *τραφεῖς*, n'a pas toujours été identifié comme un passif, et le complément d'agent, formulé avec *ὑπὸ* + datif et non, comme c'est le cas usuellement, avec *ὑπὸ* + génitif, a pu déstabiliser certains candidats. Le jury s'est évidemment montré bienveillant sur ce point. Il convient de rendre aussi le démonstratif *ταύτῃ*, qui désigne la Sculpture, présente aux côtés de la Science et du narrateur. Une traduction du type « par la Sculpture, qui se trouve à nos côtés » ou « par la Sculpture, que voici » convenait donc très bien.

Le tour *ἐπειδὴ τάχιστα* (« dès que »), fréquent, ne pose pas de difficulté. Le verbe *συνῆμι*, ici à l'aoriste (*συνῆκεν*), non plus, car un futur professeur de lettres classiques est censé aussi maîtriser les verbes en -μι. En revanche, sa construction avec le génitif (*τοῦ κρείττονος*) était plus délicate, car, avec son sens de « comprendre », « se rendre compte », on attend plutôt un accusatif. Pourtant, quelques emplois rares du génitif son attestés et pointés – mais sans être mis en avant – par le Bailly. L'expression *συνῆκεν τοῦ κρείττονος* signifiait donc bien « il comprit, il réalisa ce qui était le mieux ». Mais compte tenu de la difficulté, le jury a neutralisé cette petite portion de texte afin qu'aucun candidat ne soit pénalisé.

Le tour *δραπετεύσας παρ' αὐτῆς ἡύτομόλησεν ὡς ἐμέ* était très grec : la succession des actions est marquée, comme c'est souvent le cas, par un participe aoriste exprimant l'antériorité, et non, comme en français, par une coordination (littéralement : « ayant déserté son camp il se réfugia chez moi », à traduire par « il déserta son camp et se réfugia chez moi »). Ce tour est très usuel en latin également⁵. Il faut noter ici une image militaire, créé par l'emploi des verbes *δραπετεύω* et *αὐτομολέω*, connotés en ce sens. Le jury s'est réjoui de voir que dans un grand nombre de copies un véritable soin avait été donné pour rendre cette dimension du texte.

Enfin, le tour *ἀκούω* + complétive en *ὡς* signifiait bien « entendre dire que », « savoir par oui-dire ». L'extrait se terminait par une autre expression originale du complément d'agent, puisque l'on avait *παρὰ πάντων et non ὑπὸ πάντων*. Le verbe *ᾄδεται*, au passif, permettait de l'élucider, et les candidats ont dans une grande proportion bien traduit la fin de ce texte.

III. Version latine

Le texte latin choisi pour la version est un extrait du *De Divinatione*, ouvrage philosophique de Cicéron dans lequel ce dernier se montre extrêmement sceptique quant à l'art de la divination. Ce traité ne figure

⁵ Nous pensons ici à l'exemple *Vrbem captam diripuit* (littéralement : « Il pillait la ville prise », pour « Il prit la ville et la pillait »).

pas parmi les plus célèbres de l'orateur romain et il n'était aucunement nécessaire d'en avoir entendu parler pour se confronter à l'extrait. En revanche, deux éléments que l'on peut attendre de la formation d'un ou d'une spécialiste de la littérature antique pouvaient ici se révéler particulièrement utiles. D'une part, la fréquentation de ce que l'on pourrait appeler la littérature d'idées au sens large, genre dûment représenté dans la littérature latine⁶ ; d'autre part, une connaissance, même partielle, de l'activité philosophique de Cicéron : ce dernier n'est pas seulement un homme politique et un orateur de premier ordre, il est aussi l'auteur, entre autres, de *La République*, du *Traité des lois*, des *Tusculanes*, de l'*Amitié* pour ne citer que certains titres parmi les plus connus. Cicéron est donc un philosophe de langue latine, qui use de la langue du forum pour déployer des concepts, qui ne dissocie en aucune façon pratique philosophique et engagement politique et qui se réapproprie de façon active l'héritage grec⁷. Dans notre passage, à la ligne 10, l'auteur souhaite que, à terme, les Romains n'aient plus besoin (c'était le sens qu'il fallait donner ici au verbe *egere*) des livres grecs au sujet de la philosophie grâce au travail de traduction et de transmission qu'il mène. D'une manière plus générale, l'ensemble de l'extrait constitue une forme de plaidoirie à l'égard de la philosophie qui ne relève pas de l'*otium*, qui n'a pas une finalité personnelle comme dans les écoles stoïciennes ou épicuriennes, mais qui se révèle un engagement pleinement assumé au service de la République et de la jeunesse ; bref un beau passage, ô combien digne d'être médité par de futurs enseignants de lettres !

Si la version ne constituait pas un discours aux vastes périodes, Cicéron use néanmoins dans cet extrait d'un style à la fois ample et fluide, riche en constructions hypotactiques, qui ne devait pas perturber un candidat familier de la prose latine et des faits de langue qui la composent majoritairement. C'est précisément ce que nous allons désormais voir à l'occasion d'une analyse du texte phrase par phrase.

Quod enim munus rei publicae adferre maius meliusue possumus, quam si docemus atque erudimus iuventutem, his praesertim moribus atque temporibus, quibus ita prolapsa est ut omnium opibus refrenanda ac coercenda sit ?

En effet, quel plus grand service, quel meilleur service pouvons-nous rendre à la République, que d'instruire et de former la jeunesse, surtout si l'on considère les mœurs de notre époque à cause desquelles elle a à ce point décliné qu'il est désormais nécessaire, par un effort général, de la réfréner et de la contenir ?

Il fallait ici repérer avant tout la présence de l'interrogative et analyser par conséquent la forme *quod* comme un déterminant interrogatif neutre s'accordant avec *munus* qui est un substantif neutre. Le groupe *quod munus* doit s'interpréter comme un accusatif dans la syntaxe de la phrase puisqu'il complète le verbe *possumus*. Les comparatifs neutres *maius* et *melius* s'accordent eux aussi avec *munus* et introduisent le complément du comparatif grâce à la conjonction *quam*. Considérer cette forme comme un pronom relatif à l'accusatif dont l'antécédent serait *rei publicae* ne pouvait mener à aucune traduction satisfaisante, d'autant que les verbes *docemus* et *erudimus* ne pouvaient se construire qu'avec l'accusatif *iuventutem*. Quand le texte résiste, il faut généralement envisager, en latin, une autre possibilité grammaticale.

Dans la suite de la phrase, les ablatifs *maioribus* et *temporibus*, que l'on pouvait interpréter comme des ablatifs temporels ou des ablatifs de point de vue⁸, ont été généralement bien analysés. Un certain nombre de candidats n'a pas pris en compte le sémantisme de la proximité présent dans le démonstratif *hic*. Cicéron évoque ici, naturellement, l'époque troublée dans laquelle il vit. Le segment *his praesertim moribus atque temporibus*, bien qu'assez simple à comprendre, n'était pas forcément facile à traduire. Certains candidats se sont montrés ici très habiles en analysant l'expression comme un hendyadin⁹.

Le pronom relatif *quibus* mérite d'être analysé avec précision. Il a pour antécédent *moribus atque temporibus* ; il fallait donner à l'ablatif, auquel il est décliné, un sens causal, et non le sens de la direction

⁶ Pour une première approche de la littérature d'idées à Rome : R. Martin, J. Gaillard, *Les genres littéraires à Rome*, Paris, 1990, « Les formes du genre démonstratif », p. 172-254.

⁷ Pour une très belle présentation du projet philosophique de Cicéron, voir C. Auvray-Assayas, *Cicéron*, Paris, 2006.

⁸ Sur les différents emplois dérivés de l'ablatif de moyen, voir A. Ernout et F. Thomas, *Syntaxe latine*, 2002, p. 93-96.

⁹ Cette figure de style consiste à mettre sur le même plan syntaxique deux éléments dont l'un, selon le sens, devrait être complément de l'autre. L'exemple donné fréquemment par les grammaires est le suivant : *magnis pollicitationibus et praemiis* (« par la promesse de grandes récompenses »). De la même manière, dans notre extrait, on pouvait traduire *his moribus atque temporibus* par l'expression : « en considérant les mœurs de notre époque ».

comme l'ont proposé certains candidats (« mœurs dans lesquelles elle est tombée »), expression qui n'a ici guère de sens et qui ne correspond pas à la construction du verbe *prolabor*¹⁰.

La conjonction *ut*, en corrélation avec l'adverbe *ita*, introduit ici une consécutive. La présence du subjonctif présent s'explique ici par la dimension actuelle de la conséquence. La traduction des adjectifs verbaux ne pose pas de difficulté dès lors que ce point grammatical était connu et maîtrisé. L'expression *omnium opibus* (« par les efforts de tous ») a parfois été traduite de façon trop rapide par certains candidats qui ont proposé « par tous les efforts », sans prendre en compte le fait que l'adjectif substantivé était au génitif. Vigilance doit toujours habiter l'âme du traducteur...

Nec uero id effici posse confido, quod ne postulandum quidem est, ut omnes adulescentes se ad haec studia conuertant. Pauci utinam !

Mais j'ai la ferme conviction que l'objectif suivant ne peut être atteint, objectif qu'on ne peut pas même exiger, à savoir que tous les jeunes gens s'engagent dans ce type d'études. Puisse-t-il y en avoir un petit nombre !

Cette phrase commence par une proposition infinitive introduite par le verbe *confido*. Beaucoup de candidats ont été gênés par la construction du verbe susdit, laquelle était donnée tout à la fin de l'article dans le *Gaffiot*. Là encore, le dictionnaire se révélait un précieux allié pour identifier la syntaxe de la phrase. Le pronom *id* à sens cataphorique constitue le sujet de la proposition infinitive dont le verbe est *posse*, lui-même ayant pour complément l'infinitif présent passif *effici* (mot à mot : « j'ai la ferme conviction que cela ne peut être réalisé, à savoir que... »). Comme ce sera le cas plus loin dans le texte à la ligne 9, la proposition introduite par *ut* + subjonctif doit s'analyser comme une complétive dite explicative à traduire par « à savoir que... »¹¹. Cette subordonnée développe le pronom *id* qui sert également d'antécédent au pronom relatif *quod*. L'adjectif verbal *postulandum* employé avec le verbe *esse* signifie l'obligation au sens passif comme nous avons pu le voir à la fin de la première phrase de la version.

L'expression *pauci utinam* méritait d'être comprise et traduite en fonction du contexte. Si tous les jeunes gens ne sauraient s'adonner à l'étude des lettres au sens large, il serait néanmoins souhaitable que, malgré tout, un petit nombre d'entre eux se tournent vers les *studia humanitatis*. Traduire cette expression par « puissent-ils être peu nombreux ! » relevait donc du contre-sens : Cicéron ne désire pas que les *adulescentes* motivés par la philosophie soient peu nombreux ; bien au contraire, il espère qu'il en restera quelques-uns malgré tout au milieu des malheurs du temps présent.

Quorum tamen in re publica late patere poterit industria.

Cependant, l'activité de ces derniers pourra largement se déployer dans la République.

Cette courte phrase ne présente pas de difficulté particulière. Il fallait simplement bien analyser et traduire le relatif de liaison *quorum* qui reprend les *adulescentes* susnommés et qui est complément du nom du substantif *industria*. Certains candidats ont malencontreusement fait dépendre la forme *late* de l'adjectif de la première classe *latus*, *a*, *um*, ce qui est impossible d'un point de vue morphologique. Il s'agissait ici de l'adverbe *late* dont le sens est « largement, abondamment ».

Equidem ex iis etiam fructum capio laboris mei, qui iam aetate prouecti in nostris libris adquiescunt ; quorum studio legendi meum scribendi studium uehementius in dies incitatur ; quos quidem plures, quam rebar, esse cognoui.

Assurément, je reçois en plus la récompense de mon labeur par l'entremise de ceux qui, déjà avancés en âge, se plaisent à la lecture de nos livres ; par l'empressement qu'ils mettent à me lire, devient chaque jour plus intense l'empressement que j'ai à écrire ; or, ces derniers, j'ai appris qu'ils étaient plus nombreux que je ne le pensais.

Le début de cette phrase ne comporte pas de difficulté : il convient de comprendre que le pronom *iis* est cataphorique et constitue l'antécédent de la relative commençant par *qui*. L'expression *iam aetate prouecti*

¹⁰ Le verbe *prolabor* se construit avec la préposition *in* suivi de l'accusatif dans le sens de « tomber dans ». Rappelons aux candidats que le dictionnaire sert au moins autant à identifier les constructions grammaticales qu'à chercher les sens possibles de tel ou tel mot.

¹¹ Pour les complétives introduites par *ut*, voir L. Sausy, *Grammaire latine*, Paris, 1990, § 408.

s'interprète littéralement comme désignant « ceux qui désormais sont avancés en âge » ; *prouecti* s'analyse comme un participe parfait substantivé de *proueho*, *is*, *ere*, *uexi*, *uectum* : transporter en avant, mener en avant).

La suite de la séquence est légèrement plus délicate, mais, comme souvent, les difficultés se résolvent d'elles-mêmes dès lors que les analyses linguistiques sont précises et rigoureuses. Le pronom *quorum* est un relatif de liaison qui se rapporte aux hommes d'âge mûr évoqués précédemment ; le gérondif *legendi* est complément du nom de *studio* et le syntagme *studio legendi* (littéralement : « par le désir de lire ») est lui-même complété par *quorum* (mot à mot et de façon très peu élégante : « par le désir de lire desquels... »). Le gérondif *scribendi* est lui-même complément du groupe nominal *meum studium* lui-même sujet du verbe à la voix passive *incitatur*. L'expression très courante *in dies* (« de jour en jour ») est donnée par le dictionnaire *Gaffiot* ; quant à la forme *uehementius*, on peut la comprendre ou bien comme le comparatif de l'adverbe (« mon désir d'écrire est animé de façon plus vive ») ou bien comme le comparatif de l'adjectif s'accordant avec le nom neutre *studium* (« mon désir d'écrire est rendu plus vif »).

La dernière séquence, plus courte mais comme souvent en latin très dense, comporte une proposition infinitive introduite par *cognoui* dont le sujet à l'accusatif est *quos* et le verbe à l'infinitif *esse*, la difficulté venant ici du fait que le sujet de la proposition est un relatif de liaison, phénomène très courant en latin. Certains candidats ont été perturbés par la forme *rebar* et l'ont parfois rapporté au verbe *reboo* (« répondre par un mugissement ») ce qui était impossible morphologiquement et déconcertant sur le plan sémantique. Des formes finissant par *-bar* sont des imparfaits passifs à la première personne ; il s'agit ici du verbe dépendant *reor*, signifiant « penser ».

Magnificum illud etiam Romanisque hominibus gloriosum, ut Graecis de philosophia litteris non egeant ; quod adsequar profecto, si instituta perfecero.

Ce serait une réussite sublime et même glorieuse pour les Romains qu'ils n'aient plus besoin des ouvrages grecs pour l'étude de la philosophie ; et j'atteindrai ce but assurément, si j'achève ce que j'ai entrepris.

L'accusatif d'exclamation n'a pas posé de difficulté aux candidats. Certains n'ont pas pensé à traduire *etiam* qui permet l'expression de la gradation : un tel projet est non seulement magnifique, mais il est même glorieux. La copule *-que* n'a pas été toujours bien analysée. Rappelons simplement que cette dernière sert à relier deux propositions ou deux syntagmes et se colle donc à la fin du premier terme du second groupe de mots (il faut donc ici comprendre *magnificum et gloriosum Romanis hominibus*). La subordonnée introduite par *ut* suivie du subjonctif est ici analysée comme une complétive dite explicative qui peut compléter un substantif ou un équivalent et que l'on traduit généralement par « à savoir que », fait grammatical déjà présent à la ligne 4. Elle développe ici le pronom neutre *illud* : « ceci serait magnifique et même glorieux, à savoir que... ».

La fin de la phrase se compose d'un système hypothétique à l'indicatif qui envisage l'avenir. Dans ce cas, le verbe de la subordonnée se met généralement au futur antérieur, ce que l'on retrouve ici avec la forme *perfecero*. Il faut comprendre *instituta*¹² comme un participe parfait substantivé au neutre pluriel qui complète *perfecero* et *quod* comme un relatif de liaison à l'accusatif, COD de *adsequar* ; cette forme verbale, en lien ici avec le futur antérieur, doit s'interpréter comme un futur simple et non comme un subjonctif présent.

Ac mihi quidem explicandae philosophiae causam attulit casus grauis ciuitatis, cum in armis ciuilibus nec tueri meo more rem publicam nec nihil agere poteram, nec quid potius, quod quidem me dignum esset, agerem reperiabam.

En outre, c'est la crise profonde de la cité qui m'a déterminé à développer des sujets philosophiques, lorsque, au moment des guerres civiles, je ne pouvais ni, selon mon habitude, protéger la République, ni rien faire et que je ne trouvais pas de meilleure occupation qui fût digne de moi.

La dernière séquence de la version consiste en une belle phrase hypotactique de notre auteur. Le *cum* temporel introduit ici deux verbes à l'imparfait *poteram* et *reperiabam*, lequel introduit à son tour une

¹² Plutôt que de considérer la forme *instituta* comme l'accusatif pluriel du substantif *institutum*, *i*, n. (la manière d'agir, la disposition), il était ici préférable, du point de vue du sens, de le considérer comme un participe parfait substantivé du verbe *instituo* qui signifie entre autres « commencer, entreprendre ».

interrogative indirecte dont le verbe *agerem* est conjugué de façon tout à fait régulière à l'imparfait du subjonctif.

Dans la première proposition de la phrase, il faut repérer l'adjectif verbal *explicandae philosophiae* qui est complément du nom de *causam*. L'adjectif *gravis* peut certes être interprété comme un génitif s'accordant avec *ciuitatis* d'autant que le dictionnaire *Gaffiot* donne l'expression *gravis ciuitas* : « une cité importante ». Mais, dans le contexte du texte, il convient de rattacher *gravis* à *casus* (ce qui est possible puisque *casus* est un substantif masculin) pour comprendre que Cicéron évoque ici les terribles malheurs de l'État, *gravis casus* signifiant littéralement « la lourde chute » ce qui renvoie précisément au verbe *prolabor* employé dans la troisième ligne.

Dans la subordonnée introduite par *cum*, l'expression *in armis ciuilibus*, proche par le sens du syntagme *bellum ciuile*, se traduit par « pendant la guerre civile » et fait clairement référence à la lutte entre César et Pompée quelques années avant la rédaction du *De Diuinatione*. Le verbe *poteram* se construit avec les deux verbes à l'infinitif *tueri* et *agere*, ce qui a été bien compris par la plupart des candidats.

La fin de la phrase a posé des difficultés. Il fallait commencer par voir que le verbe *reperire* peut se construire avec une interrogative indirecte, ce qui est attesté par le dictionnaire *Gaffiot*. Ici, le mot interrogatif est le pronom *quid* qui introduit le subjonctif imparfait *agerem* exigé par la concordance des temps. Le pronom en question est forcément à l'accusatif car la forme *agerem* comporte déjà un sujet. Il est donc COD du verbe en question. L'adverbe *potius*, signifiant ici « de préférence » porte sur *agerem* et ne se construit pas, dans notre phrase, avec une comparative introduite par *quam*. La relative *quod quidem me dignum esset* devient plus simple à analyser dès lors que les autres pièces du puzzle ont été analysées avec précision. Le pronom relatif *quod* a pour antécédent *quid* (« quelque chose qui... ») et la présence du subjonctif se justifie à la fois par l'attraction modale (la relative figure à l'intérieure de l'interrogative indirecte) et par le sens consécutif¹³ de la proposition en question (« quelque chose de tel qui puisse être digne de moi »). Notons pour finir que le pronom *me* est à l'ablatif conformément à la construction de l'adjectif *dignus*.

¹³ Pour la présence du subjonctif dans les relatives, voir A. Ernout et F. Thomas, *Syntaxe latine*, Paris, 2002, p. 334-341.

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres classiques)

Rapport présenté par Marie-Pierre LAISNÉ et Valentin RIETZ

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et les rapports du jury des sessions 2022, 2023 et 2024 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-concours-du-capes-de-2025-1439>

INTRODUCTION

L'épreuve écrite disciplinaire appliquée du CAPES externe de lettres classiques est définie par l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours de recrutement des professeurs certifiés. D'une durée de cinq heures, cette épreuve, notée sur 20 et affectée d'un coefficient 1, évalue la maîtrise des systèmes linguistiques du français, du latin et du grec, et la capacité des candidates et des candidats à entrer dans une démarche de transposition didactique, c'est-à-dire à passer du savoir savant au savoir à enseigner, dans la perspective de leur entrée dans le métier de professeur.

L'épreuve comporte deux parties complémentaires :

- La première partie est consacrée à l'étude grammaticale d'un texte littéraire en langue française, à laquelle est associée une mise en perspective linguistique à partir d'un texte latin ou grec, sur un même point de langue.
- La seconde consiste en l'élaboration d'un projet de séquence d'enseignement pour un niveau de classe donné, incluant un projet de séance de langue portant sur la notion grammaticale étudiée dans la première partie.

Le corpus fourni aux candidats comprend :

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

PRÉSENTATION DU SUJET DE LA SESSION 2025

La première partie de l'épreuve proposait l'étude grammaticale des prépositions dans un extrait de *Marmoisan ou L'Innocente tromperie* (1695) de Mademoiselle L'Héritier. Un extrait de *l'Histoire Auguste* (*Vies des Trente Tyrans*, XXX, 13-22) attribué à Trebellius Pollion offrait un point de comparaison entre les systèmes linguistiques français et latin.

La seconde partie invitait les candidats à élaborer un projet de séquence de français à destination d'une classe de 5^e, prenant appui sur les deux textes étudiés dans la première partie, auxquels était associée une affiche de propagande illustrée par Georges Capon, *The French Woman in War-Time* (v. 1917). Deux supports pédagogiques annexés au corpus, un extrait de manuel (*Grammaire du collège*, Hatier, 2019) et deux productions d'élèves, permettaient aux candidats de développer, dans le cadre de leur projet de séquence, une séance de langue portant sur la notion de préposition.

ENJEUX DE L'ÉPREUVE

Le présent rapport se donne pour objectif d'accompagner les futurs candidats au concours dans la préparation de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée. Les préparateurs se reporteront utilement aux

rapports de jury¹⁴ des sessions 2022, 2023 et 2024, qui en ont déjà largement défini les contours, les enjeux et les attendus. Dans la continuité de ces documents de référence, nous nous proposons de mettre l'accent ici sur les compétences spécifiques que cette épreuve permet d'apprécier, et qui renvoient aux gestes professionnels essentiels du professeur de lettres :

- mobiliser des savoirs savants en langue, en s'appuyant sur des grammaires de référence reconnues ;
- mettre en œuvre les « gestes » de grammairien : observer et manipuler la langue, décrire le fonctionnement du système linguistique, trier et classer des occurrences, formuler des commentaires pertinents ;
- adopter une posture réflexive sur les faits de langue ;
- élaborer un projet d'apprentissage adapté, fondé sur un corpus cohérent ;
- fixer des objectifs d'apprentissage clairs et identifier les activités qui permettront aux élèves d'atteindre ces objectifs ;
- organiser les apprentissages pour permettre aux élèves de progresser dans leur maîtrise des connaissances et des compétences linguistiques et langagières ;
- interroger les supports pédagogiques, pour en faire un usage raisonné dans le cadre d'un projet d'apprentissage défini ;
- identifier les besoins des élèves et ajuster les apprentissages, en s'appuyant notamment sur l'analyse de leurs erreurs.

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

Dans cette première partie, le jury s'attache à évaluer des compétences fondamentales du futur professeur de lettres. Il s'agit tout à la fois de vérifier la solidité des connaissances linguistiques du candidat, sa capacité à mobiliser un savoir grammatical rigoureux et actualisé, et son aptitude à adopter une posture analytique face à la langue. Observer, décrire, classer, commenter : ces gestes du grammairien constituent le socle des gestes professionnels de l'enseignant lorsqu'il cherche à faire comprendre le fonctionnement du système linguistique à ses élèves. En cela, cette première partie de l'épreuve disciplinaire appliquée ne se limite pas à un exposé universitaire : elle permet aussi d'évaluer la capacité du candidat à enseigner la langue avec justesse, exigence et clarté.

a) Maîtrise des savoirs grammaticaux : définir la notion

La première étape de cette épreuve consiste, pour les candidats, à proposer une définition synthétique et rigoureuse de la notion grammaticale portée à l'étude. Cette définition permet de cerner les contours de la notion, d'en présenter les propriétés fondamentales, et de témoigner ainsi de la maîtrise d'un savoir théorique de base, bien assimilé et clairement restitué. Elle constitue l'ouverture de la première partie, et en cela, elle donne le ton : les erreurs qui se révèlent dans cette introduction ont généralement une incidence sur la justesse et la pertinence du relevé, du classement et des analyses qui suivent. C'est pourquoi, le jury recommande aux candidats de soigner tout particulièrement cette étape du travail, qui correspond aussi à la première étape du travail du professeur lors de la conception des séances : la référence à un savoir universitaire stabilisé est le préalable à tout enseignement.

La grammaire de référence pour l'enseignement, attendue comme point d'appui principal par le jury, est la *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, publiée sur Éduscol. Les candidats sont également invités à appuyer leur présentation sur les grammaires universitaires de référence : les meilleures copies ont su faire dialoguer ces sources, en intégrant les apports spécifiques de chacune.

Dans le cadre du sujet proposé cette année, on pouvait définir la préposition comme un mot invariable relevant d'une classe grammaticale fermée, jouant un rôle syntaxique spécifique. La préposition introduit un groupe prépositionnel, à valeur nominale : groupe nominal prépositionnel (GNP), ou équivalent - groupe pronominal prépositionnel (GPP), groupe infinitif prépositionnel (GIP). Ce groupe remplit diverses fonctions dans la phrase : le plus souvent, complément d'objet indirect, complément circonstanciel, ou complément

¹⁴ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359>

du nom, parfois complément de l'adjectif, de l'adverbe, ou attribut. Si l'on attendait que les candidats définissent la notion par ses propriétés syntaxiques, certains d'entre eux ont enrichi cette définition en formulant des remarques tout à fait pertinentes sur la morphologie (distinction entre prépositions simples et locutions prépositionnelles, phénomènes de contraction avec l'article défini, etc.) ou sur la sémantique (polysémie des prépositions comme à, de, en, et charge sémantique plus ou moins marquée selon les cas, etc.).

À l'inverse, certaines copies ont révélé une maîtrise insuffisante de la terminologie grammaticale et des concepts fondamentaux : le jury a en effet relevé des confusions entre les natures et les fonctions grammaticales, ainsi que des erreurs terminologiques : certaines copies confondent le verbe intransitif et le verbe transitif indirect, ou reconfigurent une terminologie erronée, évoquant le « complément du nom substantif » ou la « proposition complétive du nom ». L'absence de distinction entre l'article défini contracté et le déterminant partitif a été observée, à l'instar d'une copie qui indique, dès l'introduction, que la préposition *de* peut introduire un COD, comme dans la phrase « J'achète du pain ».

On trouvera ci-dessous une définition extraite d'une excellente copie, qui illustre la manière dont un candidat peut articuler précision des savoirs, clarté terminologique et concision dans un propos rigoureux et informé :

« Une préposition est un mot invariable qui introduit un groupe prépositionnel. Au sein de ce groupe, elle gouverne un régime qui a une valeur nominale (il peut s'agir d'un nom ou d'un groupe nominal mais aussi d'un pronom ou d'un groupe pronominal, d'un participe substantivé, d'un verbe à l'infinitif). Du point de vue sémantique, la préposition porte le plus souvent un sens causal, instrumental, spatial ou temporel, et les plus fréquentes, comme à ou de, sont très polysémiques. Du point de vue morphologique, la préposition peut être simple (c'est-à-dire composée d'un seul mot) ou composée (il s'agit d'une suite de mots dont le sens s'est figé). Le texte de Mademoiselle L'Héritier ne présente, des lignes 1 à 6, que des prépositions simples, mais *autour de*, à la ligne 9, est un exemple de locution prépositionnelle. La préposition peut également être soudée à un article défini (*à le* devient *au*, *de le* devient *du*, etc.). Du point de vue syntaxique, la préposition dépend soit d'un verbe, dont elle introduit un complément essentiel (qui ne peut être supprimé sans altérer le sens du verbe) ou accessoire, soit d'un nom ; elle sert alors à introduire un complément du nom ou un groupe qui en détermine le sens ; elle peut aussi introduire un complément de phrase, qui peut être déplacé ou supprimé. »

b) Observer, classer, commenter : les gestes du grammairien

Après avoir défini la notion grammaticale, les candidats devaient procéder à l'étude de la notion dans un passage de *Marmoisan* de Mademoiselle L'Héritier, en l'occurrence dans les six premières lignes de cet extrait. Cette étude supposait trois opérations complémentaires :

- un relevé exhaustif des groupes prépositionnels ;
- leur classement selon un plan cohérent ;
- des commentaires précis, attestant de la maîtrise de la notion et de ses propriétés syntaxiques.

En l'occurrence, le classement des groupes prépositionnels par nature ou par fonction paraissait le plus judicieux. De fait, il s'agissait pour les candidats de mettre en œuvre les « gestes » fondamentaux du grammairien :

- observer et manipuler la langue ;
- décrire le fonctionnement du système linguistique ;
- trier et classer des occurrences ;
- formuler des commentaires pour nourrir l'analyse.

Ces gestes, que les professeurs de lettres sont appelés à transmettre à leurs élèves, sont au cœur de cette première partie de l'épreuve disciplinaire appliquée.

La présentation de l'étude peut prendre différentes formes : certains candidats choisissent, par exemple, de présenter dans un tableau un relevé exhaustif des occurrences, sans classement, avant de les intégrer à un plan organisé, et de les commenter. Dans tous les cas, le plan doit être apparent, et le commentaire rédigé : l'on ne saurait se limiter à quelques remarques isolées ou abrégées en marge d'un tableau. Rappelons également qu'il est peu pertinent d'analyser isolément chaque occurrence ; cela fait perdre un

temps considérable aux candidats, alors que la présence même d'un plan facilite le regroupement de différentes occurrences qui peuvent être semblablement commentées.

De nombreuses copies ont omis de définir en amont le rôle de recteur de la préposition et ont ensuite énuméré les prépositions elles-mêmes, sans relever les groupes prépositionnels qu'elles ouvrent, ni en interroger la nature ou la fonction. Dans ce cas, les candidats ont rencontré des difficultés à organiser le classement (à l'instar d'une copie, qui propose d'étudier la préposition *à*, puis la préposition *de*, avant de s'intéresser à toutes les autres prépositions) et le commentaire des occurrences n'a envisagé que l'approche morpho-sémantique, qui ne permettait pas d'entrer véritablement dans l'analyse grammaticale. Les plans les moins convaincants témoignaient en fait d'une maîtrise insuffisante de la grammaire de base, comme dans cette copie qui proposait d'étudier successivement les « prépositions déclinables » et les « prépositions invariables ». Le jury rappelle que, quelle que soit la notion portée à l'étude, le plan s'organise autour de grandes catégories que nul n'est censé ignorer ; que l'on ne saurait réduire l'étude de la notion à un seul domaine de la langue, et qu'il convient d'envisager conjointement les implications morphologiques, syntaxiques, et sémantiques de la question. L'entrée dans de nombreuses notions peut se faire par la syntaxe, et les remarques morphologiques ou sémantiques sont incidentes ; en tout état de cause, une même occurrence ne saurait être traitée deux fois, comme dans cette copie qui propose une analyse de toutes les occurrences relevées selon une logique « lexico-sémantique » dans la première partie, avant d'en proposer une « analyse fonctionnelle » dans la seconde.

Le corpus à l'étude comportait 18 occurrences de groupes prépositionnels, introduits par quatre prépositions différentes : *à l'amour* (l. 1), *de la guerre* (l. 1), *à celui* (l. 1), *des plaisirs* (l. 1), *à fracas* (l. 1), *de songer* (l. 2), *à la tendresse* (l. 2), *de chasse* (l. 2), *en attendant* (l. 3), *de se signaler* (l. 4), *par les armes* (l. 4), *de si bonne foi* (l. 4), *aux jeunes seigneurs* (l. 4), *en qui [il trouvait du mérite]* (l. 5), *en amis* (l. 5), *en sujets* (l. 5), *de se laisser obséder* (l. 6), *des favoris* (l. 6). Ces occurrences étaient représentatives des principales natures et fonctions admises par le groupe prépositionnel. La plupart des occurrences ne présentaient pas de difficulté d'analyse : rappelons que l'objectif du jury est de vérifier la capacité des candidats à analyser le fonctionnement de la langue dans des cas tout à fait prototypiques, qui sont aussi ceux que l'on aborde avec des élèves en classe ; il ne s'agit en aucun cas de mettre en difficulté les candidats avec des usages particuliers. Bien que s'agissant de tournures courantes, l'analyse de la préposition précédant le pronom relatif *qui* ou l'identification du groupe prépositionnel *des favoris* comme complément d'agent de la tournure de sens passif *se laisser obséder* pouvaient s'avérer plus délicates. Enfin, l'analyse de certaines occurrences prêtait à interprétation : le groupe prépositionnel *à fracas* pouvait, à juste titre, être analysé comme une quasi-locution adverbiale, employée comme complément circonstanciel, ou comme un complément du nom *plaisirs* ; certaines copies ont, en outre, remarqué que, selon l'analyse que l'on faisait de la valence du verbe *traiter*, les groupes prépositionnels *en amis* et *en sujets* pouvaient être identifiés soit comme des compléments d'objet indirect, soit comme des attributs du COD *les* ; une copie, enfin, a judicieusement discuté l'analyse de la fonction du groupe prépositionnel *par les armes*, hésitant entre le complément de moyen (et faisant référence à l'instrumental des langues indo-européennes) ou le COI du verbe *se signaler*. Si ces subtilités d'analyse ne sont pas au cœur des attendus du jury, les correcteurs ont valorisé les copies qui s'engageaient dans une réflexion sur les limites de l'analyse de certaines occurrences.

Les copies les plus solides ont su mettre en œuvre une démarche progressive et rigoureuse : un relevé préalable complet, un classement raisonné, des commentaires précis fondés sur une observation attentive du texte. L'usage de manipulations syntaxiques (déplacement, pronominalisation, suppression) pour tester la fonction des groupes a été particulièrement apprécié.

Les erreurs d'identification des prépositions ont été nombreuses, et l'on ne saurait trop encourager les candidats à la vigilance sur ce point : à titre d'exemple, le jury a observé que de nombreuses copies ont relevé *du mérite*, confondant l'article partitif avec l'article défini contracté ; d'autres ont cité *si* ou *mais*, ce qui témoigne d'une confusion manifeste dans la maîtrise des classes grammaticales invariables. Enfin, certains candidats n'ont pas respecté le découpage prescrit, et ont étudié la préposition dans l'ensemble de l'extrait, au lieu de se limiter aux lignes 1 à 6, comme l'indiquait la consigne. Il est rappelé que la rigueur méthodologique et le respect du sujet constituent des critères d'évaluation à part entière.

c) Réfléchir sur la langue : la comparaison des systèmes linguistiques

La dernière étape de cette première partie consiste pour les candidats à mobiliser leur connaissance d'une langue ancienne – en l'occurrence le latin – pour nourrir et approfondir l'analyse grammaticale précédemment amorcée. Cette étape est particulièrement significative pour les futurs professeurs de lettres classiques, dans la mesure où la maîtrise de deux langues anciennes constitue un atout essentiel pour comprendre avec finesse les particularités du système linguistique français, mais aussi pour mieux les enseigner à leurs élèves, en leur offrant une perspective historique éclairante.

Concernant la comparaison des systèmes linguistiques, le jury ne vise ni l'exhaustivité, ni l'érudition gratuite. Il s'agit de développer trois ou quatre points de comparaison pertinents, s'appuyant sur le commentaire d'occurrences soigneusement choisies dans le texte latin, et citées dans la langue source. Ces points peuvent porter aussi bien sur des similitudes entre les systèmes que sur des différences, qui affinent la compréhension grammaticale en mettant en évidence la spécificité de certaines constructions. Le recours à la langue ancienne participe ainsi du développement d'une conscience réflexive sur la langue, en offrant un point d'appui pour questionner le fonctionnement du français.

Sur le plan méthodologique, ces éléments peuvent être intégrés à différents moments de la première partie : soit au fil du développement, dans le cadre de la définition ou de l'analyse du texte français ; soit dans une sous-partie spécifique venant clore l'étude de la notion. Dans tous les cas, il importe que cette analyse soit liée à l'étude du texte français : on ne saurait accepter une analyse du texte latin menée en parallèle, sans lien avec le corpus en français. Cette analyse doit s'appuyer sur des occurrences précises du texte antique, et non sur des généralités théoriques. Il s'agit bien d'un point de comparaison appliqué, et non d'un exposé théorique abstrait.

Cette année, la comparaison des systèmes linguistiques permettait d'appréhender la spécificité des langues casuelles, qui se passent régulièrement des prépositions ou, au contraire, établissent un lien étroit entre préposition rectrice et cas-fonction du régime, de mieux interroger la frontière parfois ténue entre complément du verbe et complément circonstanciel en français, alors que les langues anciennes disposent de cas grammaticaux distincts pour exprimer cette opposition (comme le datif instrumental ou l'ablatif en latin), ou d'interroger le traitement de l'ablatif de qualité, souvent traduit par un complément du nom en français. Le jury a eu le plaisir de lire des remarques d'une grande finesse sous la plume de certains candidats. Par exemple, une copie remarque de façon judicieuse la proximité entre certaines locutions prépositionnelles figées du français moderne et leurs équivalents latins, en mettant en regard à *fracas* et *ad perfectum modum*, deux expressions qui, bien que syntaxiquement différentes, relèvent peu ou prou d'une forme adverbiale figée, révélant une même dynamique de lexicalisation. À l'inverse, certains candidats ont proposé des développements hors de propos ou mal maîtrisés. On se gardera bien d'entreprendre un relevé exhaustif des prépositions dans le texte latin, sans lien avec la notion étudiée, ou d'évoquer des cas d'usage qui ne s'observent pas dans le texte latin mis à la disposition des candidats, à l'instar de cette copie qui propose un développement très documenté sur le gérondif en latin, sans référence au texte de Trebellius Pollion et, de surcroît, sans réelle comparaison avec le gérondif présent dans le texte de Mademoiselle L'Héritier. Le jury souhaite également attirer l'attention des candidats sur les confusions qui sont apparues dans un certain nombre de copies, et qui laissent douter de l'expertise disciplinaire dont doit pouvoir se prévaloir tout enseignant face à ses élèves : *cum* (dans *cum loqueretur*), *ita*, et *ut* ont ainsi parfois identifiés, à tort, comme des prépositions, alors qu'il s'agit de mots très courants que les candidats ont nécessairement rencontrés dans leurs études.

Le jury invite les candidats à ne pas se laisser impressionner par cet exercice de grammaire contrastive : toutes les tentatives de comparaison des systèmes linguistiques ont été valorisées, à commencer par les pistes qui paraissaient les plus évidentes. Le jury apprécie, en effet, la posture humble et pédagogue des candidats qui développent un propos simple mais parfaitement maîtrisé.

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

Dans cette partie, il s'agit d'évaluer tous les éléments qui préfigurent les compétences professionnelles nécessaires à une transposition didactique efficace dans deux domaines connexes : l'élaboration d'une séquence conçue comme un projet d'apprentissage pour les élèves et l'élaboration d'une séance de langue

en lien avec la notion étudiée dans la première partie. Le jury s'attache donc à observer la trace de compétences professionnelles en construction dans les propositions didactiques des candidats. Certains candidats, parfois très solides du point de vue des connaissances grammaticales, ne traitent pas cette seconde partie de l'épreuve. Le jury ne peut que regretter ce choix : les candidats se destinent à enseigner et donc à mettre en œuvre quotidiennement ces compétences professionnelles essentielles.

a) Construire une séquence d'enseignement conçue comme un projet d'apprentissage pour les élèves

En lien avec la compétence professionnelle que les candidats devront mobiliser lorsqu'ils seront enseignants, le sujet invite les candidats à analyser le corpus fourni à l'aune de la thématique du programme qu'il permet d'aborder et du questionnement soulevé. La présentation des différents textes et du document iconographique doit donc conduire les candidats à lire les documents fournis, à comprendre en quoi ils interagissent et peuvent mutuellement enrichir le questionnement des élèves, afin d'en effectuer une interprétation succincte mais efficace. Cette analyse, que doit effectuer tout enseignant qui construit un corpus d'étude pour ses élèves, révèle la compréhension des documents par les candidats. Elle aboutit à l'émergence d'une thématique et d'un questionnement possible, qui se veut ouvert et accessible aux élèves, dans la mesure où, en classe, il est possible, et même souhaitable, de le faire formuler par ceux-ci. Le jury préfère un développement succinct, un paragraphe d'analyse concernant les enjeux du corpus de manière dynamique, plutôt qu'un titre de séquence artificiel ou une problématique de séquence pompeuse ou maladroitement formulée. Certains candidats ont su particulièrement bien justifier leur proposition par une analyse des enjeux des différents supports, comme dans le développement suivant : « Les trois documents présentent des femmes qui occupent des rôles masculins, au pouvoir dans l'Antiquité, à la cour et dans l'armée sous l'Ancien Régime et dans le monde du travail pendant la Première Guerre mondiale. Si ces textes et ce document appartiennent à des époques différentes et servent des objectifs différents, ils peuvent être réunis pour interroger la notion "héros / héroïnes et héroïsmes" ». Cette analyse des différents supports conduit les candidats à rattacher le corpus à une thématique de l'entrée « Culture littéraire et artistique » des programmes dont la connaissance précise constitue un attendu à part entière de cette épreuve. Ainsi la grande majorité des candidats a intégré ce corpus au traitement de la thématique « Agir sur le monde » et plus particulièrement à l'entrée « Héros, héroïnes, héroïsme » du programme de 5^e. Mais d'autres propositions étaient possibles ; quelques candidats ont inscrit le corpus dans le cadre de l'entrée « Avec autrui : familles, amis, réseaux » (thématique « Vivre en société, participer à la société ») analysant les relations familiales évoquées dans chacun des supports. Si cette proposition paraît malgré tout moins en adéquation avec les enjeux du corpus, elle est pour autant tout à fait recevable si elle repose sur une analyse étayée des 3 documents.

Il est ensuite attendu que les candidats proposent des activités favorisant le développement des compétences langagières des élèves. Les activités envisagées préfigurent de compétences professionnelles en devenir : la capacité à envisager la séquence comme un projet d'apprentissage, qui mobilise et construit ces différentes compétences que sont la lecture, l'écriture et l'oral, sans que soit attendu un déroulé de séquence exhaustif. Le jury a apprécié les propositions qui envisageaient des activités qui font sens pour les élèves et visent à construire de véritables apprentissages.

Il apparaît également souvent que les candidats proposent des activités de lecture, d'écriture et d'oral déconnectées parfois les unes des autres, et peinent à expliciter la construction de ces compétences chez les élèves, en termes d'apprentissages. On ne peut donc qu'inviter les candidats à expliciter davantage les apprentissages qu'ils ciblent par les activités parfois très intéressantes qu'ils présentent. Les propositions pour la lecture, tout particulièrement, sont essentiellement orientées vers l'analyse guidée par le professeur et le développement d'une culture qui, pour intéressants qu'ils soient, ne doivent pas occulter l'apprentissage lui-même de la lecture, de la compréhension, de l'interprétation littéraire. Ainsi tel candidat propose judicieusement « *d'organiser des temps de lecture à voix haute au fil de la séquence pour aider les élèves à gagner en aisance et leur permettre de poser des questions sur des passages qui leur paraîtront obscurs* ». Sans que l'apprentissage de la fluidité en lecture soit totalement envisagé, on perçoit là la préoccupation naissante pour le développement de cette compétence essentielle pour les élèves. Concernant l'écriture, les candidats proposent souvent un sujet à donner aux élèves, en lien avec les

documents, sans s'intéresser au processus d'écriture et à son apprentissage. Ainsi le jury a souvent relevé la possibilité d'écrire le portrait d'une des trois femmes représentées dans le document iconographique. Concernant le développement des compétences orales, le jury a trouvé intéressante la proposition de donner la voix à l'une des trois femmes représentées, prenant appui sur ce même document : c'est un moyen de développer les compétences d'expression des élèves en leur permettant de ne pas s'adresser en leur nom propre. Il s'agit d'une proposition originale, différente de l'exposé très souvent envisagé par les candidats qui n'en mesurent pas toujours les enjeux en termes d'exigence et d'apprentissages pour les élèves.

Certains candidats ont aussi orienté toutes les propositions de travail sur la lecture, l'écriture et l'oral vers l'objectif de la maîtrise de la notion de préposition, ce qui constitue une erreur d'appréciation de cette partie de l'épreuve et, plus globalement des enjeux de l'enseignement de la langue, qui se met au service des compétences langagières des élèves – et non l'inverse.

b) Concevoir le développement des compétences linguistiques des élèves

En classe, une séance de langue a pour objectif premier de permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement de la langue française et de l'utiliser de façon correcte. L'épreuve invite donc les candidats à s'interroger sur la manière de développer ces compétences linguistiques, à partir des documents fournis, comme le ferait un enseignant qui utilise toutes les ressources à sa disposition : grammaire de référence, supports littéraires, manuels, séries d'exercices...

Pour élaborer leur proposition de séance, les candidats convoquent deux modèles : un modèle traditionnel, avec une leçon suivie d'une série d'exercices, et celui de la note de service d'avril 2018 sur l'enseignement de la langue qui indique : « La leçon de grammaire respecte quatre étapes fondamentales : la phase d'observation et de manipulation, la structuration et la formulation des règles, la phase de consolidation, de mémorisation et d'automatisation par un entraînement soutenu à l'utilisation des connaissances acquises et enfin l'évaluation. » Cette note de service demeure incontestablement un appui pour les candidats, à condition de n'être pas artificiellement mobilisée. Les phases d'observation et d'élaboration de la règle ne peuvent se réduire à quelques constats très fortement guidés et une leçon « dispensée » par l'enseignant, les exercices ne peuvent être utilisés seulement à des fins d'entraînement ; il est donc essentiel de prévoir un temps réflexif pour expliciter leur intérêt et ainsi soutenir la découverte et l'appropriation de la notion par les élèves : il convient donc d'éviter une proposition qui manifeste une conception très descendante de l'enseignement de la langue, à rebours de ce que préconise la note de service précitée et de la façon dont se construisent les savoirs chez les élèves.

Sont donc particulièrement observées deux capacités :

- analyser les limites et intérêts des supports à disposition ;
- proposer un cheminement pour l'élaboration d'une notion linguistique, en fixant des objectifs d'apprentissage précis.

Ici, un travail sur la morphologie des prépositions était d'un intérêt limité dans la mesure où le texte comportait peu de locutions prépositionnelles. En revanche, il était possible de choisir comme objectifs d'apprentissage à repérer les groupes prépositionnels, comme certains candidats l'ont suggéré, en observant leur imbrication, ou encore d'apprendre à identifier l'élément de la phrase dont dépend le groupe prépositionnel.

D'une part, il est attendu que les candidats s'interrogent vraiment sur la manière d'utiliser le texte littéraire pour enseigner une notion grammaticale, à partir du relevé qui a été effectué dans la première partie et de son analyse. En effet, celui-ci peut servir à l'élaboration de la notion. Il est alors pertinent de se demander comment on peut faire travailler les élèves, et quels apprentissages sont visés : demandera-t-on aux élèves d'effectuer un relevé des occurrences ? Dans ce cas, il pourrait s'agir de discriminer la préposition des autres natures de mots. Demandera-t-on de délimiter les groupes de mots introduits par les prépositions ? Dans ce cas, c'est plutôt le rôle de recteur de la préposition qui serait questionné avec les élèves et l'imbrication possible de différents groupes prépositionnels. Fera-t-on trier des occurrences relevées par le professeur, ou les élèves lors d'une séance précédente, afin d'analyser le fonctionnement des groupes : analyser les différentes natures de groupes introduits par les prépositions, identifier les différentes fonctions occupées par ces groupes dans une phrase ? Le relevé et son analyse, demandés dans la première partie,

constituent donc le travail de préparation du professeur, mais pas nécessairement l'activité proposée aux élèves.

Face aux exercices tirés d'un manuel, que le jury choisit parce qu'ils présentent un intérêt ou questionnent leur utilisation avec les élèves, il est attendu que les candidats commentent l'intérêt et les limites de ceux-ci, sans les rejeter en bloc. Tout exercice donné aux élèves gagne à être interrogé dans sa finalité afin de déterminer si on le conserve ou pas, à quel moment cela paraît le plus opportun, s'il faut y apporter des modifications pour le rendre plus intéressant ou au contraire l'écarter pour des raisons que le candidat explicite. Ainsi, le jury attend qu'un candidat qui écrit : « L'exercice 3 ne sera pas retenu puisqu'il concerne seulement une partie bien précise des prépositions empêchant de bien rendre compte de la notion à étudier » explique ce qu'il permet de travailler et ce qui manque selon lui. Cet exercice 3 invite à identifier le sens de plusieurs prépositions ; en guise de prolongement, il pourrait être intéressant de demander aux élèves de les insérer dans des phrases complètes pour envisager la relation de ces groupes avec le reste d'une phrase. En effet les groupes prépositionnels sont toujours en relation avec au moins un autre mot dans une phrase, à l'instar du premier énoncé de l'exercice. Dans la même idée, l'exercice 1 invite les élèves à délimiter les groupes prépositionnels, ce qui est intéressant parce qu'il s'agit là d'une réelle difficulté pour les élèves, mais il ne demande pas aux élèves d'identifier la fonction des groupes prépositionnels, alors que le corpus est intéressant à double titre : il permet d'appréhender trois des fonctions que peut occuper un groupe propositionnel (complément du nom, complément du verbe, complément circonstanciel) ; il permet aussi de distinguer le complément d'objet du verbe du complément circonstanciel : « dans un restaurant » est sélectionné par le verbe « travailler », « de Paris » est sélectionné par le verbe « partir » ; il ne s'agit donc pas de compléments circonstanciels de lieu. La consigne pourrait donc être modifiée pour réfléchir avec les élèves à ces spécificités.

D'autre part, l'analyse des productions d'élèves présentées en annexe 2 permet d'orienter le travail qui sera mené avec eux, en réponse aux besoins identifiés par les erreurs qu'ils commettent. Cette analyse est souvent peu présente dans les propositions des candidats, alors qu'elle constitue une compétence professionnelle essentielle et qu'il ne peut s'agir d'effectuer une correction normative, dont on sait qu'elle produit peu d'effet sur les apprentissages des élèves. La première production montre à quel point l'identification des fonctions est complexe et source de difficultés chez les élèves qui confondent fréquemment les fonctions complément d'objet et complément circonstanciel. La seconde série manifeste des erreurs d'usage fréquentes, à l'oral notamment, et chez les élèves allophones particulièrement. Elles relèvent d'emplois erronés des prépositions en français, par assimilation à des emplois permis dans des langues étrangères et dans des langues et dialectes régionaux (*merci pour = *thanks for*), par confusion entre deux prépositions introduisant alternativement un groupe de même fonction (*la trousse à Paul / de Paul), par métonymie (la coiffeuse pour le lieu où elle exerce dans la quatrième phrase), par une maîtrise insuffisante des règles de contraction (*Nous rentrons de Canada).

Certains candidats proposent d'exploiter ces séries avec les élèves pour « amuser la classe gentiment et finir le cours de façon détendue » ; de tels propos manifestent une incompréhension majeure du rôle joué par les erreurs dans l'apprentissage, et par conséquent de la manière dont le professeur les accueille et les traite, notamment pour favoriser la compréhension, l'appropriation et la mémorisation des notions travaillées.

En conclusion, la réflexion attendue dans les copies constitue le « travail à la table du professeur », indispensable pour élaborer une séance de langue en vue d'apprentissages durables chez les élèves.

Pour ne pas conclure

Recommandation aux candidates et aux candidats de la session 2026

Aux candidates et candidats de la session 2026, le jury souhaite adresser, en guise de conclusion, quelques recommandations nourries de l'analyse des copies et des échanges entre correcteurs.

- Tout d'abord, l'attention à la langue doit être constante. Si l'on comprend aisément que l'épreuve, longue et exigeante, puisse donner lieu à quelques maladroites d'expression ou coquilles, il est en revanche plus préoccupant de lire dans les copies des erreurs orthographiques récurrentes. Le soin apporté à l'expression écrite, la rigueur dans l'analyse et la clarté du propos ne sont pas

accessoires : ils sont les premiers marqueurs du sérieux d'un candidat, et conditionnent la qualité de l'enseignement qu'il sera en mesure d'assurer.

- Le jury invite également les candidats à faire preuve d'une humilité bienvenue : l'adoption d'un ton pompeux ou d'un lexique pseudo-technique ne masque jamais les approximations conceptuelles, bien au contraire. Un propos simple, mais solidement adossé à des connaissances précises, vaut toujours mieux qu'une démonstration prétentieuse ou brouillonne. Il ne s'agit pas d'impressionner le jury, mais de s'affirmer comme un enseignant en devenir, qui maîtrise sa discipline tout en étant conscient qu'on n'a jamais fini de se former.
- L'épreuve reste accessible, à condition de s'appuyer sur des connaissances linguistiques solides, c'est-à-dire sur des savoirs que tout professeur de lettres est supposé maîtriser. Trop de copies laissent encore apparaître une méconnaissance des repères grammaticaux, qui, une fois en poste, fragilise considérablement les jeunes enseignants dans leur rapport à la langue et à leurs élèves. Stabiliser ces savoirs est un enjeu professionnel majeur, qu'il convient d'anticiper dès la préparation au concours.
- Le jury recommande aux futurs candidats de se référer avec soin aux consignes de l'épreuve, aux rapports des années précédentes, et d'adopter une méthodologie claire et rigoureuse. Pour le jury, il ne s'agit jamais de les piéger, mais bien de repérer des compétences en devenir : une posture analytique, un regard réfléchi sur la langue, une capacité à penser l'enseignement. L'épreuve ne demande pas de posséder un savoir encyclopédique, mais d'être prêt à enseigner avec assurance, justesse et exigence, au bénéfice des élèves.
- C'est par un travail appliqué, une curiosité sincère et une réflexion construite que les futurs candidats feront la différence. Le jury les encourage à avancer avec confiance : un travail régulier, rigoureux, et une préparation réfléchie suffisent pour aborder cette épreuve avec confiance. Le jury invite chaque candidate et chaque candidat à croire en sa capacité à réussir, et à devenir un enseignant solide et épanoui dans sa classe.

Remerciements

Les rédacteurs du présent rapport remercient très chaleureusement l'ensemble des membres du jury pour leur précieuse contribution à l'élaboration de ce document, qui servira utilement la préparation au concours des futures candidates et des futurs candidats.

ÉPREUVE DE LEÇON

DOMAINE : LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Aurélie PALUD et Mélinée SIMONOT

Le jury tient à souligner, avant toute autre considération, que la plupart des candidats ont sérieusement préparé l'épreuve de leçon et en maîtrisent la méthodologie. Il se félicite d'avoir entendu des prestations bien calibrées, témoignant d'une appropriation solide des compétences et des connaissances attendues. Il déplore en revanche le manque de préparation de certains candidats qui ne tiennent pas les trente-cinq à quarante minutes imparties.

Afin d'aider les futurs candidats dans leur préparation, ce rapport propose de pointer les principaux écueils identifiés cette année dans les prestations, de rappeler brièvement l'esprit de l'épreuve en mettant en perspective les derniers rapports du jury et de formuler quelques conseils de préparation. Il se conclura par un exemple de leçon réussie et par un tableau récapitulatif des compétences évaluées dans cette épreuve.

I. Principaux écueils identifiés et conseils de préparation

L'esprit de la leçon : exercer son expertise disciplinaire au bénéfice de la transmission de savoirs et de compétences

Le premier écueil identifié par le jury dans les exposés des candidats réside dans l'absence de cohérence logique entre les deux parties de l'épreuve de leçon : les propositions didactiques sont trop souvent dissociées des analyses et des stratégies de lecture développées dans l'approche du corpus et dans l'explication de texte. À toutes fins utiles, nous rappelons aux candidats que l'esprit de la leçon est de mobiliser, à bon escient et à un haut niveau d'expertise, des savoirs universitaires et des compétences de lecture de textes et d'images (dans l'analyse du corpus et l'explication de texte), pour en faire les fondements et les objectifs d'un projet d'apprentissage (dans la séance didactique).

Comme le soulignait le rapport du jury de la session 2024, la leçon doit être appréhendée comme une épreuve unique et cohérente. L'introduction de ce rapport résume avec clarté la démarche qui sous-tend l'exercice : savoir lire et expliquer des textes en vue de favoriser chez les élèves l'appropriation d'œuvres, de savoirs, de stratégies pour mieux comprendre et s'exprimer. Dans cette perspective, nous invitons fortement le candidat à présenter le corpus et les lignes directrices du dossier dès l'introduction de son explication.

L'approche du corpus : tisser un lien explicite entre les deux documents et le programme du niveau de classe indiqué pour donner sens et consistance à un projet d'apprentissage

La première étape de l'analyse du corpus passe nécessairement par l'examen de la singularité du texte d'une part, du document associé d'autre part. Il s'agit de donner, à chacun des deux supports, sa pleine et entière mesure pour en tirer les observations les plus fructueuses possibles dans la perspective de la problématisation du corpus. En ce sens, l'étude du document associé, même si elle est plus succincte que celle du texte à expliquer, doit être tout aussi ambitieuse d'un point de vue scientifique et universitaire¹⁵. Les prestations les moins robustes ne prennent pas le soin de cette analyse distincte et experte des deux supports, courant le risque de lire le document associé à travers le prisme du texte à expliquer et de suivre une fausse piste en termes de problématisation du corpus. À titre d'exemple, le jury a proposé lors de cette session un sujet qui mettait en regard l'extrait de *Vingt Mille Lieues sous les mers* dans lequel Pierre Aronnax, le narrateur, découvre que ce qu'on prenait pour un monstre aquatique est en réalité un engin

¹⁵ Concernant la lecture et l'analyse de l'image, les candidats trouveront des références et des conseils utiles dans le rapport du jury de la session 2022 : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-capes-de-2022-1175>, p. 110.

sous-marin (première partie, chapitre VII, « Une baleine d'espèce inconnue ») et la plaidoirie de Zadig face aux juges qui l'accusent d'avoir volé la chienne de la reine et le cheval du roi dans le conte philosophique éponyme (chapitre III, « Le chien et le cheval »)¹⁶. Traitant ce corpus pour une classe de sixième, une candidate a choisi de le problématiser à partir de l'entrée « Le monstre aux limites de l'humain » alors même qu'il n'est pas question de monstre dans le texte de Voltaire et qu'une approche questionnant les enjeux de la mise en récit du raisonnement scientifique dans le récit d'aventure eût été plus pertinente.

La deuxième étape de l'approche du corpus consiste à dégager son unité en lien avec un questionnement ou un objet d'étude du niveau de classe proposé. Or le jury note que la plupart des candidats ne font pas suffisamment l'effort d'élucider le type de relation qui motive le rapprochement des deux documents. Les deux principaux obstacles à une problématisation féconde du corpus sont d'une part de se limiter à tisser une concordance thématique entre les deux éléments constitutifs, d'autre part de considérer le document associé – notamment quand il s'agit d'un document iconographique – comme une simple illustration du texte à expliquer. Pour éclairer notre propos, nous convoquons ici l'exemple d'un candidat qui, travaillant à partir d'un sujet constitué de la fable « Le Loup devenu berger » de Jean de La Fontaine et du tableau « Les Tricheurs » peint par Le Caravage (pour une classe de sixième)¹⁷, s'est contenté d'explorer la thématique de la ruse et ses différentes déclinaisons présentes dans le dossier (travestissement, triche et tromperie) sans réelle réflexion sur les enjeux littéraires sous-jacents. Problématiser un corpus consiste à explorer les dimensions esthétiques, culturelles, historiques, politiques, philosophiques, métalittéraires ou méta-artistiques que portent les œuvres ; cela implique de réfléchir à ce que la littérature et éventuellement les autres formes artistiques, à travers leurs langages propres, nous disent d'une vision du monde, d'une époque, d'elles-mêmes, de nous. En ce sens, l'intérêt du corpus La Fontaine / Le Caravage résidait plutôt dans un questionnement sur la liberté laissée au lecteur ou à l'observateur de poser un jugement moral sur la scène représentée ou de se laisser séduire par un récit ou des personnages plus ambivalents qu'ils n'y paraissent.

Pour travailler ce point précis, nous renvoyons les candidats à la lecture utile et précieuse des précédents rapports du jury, en particulier le rapport de 2022 qui explicite soigneusement les grands principes de mise en relation des deux éléments du dossier et le rapport de 2024 qui éclaire sur le processus de problématisation par « mise en tension » du texte à expliquer et du document associé.

Dans le prolongement des conseils recensés dans les précédents rapports, nous rappelons aux candidats que les éléments constitutifs du dossier ne sont pas choisis et assemblés au hasard. Le jury porte une attention scrupuleuse à proposer des sujets qui permettent d'évaluer chez les candidats l'appropriation et la mobilisation, à bon escient, des connaissances universitaires (grands repères de l'histoire littéraire, artistique et culturelle, genres, mouvements, registres ou tonalités, intertextes majeurs, thèmes et motifs, organisations textuelles et procédés stylistiques, connaissances linguistiques) et des compétences disciplinaires (contextualiser, situer, caractériser, questionner et construire des hypothèses de lecture, lever les difficultés ou les implicites, inférer, convoquer des références extérieures au texte / mettre en lien avec sa bibliothèque et son musée intérieurs, réguler sa lecture, reformuler, exercer sa sensibilité et son esprit critique, s'approprier) qui fondent le socle disciplinaire partagé par les professeurs de lettres.

L'explication de texte, une démonstration des compétences du lecteur expert

L'explication de texte a pour objectif d'évaluer, chez les candidats, la maîtrise des connaissances et des compétences à l'œuvre dans une lecture sensible et experte et la capacité à être, comme le formule clairement le rapport de 2024, un « lecteur attentif à ses propres expériences de lecture ».

Les principaux écueils identifiés cette année sont peu ou prou les mêmes que les années précédentes :

- une approche non informée voire paraphrastique des textes, indifférente à la place des œuvres dans l'histoire littéraire, aux genres, aux registres ou tonalités, aux formes de l'écriture littéraire (on ne saurait aborder un texte poétique sans être sensible à la métrique ou aux effets de rythmes et de sonorités ; toute étude d'une scène de théâtre implique de mobiliser les procédés propres à ce genre et de se questionner sur la mise en scène de l'extrait) ;
- des connaissances disciplinaires fragiles et lacunaires en littérature, en stylistique, en grammaire ;

¹⁶ Le sujet est consultable en annexe du présent rapport.

¹⁷ Le sujet est consultable en annexe du présent rapport.

- des connaissances sur l'auteur et des notions littéraires plaquées sans discernement ;
- des dérives technicistes qui conduisent à des problématiques alambiquées et à des listes de procédés stylistiques qui n'éclairent ni le sens ni les enjeux du texte (le jury signale notamment un travers répandu cette année : on ne construit pas une explication de texte convaincante à partir du simple relevé des champs lexicaux dominants dans un texte).

En complément de ces quatre points de vigilance, le jury ajoute qu'une compréhension défailante de la majeure partie ou de la totalité du texte constitue l'obstacle le plus rédhibitoire à la réussite de l'épreuve. Rappelons que le cœur de métier du professeur de lettres est de donner à comprendre et à penser ; le jury attend donc des candidats qu'ils témoignent *a minima* d'un effort de justesse dans l'appréhension du sens des textes.

Le jury met également en garde les candidats contre les effets tout aussi néfastes d'interprétations prétendument savantes, trop éloignées de la lettre et de l'esprit du texte, voire parfois saugrenues. Ainsi, commentant un extrait de *La Double inconstance* de Marivaux (Acte III, scène 4) dans lequel un seigneur tente d'acheter la docilité d'Arlequin par l'octroi de lettres de noblesse, un candidat a joué, sans argument tangible, sur une double acception du mot « seigneur », à la fois titre de noblesse et référence à Dieu, et a mis en avant, tout au long de son explication, une dimension religieuse que le texte ne comportait pas.

L'explication portant sur un extrait hors programme, il n'est pas rare que la découverte du texte à commenter déconcerte les candidats. Pour se prémunir des écueils que constituent le contresens ou la surinterprétation, le jury formule quelques recommandations.

Réalisent une explication convaincante les candidats qui prennent le temps de lire plusieurs fois le texte en tâchant d'élucider, avec rigueur et honnêteté intellectuelle, les difficultés qu'il présente. Dans ce but, ils peuvent s'appuyer sur l'exemplaire de l'œuvre mis à disposition et consulter l'apparat critique, la table des matières si elle existe, les passages qui encadrent l'extrait et permettent souvent de formuler ou de vérifier de premières hypothèses de lecture. L'utilisation d'un dictionnaire peut également permettre d'éviter des contresens ou des anachronismes. Sur l'utilisation des documents mis à disposition pendant la préparation, nous renvoyons à la lecture du rapport du jury de 2024. Comme nous le verrons ci-dessous dans l'exemple de leçon réussie, un véritable travail de contextualisation peut également affermir la compréhension du texte et étayer la problématisation et l'interprétation.

Pour soutenir la démarche de problématisation de l'explication (qui consiste à dégager la singularité du texte dans l'histoire littéraire), le jury incite les candidats à confronter l'extrait à d'autres œuvres qui pourraient lui faire écho. Comme le soulignait très justement le rapport de 2023, « c'est avec toute la culture que nous avons déjà acquise que nous découvrons et questionnons les textes qui viendront l'enrichir à leur tour. (...) L'*attachement à l'unique* (...) n'a de sens et ne peut être effectif que si cette singularité du texte à expliquer se dégage sur fond de lectures antérieures ». C'est dans le dialogue fécond des œuvres que se problématise la littérature. Heureuse nouvelle pour les futurs candidats au CAPES de Lettres : la meilleure préparation au concours passe par la fréquentation régulière, curieuse et sensible des livres et des œuvres d'art.

Le jury rappelle aux préparateurs que la langue doit faire l'objet d'une attention particulière dans l'élaboration de l'explication de texte sous peine de commettre des contresens. Il incite les candidats à chercher à résoudre toute difficulté syntaxique, grammaticale, lexicale qui se poserait.

D'autres conseils utiles sont donnés par les précédents rapports, notamment sur :

- l'attention à accorder à la lecture à voix haute comme première interprétation du texte (rapport de la session 2023) ;
- le déroulé de l'explication (rapport de la session 2022) ;
- la démarche de l'explication qui avance par jeu de focales entre élucidation du sens global et analyse de détail, démarche illustrée par un exemple développé (rapport de la session 2023).

La séance didactique ou séance d'enseignement : du lecteur expert au passeur d'œuvres, de savoirs, de compétences

Le jury se félicite de constater qu'une majorité de candidats dispose d'une bonne connaissance des programmes et manifeste le souci de situer la séance dans une séquence problématisée.

Les rapports du jury des années précédentes pointent les points faibles récurrents des exposés :

- des problématiques générales qui ne reflètent pas la singularité et les enjeux littéraires du corpus ;

- des analyses et propositions centrées sur un seul des deux documents ;
- des objectifs d'apprentissage vagues, mal définis ;
- des séances en décalage avec les attendus du programme ou le niveau des élèves ;
- des activités sans intérêt en termes d'apprentissage et transposables à n'importe quel corpus (à titre d'exemple, recueillir systématiquement les premières impressions de lecture des élèves en ouverture de séance ou faire écrire un poème en vers à partir d'un corpus poétique, en faisant fi des réels enjeux littéraires et de formation du dossier).

Les candidats semblent réciter les programmes et plaquer, de manière factice, des activités toutes prêtes au lieu de faire confiance à leur expertise et à leur sensibilité de « lecteur attentif à ses propres expériences de lecture ». Or le premier travail didactique de l'enseignant consiste à identifier les connaissances et les stratégies qu'il met en œuvre pour appréhender et problématiser un corpus. Il prend ensuite appui sur cette approche éclairée pour créer un chemin d'apprentissage constitué d'activités pédagogiques réalistes qui mobilisent et développent certaines de ces compétences et connaissances, choisies en fonction du niveau de classe. L'enseignant est comme un premier de cordée : il choisit des prises sûres et adaptées aux capacités de ses poursuivants pour les aider dans leur élévation. Si les prises sont dispersées, éloignées, sans lien ou direction claire, c'est tout le projet qui s'effondre.

Si les candidats connaissent la lettre des programmes, l'intelligence de ce qu'est une compétence et des étapes de son acquisition est encore étrangère à certains d'entre eux. Pour le cycle 3 et la classe de sixième, les objectifs d'apprentissage précisés dans les nouveaux programmes de français¹⁸ donnent d'utiles indications. Pour le cycle 4, nous invitons les candidats à compléter leur lecture des programmes par la consultation des « repères annuels de progression et des attendus de fin d'année »¹⁹ qui déploient les objectifs d'apprentissage pour chaque niveau de la cinquième à la troisième. Ces repères sont aussi précieux pour penser, en prolongement, la progression des apprentissages au lycée.

Les candidats trouveront des exemples concrets de cette démarche dans le rapport du jury de 2023.

Concernant le choix des activités qui seraient proposées aux élèves, le jury s'inquiète de voir fleurir des dispositifs pédagogiques qui diluent ou diffractent le sens : textes puzzle, world café, lecture par mots clés, carte mentale utilisée sans discernement... Le jury regrette également une sous-exploitation du travail de la langue dans la partie didactique.

Enfin, le jury rappelle que l'épreuve de leçon, même si elle est disciplinaire, évalue également, à travers la posture et le discours des candidats, les principes éthiques et de responsabilité qui fondent l'exemplarité et l'autorité des futurs enseignants. La légèreté avec laquelle certains candidats abordent des sujets éthiques, historiques, politiques reflète au mieux une grande naïveté, au pire une méconnaissance des principes de l'école de la République. Ainsi, à propos d'un texte de Sylvie Germain sur la mémoire refoulée du nazisme, pour lequel on pouvait attendre des réflexions sur la difficulté du devoir de mémoire, sur les stigmates de la guerre, sur l'oubli impossible, sur le rôle que la littérature peut jouer dans l'écriture de l'histoire de la seconde guerre mondiale, un candidat a proposé un exercice d'argumentation sur le thème « Faut-il se souvenir de tout ? », autorisant de fait l'hypothèse qu'il est parfois plus simple d'oublier.

L'entretien, une chance accordée aux candidats de démontrer ses compétences professionnelles

Le rapport du jury 2024 fait le point sur les questions possibles du jury ainsi que sur les réflexes et les références culturelles à maîtriser pour aborder l'entretien.

Il est important que les candidats soient pleinement convaincus que la qualité de l'entretien a une incidence réelle sur l'évaluation de la prestation. Pour augmenter ses chances de succès, il s'agit de rester ouvert, humble et mobilisé. Dans l'entretien, les questions visent parfois à approfondir des intuitions judicieuses, parfois à aborder un pan oublié du sujet, parfois à revenir sur une erreur ou un contresens. La meilleure stratégie est d'entrer pleinement dans l'échange, sans appréhension ni hostilité, et d'oser reprendre, rectifier, faire évoluer ses premières propositions. Ponctuer les prises de parole d'une formule telle que « comme je l'ai déjà dit » laisse entendre au jury qu'il n'aurait pas écouté/compris ou que sa question n'apporte rien de plus à l'analyse.

¹⁸ https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel620_annexe1.pdf

¹⁹ <https://eduscol.education.fr/3866/francais-cycle-4>

II. Un exemple de leçon réussie

La leçon est une épreuve exigeante mais accessible grâce à un travail régulier et méthodique. Afin d'aider les candidats à mieux appréhender l'épreuve et les attentes du jury, nous présentons ci-après un exemple authentique de leçon réussie pour laquelle le candidat a obtenu la note de 20/20. L'exposé du candidat, caractérisé par un oral maîtrisé et précis, est retranscrit le plus fidèlement possible.

Le dossier²⁰ proposé est ainsi constitué :

- Texte à expliquer : Laurent Gaudé, *Cris* (2003), chapitre II, « La prière »
- Document associé : Victor Hugo, *L'année terrible* (1872)
- Niveau de classe : troisième

Le candidat introduit sa leçon par **une analyse précise et une approche problématisée du dossier**. Il souligne d'emblée la cohérence chronologique et thématique du corpus qui évoque la bascule du XIX^e au XX^e siècle à travers deux guerres successives opposant la France et la Prusse puis la France et l'Empire allemand. Distinguant synthétiquement les spécificités des deux textes, le témoignage fictif d'un soldat chez Gaudé, la supplique d'une allégorie chez Hugo, le candidat dégage les éléments qui fondent la cohérence du corpus : le dossier réunit deux paroles face à une force, la guerre, qui les dépasse et qui les broie, deux discours qui peuvent s'entendre comme les *ultima verba* d'un monde et d'un siècle qui meurt, deux textes dont l'un – celui de Laurent Gaudé – s'inscrit explicitement dans l'héritage de l'autre puisque le dernier vers du poème « Dans l'ombre » est placé en exergue du roman *Cris*. Le candidat s'appuie sur l'unité du corpus - qui réunit deux visions évoquant, d'une guerre à l'autre, à la jonction du XIX^e et du XX^e siècle, la mort d'un monde ancien et la naissance d'un siècle monstrueux - pour justifier l'inscription de la séance didactique dans l'entrée du programme de troisième « Agir dans la cité : individu et pouvoir ». Il rappelle que cette entrée du programme invite le professeur à étudier des œuvres portant sur l'histoire du siècle, notamment les guerres et les totalitarismes.

L'explication de texte est méthodique et rigoureuse. Elle est portée par un propos en quête de clarté et de justesse.

En **introduction** de son exposé, le candidat présente et contextualise avec concision le roman *Cris* de Laurent Gaudé : un roman contemporain (publié en 2001) qui donne la parole aux poilus de la première guerre mondiale. Il commente le titre et la composition de l'œuvre qui fait entendre, dans une écriture fragmentaire, apparemment décousue, des cris, des paroles vives, douloureuses, qui jaillissent comme désorganisées. En effet, le texte de Gaudé juxtapose les récits et témoignages de différents narrateurs qui, tout en racontant leurs expériences singulières de la guerre, participent à la narration d'une histoire commune.

À l'appui de ses connaissances sur l'histoire du roman et sur les caractéristiques du genre, le candidat pointe d'emblée chez Gaudé une esthétique romanesque qui interroge le genre même du roman par son écriture morcelée et polyphonique. À la lumière des titres des chapitres (« La relève de la vieille garde », « La prière », « Le cri de l'homme-cochon », « Derniers souffles », « Statues de boue »), il rapproche cette esthétique d'une progressive déshumanisation et d'une lente agonie à l'œuvre dans l'ensemble du texte. Cette première vision d'ensemble de l'œuvre lui permet de situer précisément l'extrait à commenter dans le deuxième chapitre du roman intitulé « La prière ». Le candidat a pris le soin de lire les passages qui précèdent et qui suivent le texte qu'il s'apprête à expliquer : le jeune officier qui commandait la troupe, le lieutenant Rénier, vient de mourir au combat. La contemplation du corps sans vie de son lieutenant « avec ses airs de fier dragonnier », héritier des exploits militaires du XIX^e siècle (à l'instar de Charles Péguy précise le candidat), « fils d'une société et d'une caste qui s'est battue sur d'autres fronts, avec d'autres méthodes », inspire à Messard une vision d'un monde héroïque qui agonise et qui laisse place à un siècle violent et monstrueux.

Cette lecture, attentive au texte, à sa situation dans l'économie de l'œuvre, au contexte historique évoqué, conduit le candidat à formuler la problématique suivante : cette parole de poilu érigerait la première guerre

²⁰ Le sujet est consultable en annexe du présent rapport.

mondiale comme le moment de bascule d'un siècle à l'autre, comme la mort de l'héroïsme et l'entrée dans l'horreur.

Le candidat analyse ensuite la composition de l'extrait en jouant sur le triptyque passé-présent-futur :

- lignes 1 à 7 : la mort des fils du « vieux siècle » et à travers eux du passé
- lignes 7 à 11 : la naissance d'un siècle « béant » et monstrueux
- lignes 11 à 15 : le chaos en héritage (esquisse de sombres perspectives d'avenir)

1. La mort des fils du « vieux siècle » (lignes 1 à 7)

Le candidat s'arrête en premier lieu sur les expressions « vieux siècle » (l. 1) et « ses fils » (l. 1) qu'il cherche à élucider, y voyant un hiatus logique. Si le « vieux siècle » est identifié comme le XIX^e siècle, qui sont « ses fils » puisque tous les combattants de 14 sont nés au XIX^e siècle ? Le candidat fait l'hypothèse qu'il s'agit des combattants de 14 formés à la carrière militaire au XIX^e siècle, héritiers des valeurs, des codes, des méthodes de l'art de la guerre du siècle passé fondés sur l'honneur et l'héroïsme.

La phrase suivante, « Nous les enterrons ici. » (l.1), représente les vivants en fossoyeurs et le champ de bataille en cimetière.

Le candidat commente ensuite les anaphores qui scandent la suite du texte. La répétition du pronom indéfini « tous », en plus de mettre l'accent sur le nombre de morts au champ de bataille, semble insister sur une condamnation à mort immédiate (« dans les premières charges », « dans les heures qui suivent leur arrivée » aux lignes 2 et 3), inévitable, inéluctable. Des lignes 3 à 5, l'anaphore du groupe sujet-verbe « ils tombent » dit l'impossibilité du panache, de la mort héroïque, de l'intrépidité sublime. Le candidat s'attache à interpréter, avec succès, quelques détails du texte. Les héros sont privés de nobles tirades (« belle phrase »), d'actions épiques (« leurs chevaux se font faucher ») et de leur apparence glorieuse (« bel uniforme »). L'image des « chevaux qui se font faucher par le tir des mitrailleuses » insiste sur l'asymétrie des modalités de combat entre l'attaque de la cavalerie (héritière d'un art ancien de faire la guerre) d'une part, l'utilisation de l'artillerie (qui caractérise la guerre moderne) d'autre part et renvoie à l'impuissance du vivant face à la machine.

Le candidat interprète l'expression « c'est mieux ainsi peut-être » comme un effet de chute marqué par une parole de résignation. Est préparée ici une bascule dans une esthétique du chaos, celle d'un « nouveau déluge qui ne ressemble à rien » (l. 6 et 7). « Ils tombent » est répété une quatrième et dernière fois à la ligne 7, soulignant une forme de fatalité et produisant un effet de clausule qui met à distance les exploits passés.

2. La naissance d'un siècle « béant » et monstrueux (lignes 7 à 11)

Le candidat s'arrête sur l'adjectif « béant » (l. 8) pour lancer le deuxième mouvement de l'explication. Il exploite la polysémie du mot, convoquant à la fois les connotations d'ouverture et de commencement mais aussi celles de précipice et de gouffre.

Il fait ensuite le lien entre la béance et la monstruosité en commentant la personnification d'un siècle anthropophage caractérisé par la dévoration (« happe des hommes », « se nourrit de balles » aux lignes 8 à 10) et le vomissement ou le renvoi (« vomit », « rot » aux lignes 8 et 9). La guerre est représentée comme une gueule immense qui engloutit les hommes. Comble de l'horreur, l'emploi du verbe « naître » (l. 9) et du nom « rots » (l. 9) prêtent au monstre les traits d'un nouveau-né.

Poussant plus avant le commentaire, le candidat analyse les effets d'opposition de la ligne 8 à la ligne 10. Le monstre ingère de l'humain (« happe des hommes ») pour produire de l'inerte (« vomit de la terre »). Le texte exprime, à travers deux oxymores (« rots mortels », « se nourrit de balles ») l'association condensée et violente du vivant et du mortifère.

Au cœur du texte, des lignes 8 à 10, est ménagé un effet de synesthésie qui traduit une violence totale qui accable les hommes : sont convoqués la vue et le toucher (« sanglants »), l'ouïe (« rots », « rugissement »), voire le goût (« vomit », « se nourrit »).

Exploitant la négation dans la phrase « Le vieux siècle meurt et nous n'avons pas le temps de l'enterrer. » (l. 10), le candidat montre que la violence et la brutalité atteignent leur paroxysme dans l'impossibilité de rendre les honneurs funèbres aux soldats tombés au combat, esquissant l'image d'un horrible charnier.

Sensible au brusque passage à l'apostrophe et à l'énonciation directe (« Tes ancêtres, lieutenant Rénier, ont eu plus de chance que toi » à la ligne 11), le candidat y lit comme une épitaphe sous forme de regrets,

qui fait sortir le défunt de l'anonymat tout en déplorant sa mort sans gloire dans cette guerre qui engloutit indistinctement les hommes.

3. Le chaos en héritage (lignes 11 à 15)

Après s'être concentrée sur les « fils » du « vieux siècle », désignés au fil du texte par les pronoms personnels de la troisième personne du pluriel, la vision se concentre sur « nous ».

Le candidat analyse la polysémie de l'attribut du sujet « la relève » qui caractérise ce « nous ». La relève, dans le texte, c'est à la fois le remplacement, au front, d'une unité militaire par une autre et le relais pris par une nouvelle génération sur une plus ancienne pour construire l'avenir. Or le candidat note que cette « relève » se caractérise ici par l'ignorance de l'art de la guerre, ignorance marquée par l'anaphore de « rien de » (ligne 12), ce qui confirmerait l'hypothèse que le pronom personnel « nous » représente des soldats d'un nouveau genre, les conscrits mobilisés en 14 dont la guerre n'est pas le métier. Le candidat admet une hésitation et propose une deuxième interprétation du pronom personnel « nous » qui désignerait comme enfants du siècle les survivants par opposition aux morts. Il observe par ailleurs un effet de gradation et d'échelle à la ligne 12 (« nous ne connaissons rien de ce front, rien de cette guerre, rien des règles qui régissent le combat ») qui laisse percevoir comme un abêtissement des hommes (voire un anéantissement des facultés humaines), incapables de comprendre leur environnement immédiat, leur rôle, le sens de leur action qui confine à l'absurde.

Le candidat s'intéresse à la reprise du mot « fils » (l. 13) associé à une figure cauchemardesque issue des contes populaires et des contes de fées, celle de l'ogre qui dévore sa progéniture. Il convoque alors un mythe fondateur qui constitue un arrière-plan au texte étudié : Cronos/Saturne dévorant ses enfants. Les références à l'ogre et au dieu dévoreur laissent entendre que les hommes ne sont plus considérés que comme de la chair fraîche à offrir au monstre, de la chair à canon.

Le candidat montre que cette interprétation est corroborée par la fin du texte. Il élucide la formule « ce grand siècle moutarde » (l. 13) qui fait référence au gaz moutarde, un gaz toxique utilisé comme arme chimique par les allemands lors de la première guerre mondiale. Cette expression laisse entendre que le siècle qui s'ouvre est un siècle qui asphyxie et tue. La personnification du XX^e siècle en monstre ou en dieu affamé se poursuit : il est le sujet grammatical des derniers verbes du texte qui concentrent l'attention sur ses yeux (« il nous regarde nous » aux lignes 14 et 15) et sur sa bouche avide (« Il sourit. Il a faim. » à la ligne 15). Le candidat voit dans le rythme haché des trois dernières phrases de l'extrait un effet de mimétisme avec ce que promet le nouveau siècle : la dévoration et l'engloutissement des hommes.

En conclusion de son explication de texte et en réponse à la problématique annoncée, le candidat établit que le narrateur commence par constater, à travers la fin de lieutenant Rénier, la mort d'un héroïsme daté privé de gloire militaire, puis qu'il donne à voir la naissance d'un siècle monstrueux qui, à travers la guerre, engloutit les hommes et installe le règne du chaos.

Bien qu'elle s'appuie sur une interprétation et une problématisation robustes du corpus, la **séance d'enseignement** est moins convaincante que l'analyse du dossier et l'explication de texte. Malgré des objectifs parfois éloignés de la spécificité du corpus et des activités un peu convenues (qui incitent plus au relevé de détail qu'à l'examen des formes littéraires et à leur interprétation), le jury a apprécié les efforts du candidat pour :

- dégager la cohérence et les enjeux du corpus et le problématiser habilement à l'appui de connaissances disciplinaires solides ;
- aborder les deux documents avec justesse et rigueur, sans commettre de contresens ;
- concevoir une démarche qui s'appuie sur des prérequis et des activités réalistes qui permettent d'apprécier la singularité de chaque texte avant de les comparer ;
- proposer des activités qui engagent les élèves dans un effort de réflexion et de production ;
- articuler les activités de façon claire et progressive dans une séance de longueur raisonnable ;
- favoriser la compréhension du texte par des consignes claires qui aident à l'élucidation des implicites et ouvrent quelques pistes d'interprétation ;
- inciter les élèves à s'appuyer sur les textes pour justifier leur lecture ;
- proposer un travail conclusif qui permette à chaque élève de conduire une réflexion à l'écrit.

Rappelons que le candidat a obtenu la note maximale, ce qui prouve que le jury attend moins un résultat parfait que l'exposé d'un raisonnement didactique qui, fort d'un solide bagage disciplinaire, ose se confronter à la résistance des œuvres.

Au seuil de sa **proposition didactique**, le candidat revient brièvement sur la cohérence du corpus qu'il a analysé en ouverture de l'épreuve : une cohérence historique, thématique, intertextuelle. Il identifie un quatrième point de convergence : la référence culturelle et littéraire commune à l'épisode biblique du déluge, archétype du récit de la destruction du monde. L'exploitation de cette convergence témoigne d'une véritable habileté dans la lecture croisée des documents, d'une capacité à approfondir et recomposer les premiers éléments d'analyse, d'une relation vive au texte.

Dans le cadre du questionnement « Agir dans la cité : individu et pouvoir » en classe de troisième, le candidat choisit d'inscrire sa séance dans une séquence qui porterait sur l'étude, comme œuvre intégrale, de *Cris* de Laurent Gaudé et qui se structurerait autour de la question « Comment rendre compte de l'expérience des tranchées ? »

Le candidat fixe trois objectifs pédagogiques à cette séquence :

- appréhender l'originalité d'une narration polyphonique et d'une esthétique romanesque du fragment ;
- remobiliser les acquis sur l'analyse des figures de répétition et des figures d'analogie (qui auront été étudiées dans une séquence précédente) ;
- sur le plan de la langue, travailler sur la construction de la phrase, notamment à travers la distinction phrase simple/phrase complexe, qui permettra d'étudier certaines particularités stylistiques de l'écriture empreinte d'oralité de Laurent Gaudé.

Le candidat annonce les prérequis de la séance : les élèves ont commencé la lecture du roman et se sont familiarisés avec les personnages, notamment celui du lieutenant Rénier qui tient une place importante dans le premier chapitre.

Concernant les objectifs de la séance, ils sont triples :

- appréhender, à travers la lecture du texte, le bouleversement que constitue la guerre moderne ;
- analyser les ressources de la littérature et de la langue mobilisées pour dire ce bouleversement ;
- comparer deux regards sur un monde qui meurt en confrontant l'extrait de *Cris* au poème « Dans l'ombre ».

Notons que cette démarche met bien en exergue l'inscription de la séance dans un projet d'apprentissage global et qu'elle témoigne d'une volonté d'analyser le corpus en interrogeant pleinement le travail de l'écrivain.

Pour atteindre ces trois objectifs, le candidat séquence sa séance en trois activités.

Après une lecture qui permet de découvrir collectivement le texte et une brève mise en commun de ce que les élèves ont compris, une première activité de lecture et de compréhension est proposée. Elle consiste à relever les expressions et les procédés qui traduisent l'horreur de la guerre dans le texte de Gaudé puis à répondre, en donnant quelques arguments, à la question : selon vous, le narrateur « Messard » porte-t-il un regard positif ou négatif sur le « vieux siècle » ? Cette question doit permettre aux élèves d'exploiter les indices de la personnification du XX^e siècle en monstre et de rédiger un court paragraphe argumenté qui mobilise des références au texte.

Le texte de Victor Hugo est ensuite introduit et lu en vue de la deuxième activité. Pour élucider le contexte d'écriture du poème, lever certains implicites essentiels à sa compréhension et appréhender sa visée polémique, les élèves sont invités à identifier et désigner les « choses saintes » (l. 15) que le « vieux monde » veut préserver du déluge et à commenter, à l'appui de ce relevé, le regard que Victor Hugo porte sur le Second Empire.

La troisième activité, qui clôt la séance, est un écrit d'appropriation qui vise la comparaison des deux textes à partir de la question : comment ces deux auteurs traduisent-ils l'horreur de la guerre ? Le candidat prend le soin de souligner les limites de cette dernière proposition puisqu'il n'est pas directement question des horreurs de la guerre dans le poème d'Hugo.

Les objectifs de séance, tels qu'ils étaient annoncés, mettaient l'accent sur les stratégies de l'écrivain et les pouvoirs de la littérature face au chaos de l'histoire. Afin que la séance didactique réponde au mieux à de tels objectifs, le jury a choisi d'orienter une partie de l'entretien sur cet aspect.

L'**entretien**, que nous n'évoquons que partiellement, donne l'opportunité au candidat d'exposer honnêtement au jury les difficultés qu'il a rencontrées dans l'élaboration de sa séance d'enseignement. À la question (ouverte) « Pourquoi avoir choisi d'introduire le texte d'Hugo dans un second temps de la séance alors même que Gaudé l'inscrit en exergue de son roman ? », le candidat répond judicieusement en permettant au jury de comprendre son cheminement intellectuel. Il avoue avoir imparfaitement noué les deux fils directeurs de sa réflexion didactique : travailler sur les images de la destruction d'un monde dépassé d'une part, sur la dénonciation des horreurs de la guerre de l'autre.

C'est l'occasion pour le jury d'ouvrir un dialogue professionnel de haute tenue, de pairs à pair, sur les formes littéraires en jeu dans le corpus et, en particulier, sur le déploiement d'une vision allégorique commune aux deux textes, vision qui leur donne la dimension, la profondeur et le sens métaphysique du mythe.

C'est également l'occasion de revenir avec le candidat sur l'utilisation qu'il aurait pu faire de la puissance imageante de l'allégorie afin d'aider les élèves à mieux comprendre les textes, à mieux percevoir les ressorts et les effets de l'écriture littéraire pour dénoncer les forces anti-humanistes, à l'œuvre dans l'histoire, qui conduisent les sociétés et les hommes au bord de l'abîme.

III. Conclusion : récapitulatif des compétences évaluées dans l'épreuve de leçon

Pour clore ce rapport et pour aider au mieux les futurs préparatoires, le jury propose une grille synthétique des compétences attendues et évaluées lors de l'épreuve de leçon.

Compétences attendues	
Qualités orales	Séance didactique
✓ Maîtrise de la langue française ✓ Précision, clarté, justesse, cohérence de l'expression ✓ Capacité à capter l'attention du jury et à interagir avec lui ✓ Posture adaptée à un oral de concours de recrutement de professeurs	✓ Connaissance et appropriation des programmes dans le cadre d'un projet didactique ✓ Capacité à inscrire la séance dans le cadre d'une séquence et dans une démarche d'apprentissage ✓ Capacité à formuler une problématique de séance stimulante et spécifique (qui ne se contente pas de répéter l'entrée du programme et qui met en évidence la singularité du corpus) ✓ Capacité à utiliser les connaissances, méthodes et outils d'analyse spécifiques au domaine et à la nature du document associé ✓ Capacité à articuler les documents entre eux et au sein de la séance proposée ✓ Capacité à faire des choix littéraires et linguistiques et à les justifier ✓ Capacité à faire des choix didactiques et à les justifier (clarté des objectifs, adéquation des activités et des objectifs avec le niveau concerné, contenu et plus-value des activités en termes d'apprentissage et de formation, propositions de différenciation)
Respect de l'esprit de l'épreuve et de sa cohérence ✓ Gestion du temps (35-40 minutes) ✓ Respect de l'équilibre entre les deux parties : explication de texte (15-20 minutes) et présentation de la séance (20-25 minutes) ✓ Mise en évidence de la cohérence du corpus	
Explication de texte ✓ Qualité de la lecture à voix haute ✓ Justesse de la compréhension littérale du texte ✓ Pertinence et cohérence de la définition des enjeux du texte, du projet de lecture et des points saillants analysés ✓ Qualité et pertinence des notions et outils littéraires convoqués au service de la contextualisation, de l'analyse et de l'interprétation du texte	Entretien

✓ Posture de questionnement (et non d'évitement) face au texte	✓ Aptitude à l'échange, au dialogue / Capacité à tenir compte des questions du jury sans les esquiver ✓ Capacité à revenir sur une proposition initiale pour l'enrichir, la nuancer ou la reconsidérer
--	---

IV. Indications bibliographiques

Voici quelques indications bibliographiques qui complètent les suggestions du rapport 2024 et qui permettront aux futurs candidats d'asseoir leurs compétences disciplinaires.

- BOMMIER-NEKROUF Marie, DUQUAIRE Alexandre, *L'analyse du texte littéraire : 20 explications et commentaires composés*, Ellipses, 2024 [un rappel des méthodes ; 20 textes analysés et organisés selon les genres et les siècles pour offrir un panorama des grandes problématiques littéraires ; des points d'histoire littéraire et des rappels sur certaines notions]
- HUBERT Marie-Claude, *Le théâtre* (2^e édition), Armand Colin, 2024.
- JARRETY Michel (sous la direction de), *Lexique des termes littéraires*, Le Livre de Poche, 2001.
- JOUBERT Jean-Louis, *La poésie* (5^e édition), Armand Colin, 2023.
- RAYMOND Michel, *Le roman* (3^e édition), Armand Colin, 2023.

À partir de la session 2026, le sujet remis au candidat pour l'épreuve de leçon sera uniquement composé du dossier photocopié. Les candidats ne disposeront pas de l'exemplaire du livre dont est tiré le texte à expliquer.

ÉPREUVE DE LEÇON

DOMAINE : CINÉMA

Rapport présenté par Nadja COHEN et Pierre LANQUETIN-DELAHAYE

INTRODUCTION

Si les candidats entendus cette année ont fréquemment présenté des lectures pertinentes des textes et des pistes pédagogiques fécondes à partir des corpus proposés à leur sagacité, d'autres ont rencontré des difficultés qui nous amènent à préciser de nouveau les ambitions du temps de travail relatif à la leçon. Pour l'esprit de l'épreuve et ses attendus, on se reportera avec profit au rapport de 2024²¹.

I. LES ÉCUEILS MAJEURS ET QUELQUES RECOMMANDATIONS

- **L'étude de l'extrait littéraire : une nécessaire maîtrise de la langue et des outils d'analyse au service du sens**

Une analyse éclairée servant l'interprétation

Le jury a pu déplorer que certains projets de lecture, bien formulés en introduction, n'aient ensuite pas été tenus dans le développement, au profit d'une analyse de détail de faits grammaticaux ou stylistiques souvent sans intérêt pour la compréhension du texte et qui bien souvent s'avéraient de faible consistance lors de l'entretien. On évitera donc une approche purement techniciste, qui amènerait les candidats à identifier des faits de langue, des procédés ou des figures de style sans que l'analyse soit mise au service des effets de sens. Nous tenons à ce titre à souligner les nombreux cadres d'analyse mobilisables lors de toute exploration herméneutique²², qu'il s'agisse par exemple de grandes questions sociales, politiques ou bien encore anthropologiques. *A contrario*, nous avons parfois regretté, chez de futurs professeurs de lettres, une tendance à la paraphrase ou bien une maîtrise très approximative de la grammaire et des outils de l'analyse littéraire. Certaines notions de narratologie telle que la vitesse du récit ne sont que rarement convoquées, des principes élémentaires de la versification font défaut (méconnaissance du vers libre ou des enjambements qualifiés par un candidat de « vers enchâssés ») et conduisent les candidats à des lectures orales fautives, construites sur des vers boiteux, faute de respecter les coupes enjambantes ou les diérèses.

Une lecture attentive et une solide culture générale pour éviter les contresens

Plus préoccupant encore, le jury a pu observer certains contresens particulièrement dommageables. Ceux-ci s'expliquent tantôt par une lecture trop hâtive et superficielle du texte (dans « Zone », le vers « Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bèle ce matin » n'a souvent pas été compris par les candidats), tantôt par une inattention aux alentours du texte malgré la mise à disposition des ouvrages (la lecture du début d'une des fables proposées de La Fontaine était ainsi nécessaire pour comprendre l'extrait). Il est dès lors possible d'éviter certains contre-sens grâce à une culture générale suffisamment solide. Ainsi, faire de Guillaume Apollinaire un antimoderne révèle non seulement une lecture hâtive du poème mais aussi une regrettable lacune concernant un auteur pourtant canonique. De la même manière, vouloir à tout prix ramener un auteur à un courant littéraire, manifestement mal connu, a pu s'avérer périlleux, comme l'ont montré les candidats qui ont curieusement classé Albert Cohen dans le Nouveau Roman. Les connaissances sur l'auteur ou le contexte ne doivent être mobilisées que si elles sont pertinentes pour éclairer le texte. Ainsi, certains ont perdu du temps en introduction à vouloir trop contextualiser le texte ou

²¹ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359>

²² Lire éventuellement à ce sujet *Analyser un film. De l'émotion à l'interprétation* de Laurent Jullier, Flammarion, 2012.

perdu en force de conviction en donnant une importance incongrue au contexte historique (Mai 68) pour évoquer *Belle du Seigneur* d'Albert Cohen. Toutefois, malgré les maladresses pointées précédemment, le jury s'est également réjoui de l'aisance de quelques candidats alliant brillamment la précision technique à une mise au jour pertinente des enjeux du texte, avec parfois des formulations savoureuses qui emportaient unanimement l'adhésion.

- **Un extrait filmique analysé avec justesse en vue de sa confrontation au texte**

Une analyse à problématiser

Si le texte appelle une analyse exhaustive, l'extrait filmique ne doit être commenté qu'en vue de l'exploitation didactique envisagée, à partir de la problématique de séance. Les candidats ont souvent voulu montrer leur connaissance du langage cinématographique en proposant un relevé par les élèves, de manière taxinomique, exhaustive et tabulaire, de certaines formes filmiques, bien souvent sans lien avec ce projet. Nous avons donc pu regretter que certains candidats aient consacré un long temps initial à une « analyse » de l'extrait, se réduisant malheureusement souvent à une description plan à plan dénuée de tout cap interprétatif. Certes, on peut commencer par ce temps d'analyse à condition que celui-ci soit déjà orienté par des axes pertinents ou que les micro-lectures s'inscrivent dans l'exploitation plus large de l'extrait lors de la séance. Nous invitons donc les candidats à n'utiliser de l'extrait proposé et donc à n'analyser que ce qui est décisif pour le projet d'enseignement et à prendre la mesure du temps que chaque activité appelle pour les élèves, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit de collégiens.

Des connaissances cinématographiques à mobiliser

Si l'étude de l'extrait doit être orientée comme nous en sommes convenus, elle doit parallèlement témoigner d'une maîtrise suffisante des outils de l'analyse filmique, ainsi que des grandes notions d'histoire du cinéma et des genres. De telles connaissances sont vivement attendues de la part de candidats ayant choisi le cinéma comme domaine complémentaire. Nous avons déploré la difficulté de certains à identifier et à nommer correctement des mouvements d'appareils, un surcadrage ou un montage alterné (curieusement qualifié par une candidate de « montage chronologique »). Les candidats oublient trop fréquemment d'étudier la bande-son avec précision (bruitages, voix, musique intra- ou extradiégétique, recours à la postsynchronisation). Le jury a conséquemment valorisé ceux qui, au contraire, ont su mettre en valeur la matière sonore dans un extrait comme celui de *Mon oncle* de Jacques Tati (bruitage postsynchronisé, paroles minimales et incertaines et musique extradiégétique soulignant une rupture thématique), tout en l'articulant à « Zone » d'Apollinaire, également riche en matière sonore mais selon d'autres modalités et enjeux. Rappelons que, pour le cas des œuvres animées dont on a proposé deux extraits cette année (dessin animé et *stop motion*), il convient d'éviter de parler de caméra ou de mouvement d'appareil. Pour ce qui est de la culture générale, nous avons également constaté un embarras à identifier et expliquer des notions aussi essentielles que le burlesque. Nous avons toutefois valorisé les candidats capables de proposer des prolongements littéraires, artistiques, cinématographiques lorsqu'ils étaient pertinents (une candidate a ainsi proposé de compléter le travail sur le corpus La Fontaine / *Shaun le Mouton* par un extrait complémentaire tiré du *Fantastic Mr. Fox* de Wes Anderson).

- **Une mise en relation pertinente du texte et de l'extrait filmique**

Comparer...

Outre une analyse précise et problématisée de l'extrait, il est attendu du candidat qu'il mette en évidence de manière pertinente les liens entre le texte et le document audiovisuel. Des candidats continuent à ne pas faire ou ne pas approfondir la mise en rapport et la comparaison entre ces deux documents, en faisant fi des points de convergence que ceux-ci soient d'ordre thématique, narratif ou énonciatif par exemple. Les candidats pouvaient par exemple commenter le fonctionnement du duo comique, le motif de la chaussure ou bien encore le rôle du langage qui liaient le couple du sujet Beckett/Oury. Pour le rapprochement entre Rousseau et Moretti, il était tout aussi évident de s'emparer de la promenade, de la dimension autobiographique ou des logiques énonciatives.

...sans niveler

Pour autant, si l'on doit chercher des points de contact entre le texte et l'extrait, cet exercice ne doit pas amener le candidat à aplanir artificiellement les différences. Ainsi, pour le corpus rapprochant Rousseau et Moretti, les oppositions suivantes étaient notables : campagne / ville, mélancolie doloriste de Rousseau/ironie de Moretti, paysage état-d'âme chez Rousseau/portrait de ville chez Moretti malgré une inflexion personnelle. De la même manière, pour le couple Apollinaire/Tati : il fallait opposer l'affirmation poétique d'une modernité urbaine et la critique ironique de la surmodernité chez Tati. De ce point de vue, nous invitons les candidats à la vigilance : une convergence thématique entre l'extrait filmique et le texte ne signifie pas que l'écrivain et le cinéaste adoptent le même point de vue sur la question ; il peut même arriver que l'extrait filmique constitue un contrepoint au texte. On veillera donc bien à ne pas laisser le visionnage de l'extrait déteindre sur la lecture du texte, et réciproquement pour éviter tout risque de contresens.

- **Une séance didactique claire et cohérente utilisant pertinemment les deux documents**

Une séquence adaptée à un niveau de classe donné

Le candidat doit impérativement tenir compte du niveau de classe indiqué et le rattacher à l'objet d'étude le plus pertinent possible, quitte à reléguer certains aspects au second plan. Pour le sujet Beckett/Oury, il était peu pertinent de prévoir toute une séquence sur le théâtre de l'absurde, abordé schématiquement à l'aide de connaissances à hauteur de manuels, alors qu'il s'agissait d'une classe de 5^e et que la Seconde Guerre mondiale, importante pour contextualiser le mouvement, ne serait abordée qu'en classe de 3^e en cours d'Histoire et éventuellement en classe de français. Pour construire cette séquence, il semblait plus cohérent de s'appuyer sur les différentes formes de comique que sur ce choix de contextualisation hasardeuse.

Une séance bien intégrée dans un projet explicite

Les séances proposées par les candidats sont trop souvent conçues comme des unités autonomes, flottantes ou bien décorréées de toute séquence dont elle tire pourtant leur logique. On veillera par conséquent à intégrer de manière raisonnée cette séance à une séquence dont on explicitera les constituants - un aperçu synthétique de ce qui précède et éventuellement de ce qui suit la séance peut éclairer habilement les grandes ambitions et orientations didactiques à l'œuvre. Le jury attend par exemple un titre, qui ne soit pas simplement l'intitulé de l'entrée du programme du B.O., les grands objectifs de la séquence, et une problématique littéraire pour cet ancrage séquentiel.

Une séance réalisable, aux enjeux et aux activités clairs et cohérents

On s'assurera aussi de faire clairement apparaître la logique interne de la séance (tout en prenant garde à sa faisabilité dans le temps imparti !) : la manière selon laquelle elle progresse et se déploie logiquement chemin faisant. Il faut penser l'articulation travail sur le texte / travail sur l'extrait filmique qui se réduit parfois à une simple juxtaposition ou à un jeu des différences. À entendre certains candidats, le jury ne comprend pas toujours comment on passe de l'un à l'autre, le bénéfice qu'on tire du travail sur le texte pour nourrir l'analyse de l'extrait filmique ou inversement.

Nous invitons aussi les candidats à mieux justifier les activités proposées : leur intérêt, leur objectif, leur sens. Ainsi, certains envisagent trop systématiquement d'accompagner le visionnage de l'extrait de la réalisation par les élèves d'un « tableau », sorte de jeu des 7 différences entre le texte et l'extrait filmique dont l'intérêt semble parfois nettement limité. De manière semblable, les candidats proposent très souvent de clore la séance sur une activité d'écriture, dont les enjeux sont parfois confus, les notions mobilisées trop nombreuses et donc susceptibles de rendre l'exercice insurmontable pour les élèves. Il convient donc de bien réfléchir à sa pertinence, à son degré de difficulté et veiller à la clarté de sa formulation.

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

- Pour une classe de cinquième : Samuel Beckett, *En attendant Godot*, 1952/ Gérard Oury, *La Grande Vadrouille*, France, 1966.

- Jean de La Fontaine, « Le Loup et le Renard », *Fables* (1678) / Mark Burton et Richard Starzack, *Shaun le mouton, le film* (*Shaun the Sheep Movie*), Royaume-Uni, 2015
- Pour une classe de quatrième : Albert Cohen, *Belle du Seigneur*, 1968/ Wong Kar-wai, *In the mood for love*, Hong-Kong, 2000.
- Pour une classe de troisième : Jean-Jacques Rousseau, *Les Rêveries du promeneur solitaire*, « Deuxième promenade », 1782/ Nanni Moretti, *Journal intime*, Chapitre I, « En Vespa », 1993.
- Pour une classe de troisième : Guillaume Apollinaire, « Zone » in *Alcools*, 1913/ Jacques Tati, *Mon Oncle*, France, 1958
- Pour une classe de seconde : Denis Diderot, *Jacques le fataliste et son maître*, 1796 (posthume)/ Chuck Jones, *Faut savoir ce qu'on veut*, États-Unis, 1953

III/ UN EXEMPLE DÉTAILLÉ

- Jean de La Fontaine, « Le Loup et le Renard », *Fables* (1678) / Mark Burton et Richard Starzack, *Shaun le mouton, le film* (*Shaun the Sheep Movie*), Royaume-Uni, 2015. Séance à concevoir pour une classe de 6^e.

Mise en évidence de la cohérence du corpus

L'extrait de la fable « Le Loup et le Renard », comme l'extrait du film d'animation en *stop motion*, *Shaun le mouton*, présentaient un point commun évident : la mise au point par des animaux anthropomorphes de ruses visant dans les deux cas à délivrer l'un des animaux (coincé au fond du puits, pour le renard de la fable ; en prison, pour le mouton du film).

Dans le cas du renard, conformément à l'*ethos* de cet animal, la ruse est constituée par des artifices rhétoriques permettant de donner de la valeur à un objet qui n'en a pas. La parole va ici également s'appuyer sur un leurre visuel constitué en objet du désir : le reflet de la lune que le loup, naïf et séduit par le discours du renard, prendra pour un fromage. L'usage d'une image trompeuse constitue en cela un autre point de contact entre « Le Loup et le Renard » et *Shaun le mouton*. En effet, si les moutons ne misent pas sur la séduction langagière (du moins leurs paroles ne sont-elles pas rapportées au spectateur), ils recourent en revanche à une image pour parvenir à leurs fins, image non pas naturelle comme l'était le reflet de la lune, mais artificielle : le dessin d'une porte en trompe-l'œil, afin de leurrer le gardien de prison, mais aussi une image construite de la féminité (le mouton grîmé qui surjoue la femme fatale, comme le soulignent les mimiques du personnage, l'insert sur la carte de visite mettant en évidence la trace de rouge à lèvres, ainsi que la musique extradiégétique dans laquelle le saxophone instaure une ambiance de film de genre). De ce point de vue, l'extrait de *Shaun le mouton* illustre presque mieux que la fable elle-même la morale finale énoncée par La Fontaine dans les deux derniers octosyllabes : « Et chacun croit fort aisément / Ce qu'il craint et ce qu'il désire ».

L'analyse de la fable « Le Loup et le Renard »

Pour la première partie de l'épreuve, après avoir pertinemment situé La Fontaine parmi les moralistes classiques (en rappelant la distinction entre fables satiriques et fables morales), rappelé l'hypotexte ésopien ainsi que la filiation avec *Le Roman de Renart*, un très bon candidat a opté pour une problématique simple mais efficace en s'intéressant au pouvoir séducteur de la parole du renard, réactivant pour l'occasion l'étymologie du terme (*se-ducere*) puisqu'il s'agissait littéralement pour l'animal rusé de faire dévier le loup de son chemin. La séduction s'exerçait également au niveau de la parole du fabuliste, par la mise en scène plaisante d'une fiction animalière, suivant la logique classique du *placere et docere*.

L'analyse menée par ce même candidat proposait de subdiviser le texte en quatre mouvements : après la mise en place de la situation (v. 1-3), le déploiement d'une « épictique fromagère » (v. 4-10), suivie d'un tournant dramatique (v. 11-14), amenant le fabuliste à énoncer une morale (v. 15-18). L'étude détaillée du texte mettait ensuite en évidence les différentes fonctions du langage mobilisées dans le cadre d'un

discours de séduction visant à faire du fromage un objet de désir, à la faveur d'une épithète laudative (« exquis »), créant une forme d'hypnose verbale destinée à endormir la vigilance du loup. Le déploiement d'un discours de séduction implique dans ce cas le maniement d'abondantes références mythologiques (trois en trois vers : le dieu Faune, la vache Io, Jupiter) mais aussi la mobilisation d'un argument d'expérience (« J'en ai mangé cette échancrure » : savoureux octosyllabe permettant de décrire le croissant de lune destiné à appâter le loup affamé). L'étude mettait en évidence le décalage héroïcomique entre le caractère prosaïque de l'objet concerné, un hypothétique fromage, et le recours à des références savantes dans un discours de plus en plus alambiqué, comme l'atteste la complexification progressive de la syntaxe traduisant le caractère tortueux de la ruse.

Le candidat n'a pas omis de commenter l'utilisation par le fabuliste de mètres variés (octosyllabes, décasyllabes, alexandrins), l'hétérométrie opérant des variations rythmiques qui contribuent au dynamisme de la fable, ainsi que certaines discordances expressives entre le mètre et la syntaxe (comme le contre-rejet du vers 2 qui permet de mettre en valeur l'apostrophe « camarade » destinée à mettre le loup en confiance).

Proposition didactique

Ces deux documents, destinés à une séance en classe de 6^e, pouvaient parfaitement s'inscrire dans l'objet d'étude : « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques », bien que ce dernier soit plutôt consacré à l'étude d'œuvres théâtrales. Le lien avec le genre dramatique aurait cependant pu être établi par la suite dans le cadre d'un écrit d'invention, même si ce ne fut pas le choix du candidat dont l'exposé va être retracé.

La séance de 2 heures, qu'il était possible d'intituler comme l'a suggéré un candidat « Animaux rusés : pourquoi représenter les comportements humains par la fable animalière ? » pouvait s'inscrire à la fin de la séquence « Séduire pour duper », consacrée au théâtre et plus particulièrement aux ressorts comiques des situations de « matoiserie ». Les séances précédentes auraient déjà permis aux élèves de reconnaître les différents types de comique à partir d'une pièce de Molière. Il s'agirait donc dans cette séance d'ouvrir la réflexion sur la ruse par le recours à l'animal comme incarnation de comportements humains à visée comique ou satirique, en explorant d'autres genres (la fable) et d'autres *media* (le cinéma).

La problématique annoncée aux élèves serait la suivante : « Comment le recours aux animaux peut-il permettre de s'amuser ou de dénoncer de manière plaisante des travers humains ? ». Outre les compétences d'oral mobilisées dans l'analyse collective du texte et de l'extrait filmique, la séance aurait un objectif principal d'écriture et d'oral : le texte ne posant pas de problème majeur de compréhension, il s'agirait de réinvestir les *topoi* animaliers dans un écrit d'appropriation.

La séance pourrait se dérouler de la sorte :

1. Lecture à haute voix de la fable par le professeur, d'autant plus souhaitable dans un premier temps qu'il s'agit d'un texte versifié du XVIII^e siècle et qu'il convient d'attirer l'attention de la classe sur la nécessaire expressivité de la lecture. Cette lecture serait suivie d'une reformulation à l'oral de la morale et d'un travail autour de la compréhension (notamment du vers « J'en ai mangé cette échancrure »). Un recueil des impressions des élèves, guidé par une question comme « Auquel de ces deux animaux vous identifiez-vous ici ? Pourquoi ? » viendrait prolonger ce premier palier. Cette phase d'oral précéderait la distribution du texte.
2. Visionnage de l'extrait : recueil oral des impressions puis identification des types de comique et d'éventuelles références intertextuelles ou intericoniques. À partir de là, les élèves pourraient établir une carte mentale pour analyser cette scène de séduction : son objectif et la manière selon laquelle elle est réalisée (le montage alterné) ; les obstacles que Shaun rencontre (le flair des chiens, les caméras de surveillance) ; la mise en œuvre du plan (le travestissement, le baiser) en mettant au jour la notion de film de genre et de parodie (sensibiliser par exemple les élèves à l'évolution de la musique extradiégétique, du saxophone dans la scène de séduction au rythme

heurté de la scène de suspense) ; la réflexion plus large sur la construction du trompe-l'œil et des images, au sens iconographique comme métaphorique du terme.

3. Un écrit d'appropriation pourrait être proposé avec la consigne suivante : « Écrivez en une quinzaine de lignes le discours que pourrait tenir le mouton déguisé au gardien de la fourrière pour le séduire puis le détourner des écrans de surveillance. Votre texte en prose comportera des procédés d'écriture visant à flatter le gardien. » L'évaluation pourrait pousser plus avant la question de l'oralisation de cette production écrite lors d'un dernier temps de travail autour de compétences communicationnelles, discursives et prosodiques.

Notons cependant qu'un autre sujet d'invention aurait permis d'inscrire plus clairement cette séance dans une séquence sur le théâtre : demander par exemple aux élèves d'imaginer les dialogues de la scène de *Shaun le mouton* (puisque l'extrait était muet) ou de transformer la fable en une petite saynète. Enfin, on aurait pu suggérer de faire réaliser un *story-board* à partir de la fable de La Fontaine en vue d'une adaptation dans un court-métrage en *stop motion*, qui aurait pu être tourné avec l'aide du professeur d'arts plastiques.

CONCLUSION

Les prestations les plus réussies associent donc avec un enthousiasme partagé une lecture vivante et engagée des documents à de solides projets didactiques pensés pour construire et accompagner l'acquisition des connaissances et des compétences des élèves, en veillant à les intéresser aux dimensions axiologiques, esthétiques et sensibles des œuvres étudiées. Les candidats doivent s'assurer parallèlement de ne pas choisir la leçon de cinéma-audiovisuel par défaut ou stratégie d'évitement d'autres domaines qu'ils redouteraient. L'improvisation affadit considérablement les prestations et réduit les chances d'admission quand un honnête travail de préparation durant l'année et une culture cinématographique suffisamment consistante concourent à une réussite certaine.

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

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

- *L'Audio-vision* de Michel CHION, Armand Colin, complété de *La Voix au cinéma*, édition Cahiers du cinéma, ou *Le Son*, Armand Colin
- *Esthétique du film*, Jacques AUMONT, Alain BERGALA, Michel MARIE et Marc VERNET, Armand Colin
- *L'Analyse des films*, Jacques AUMONT et Michel MARIE, Armand Colin
- *Précis d'analyse filmique* de Francis VANOYE et Anne GOLIOT-LÉTÉ, Armand Colin
- *Le vocabulaire de cinéma*, Marie Thérèse JOURNOT, Armand Colin
- *L'Analyse de séquence*, Laurent JULLIER, Armand Colin
- *Récit écrit récit filmique*, Francis VANOYE, Nathan
- *Le Cinéma en couleurs*, Jessy MARTIN, Armand Colin, 2013.
- *Le Cinéma en France*, Fabrice MONTEBELLO, Armand Colin, 2005.
- *Le Film hollywoodien classique*, Jacqueline NACACHE, Armand Colin, 2005
- *Le Cinéma en perspective : une histoire*, Jean-Louis LEUTRAT, Armand Colin
- *Brève histoire du cinéma*, Martin BARNIER et Laurent JULLIER, Fayard

- *Histoire vagabonde du cinéma* de Vincent AMIEL et José MOURE, Vendémiaire
- « Précis d'analyse filmique » de Gabriel BORTZMEYER sur le site de la revue *Débordements* : <https://debordements.fr/precis-d-analyse-filmique/>
- *Cahiers du cinéma* ou *Positif*, revues.

À partir de la session 2026, le sujet remis au candidat pour l'épreuve de leçon sera uniquement composé du dossier photocopié. Les candidats ne disposeront pas de l'exemplaire du livre dont est tiré le texte à expliquer.

ÉPREUVE DE LEÇON

DOMAINE : THÉÂTRE

Rapport présenté par Mathieu DELAVEAU et Agathe GIRAUD

S'appuyant sur la problématisation du lien entre texte et captation ainsi que sur l'analyse de chaque document, la séance didactique est au cœur du métier de professeur de lettres. Croisant la théorie et la pratique, elle s'attache à la transmission de savoirs et de savoir-faire adaptés au niveau de classe indiqué par le sujet. Le jury invite donc les futures candidates et futurs candidats à ne pas négliger ce temps de l'exposé et à prêter une attention particulière à la pertinence et à la clarté des éléments communiqués au jury.

Le rapport suivant a pour objectif d'aider les candidates et candidats dans leur préparation par l'identification des écueils majeurs observés par le jury lors des différentes étapes de la leçon. En ce qui concerne l'esprit de l'épreuve et ses attendus, nous encourageons les candidats à se reporter au rapport de 2024. Dans la deuxième partie de ce rapport, le jury présentera un exemple d'exposé satisfaisant entendu lors de la session 2025, préparé et présenté dans les conditions de l'épreuve de leçon du domaine « Théâtre ».

I. LES ÉCUEILS MAJEURS ET QUELQUES CONSEILS POUR LES ÉVITER

I.1. Concernant l'explication de texte

- *Une approche du texte qui oublie la spécificité du texte littéraire* : le jury a entendu des explications qui ne se fondent pas suffisamment sur l'étude des choix et des stratégies d'écriture mis en œuvre par l'auteur. Ce type d'approche court le risque d'un regard impressionniste ou psychologisant sur le texte et confine à la paraphrase. Ainsi d'une explication d'un extrait de *Phèdre* qui ne s'intéresse à aucun moment à la versification ou du traitement d'un extrait de *Cendrillon* de Pommerat, prétexte à un développement sur « les familles dysfonctionnelles » au détriment des effets de décalage avec l'hypotexte. Le jury insiste notamment sur l'importance à accorder à la tonalité du passage. Un extrait des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné a souvent été abordé sans aucune référence au genre ou au registre, malgré le titre de l'œuvre, alors que les émotions identifiées par Aristote, la terreur et la pitié, auraient permis une entrée simple mais efficace pour aborder l'extrait. Le jury invite également les candidats à revoir les éléments de l'analyse dramaturgique : trop peu de candidats envisagent le texte théâtral dans sa spécificité. L'extrait du *Soulier de satin* s'éclairait si l'on considérait la notion de duel verbal et de parole action, si l'on envisageait les effets de double énonciation, le jeu sur l'espace et la méta-théâtralité (voir l'exemple de sujet traité dans la seconde partie de ce rapport). Le jury encourage les candidats à revoir ces éléments dans les manuels d'analyse dramaturgique indiqués en bibliographie.
- *Des confusions terminologiques, notionnelles et historiques* : le jury attend de futurs enseignants la plus grande rigueur sur l'utilisation des termes. Il est nécessaire de parcourir régulièrement lors de l'année de préparation du concours les dictionnaires et lexiques de poche qui répertorient les différents termes utiles à l'analyse littéraire. Seul ce travail lexical de fond permet d'éviter les approximations qui émaillent les prestations et qu'une éventuelle nervosité du candidat ou de la candidate peut favoriser. Ainsi, une tirade n'est pas un monologue, un vêtement n'est pas un costume, une scène n'est pas une pièce, l'autobiographie n'est pas un roman autobiographique, une séance n'est pas une séquence. Les candidats doivent également se méfier de formules qu'ils seraient en peine de définir. Ainsi, de « la tonalité tragi-comique » de *Cendrillon* de Pommerat ou du « sentiment de catharsis » qui caractériserait un extrait de *Phèdre*. Un futur enseignant de lettres

doit également être capable d'identifier la forme « j'osai » comme du passé simple, d'identifier « mon / ma » comme des déterminants possessifs et non comme des « pronoms », la forme « c'est moi qui... » comme une tournure emphatique. Les candidats doivent également engager un travail de révision en histoire littéraire, afin d'éviter les confusions qui gangrènent les explications. Paul Claudel n'est pas un auteur du théâtre de l'absurde, les guerres de religion évoquées par d'Aubigné n'opposent pas les chrétiens et les catholiques, *Phèdre* de Racine ne reprend pas « la mise en scène » de Sophocle.

- *Un projet de lecture peu spécifique* : les candidats doivent porter une attention soutenue au projet de lecture qui guide l'analyse linéaire. Un projet énoncé de façon expéditive comme un passage obligé vide de sens dessert considérablement la prestation. Le jury attend des candidats que le projet de lecture soit non seulement assumé mais énoncé distinctement devant le jury. Sans être trop long, il condense la richesse, l'intérêt, voire la polysémie de l'extrait. Les meilleurs projets de lecture étaient spécifiques, engagés et personnels ; ils constituaient le point de convergence des remarques linéaires et permettaient de se prémunir contre l'égrenage de remarques juxtaposées. Le jury met en garde les candidats face à des propositions qui plaquent des éléments de cours ou qui cherchent à faire d'un extrait une illustration d'un courant littéraire. Ainsi, dans un exemple déjà cité, une explication qui cherchait à démontrer qu'un extrait du *Soulier de satin* était emblématique du théâtre de l'absurde était non seulement erronée dans sa lettre, mais également insuffisamment spécifique dans son esprit.

I.2. Concernant l'articulation entre texte et captation

- *La disjonction entre les documents* : peu de candidats ont prêté attention au rapport de 2024, qui conseillait de problématiser d'emblée l'articulation entre le texte et l'extrait de captation. En effet, ce conseil vise à remédier à un écueil majeur : traiter les deux documents comme disjoints. Au contraire, l'un des enjeux de l'épreuve consiste à s'interroger sur l'articulation entre les deux documents, puis à exploiter cette problématisation dans le cadre d'une séance didactique qui ferait intervenir les deux documents. Il ne s'agit donc pas de traiter la captation comme une pure illustration du texte, mais plutôt comme un support permettant la conception d'un geste pédagogique dans lequel on pensera non seulement l'intérêt respectif de chaque document, mais aussi la portée de leur articulation. Ainsi, le couplage entre un extrait des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné et de *11 septembre 2001* de Michel Vinaver a laissé les candidats perplexes, alors qu'il pouvait permettre une problématisation passionnante autour de l'histoire, de la violence et du témoignage.
- *Une exploitation absente ou au contraire hypertrophiée de la captation* : si le candidat est libre de réserver un temps à l'analyse de la captation ou d'intégrer des remarques ponctuelles pendant l'exposition des activités, la captation doit être exploitée, sans pour autant phagocyter l'exposé. Le jury note cette année une tendance manifeste à négliger l'extrait de captation, ce qui conduit à oblitérer des éléments importants pour problématiser l'articulation entre les documents. Ainsi, dans le dénouement de *Phèdre* mis en scène par Patrice Chéreau, deux candidates, dont l'observation sélective était focalisée sur le jeu de Dominique Blanc en lien avec leur problématique sur l'héroïne tragique, n'ont pas commenté, voire pas du tout perçu la présence du corps sanglant d'Hippolyte, et partant ni vu ni su interpréter le geste final de Thésée qui se macule le visage du sang de son défunt fils. On ne saurait donc trop insister sur l'importance de bien analyser l'extrait de captation dans son intégralité et avec minutie : les trois heures de préparation doivent permettre de travailler dans le détail sur un extrait de trois minutes. Le jury recommande également de revoir les éléments utiles à l'analyse de spectacle pour préparer cette épreuve, et de s'exercer à la lecture de la scène comme « polyphonie informationnelle ». Ainsi, plusieurs candidats mentionnent le « décor très sobre » de la mise en scène de Christophe Honoré dont la singularité résidait pourtant dans la recreation d'une salle de cinéma sur scène.

I.3. Concernant la séance didactique

- *Des objectifs pédagogiques absents ou vagues* : lors de l'entretien, le jury a souvent demandé aux candidats de préciser les objectifs pédagogiques que leur séance visait. C'est bien cette finalité pédagogique qui oriente le chemin emprunté par l'élève. Le candidat doit donc préciser les compétences linguistiques, langagières et culturelles à construire avec les élèves et justifier leur intérêt au regard de sa problématique.
- *Des activités hétérogènes et incohérentes entre elles* : la séance didactique ne peut se résumer à une accumulation d'activités déliées. Le candidat doit penser la cohérence et la progressivité du parcours qu'il propose à l'élève, en les articulant aux objectifs qui fondent la séance. Ainsi, une séance qui prétendait exercer en priorité les élèves à la lecture expressive était assortie à une évaluation finale reposant sur l'écriture d'un texte théâtral ; une séance dont l'objectif de langue était l'étude des paroles rapportées dans le récit était couplée à l'écriture d'un dialogue théâtral, prenant le risque d'une confusion entre dialogue théâtral et discours direct dans un texte narratif. Sur le texte de Romain Gary, une séance proposait d'abord aux élèves d'analyser le portrait de la mère puis l'extrait de la mise en scène de Christophe Honoré, mais aboutissait dans la tâche finale à un écrit « argumentatif » dont la consigne était « Avez-vous déjà eu honte de votre famille ? ».
- *Une exposition confuse ou vague de la séance* : parce que la présentation d'une fiction pédagogique pendant vingt à vingt-cinq minutes est chose délicate, la communication des éléments qui la composent doit faire l'objet de la plus grande attention de la part des candidats. Ceux-ci et celles-ci doivent veiller à exposer avec rigueur et méthode les différents temps, à distinguer nettement la chronologie des différentes étapes de la séance, à justifier le passage d'une tâche à une autre. Un propos introductif permettant de présenter un plan général de séance est le bienvenu pour donner d'emblée des repères clairs au jury. Le candidat doit préciser les contours des activités en envisageant *concrètement* leur déroulement en temps limité et avec une classe entière. Ainsi, « faire l'étude du texte » ne constitue pas en soi une proposition didactique ; « revoir les conventions du théâtre » laisse ouverte la question de la finalité et de la modalité pédagogique d'un tel projet.
- *Une séance inadaptée* : le caractère fictif de la séance proposée ne doit pas conduire à proposer des séances irréalistes. Le candidat doit faire une proposition adéquate au niveau de classe et à la durée de séance qu'il aura indiquée. Concevoir une séance suppose ainsi de se projeter virtuellement à la place de l'élève. Comment imaginer, comme le jury l'a entendu à propos d'un extrait de *Phèdre* et de sa mise en scène par Patrice Chéreau, que les élèves, au cours d'une séance de deux heures découvrent un texte à la langue complexe, l'analysent sous la forme d'un commentaire composé, proposent l'analyse de captation, puis réalisent un écrit d'appropriation dans lequel ils écriraient au metteur en scène pour lui faire part de leurs impressions sur le spectacle ? De même, demander à des élèves de Seconde de découvrir les *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné en réalisant une analyse linéaire en autonomie paraît inadapté.

I.4. Concernant la posture des candidats et candidates

- *Une posture trop familière* : le jury attend des candidats une posture professionnelle qui convienne au cadre d'un concours de recrutement de la fonction publique. Les expressions familières, et ce dès l'entrée en salle, sont à bannir : « ça marche », « pas de soucis », « hyper », « super » ne sont pas des expressions appropriées à ce cadre. La recherche de la connivence avec le jury n'est pas non plus une bonne stratégie, tout comme les commentaires dépréciatifs sur sa propre prestation (« ouh là, je me perds dans mes notes », « je ne vais pas vous embêter plus longtemps »).
- *Un débit de parole lent et peu dynamique* : le jury attend des candidats qu'ils démontrent leur capacité à incarner leur propos, de telle sorte qu'il puisse identifier en eux de futurs professeurs à

même de captiver leurs classes. La nature de l'épreuve étant orale, les candidats ne doivent pas lire leur brouillon *in extenso*, comme le jury a pu le voir cette année. Une lecture du texte terne, peu expressive, puis une conduite excessivement lente sont rédhibitoires.

- *Une attitude rigide lors de l'entretien* : certains candidats ont pu cette année être désarçonnés par les questions posées lors de l'entretien, d'autres ont pu faire preuve d'un certain mépris voire d'une certaine agressivité envers le jury. Les questions ont toujours pour but de valoriser la prestation du candidat ou de la candidate, en lui permettant de nuancer ou d'approfondir ses propos. Le jury attend des candidats une capacité à revenir sur leurs hypothèses et à proposer de nouvelles pistes de réponse. Il cherche toujours à entrer en dialogue avec bienveillance et curiosité. La gestion des émotions occupe ici une place prépondérante : le jury ne saurait trop conseiller aux candidats de faire de cette dimension un élément essentiel de leur préparation.

II. UN EXEMPLE DE SUJET TRAITÉ : *Le Soulier de satin* de Paul Claudel (1929) et la mise en scène par Olivier Py (2009)

L'un des sujets de leçon soumis cette année aux candidates et aux candidats du domaine « Théâtre » proposait une analyse d'un extrait de la scène XI de la deuxième journée du *Soulier de satin* de Paul Claudel (publié en 1929) et une captation correspondant à sa mise en scène par Olivier Py en 2009. Le sujet est conçu pour une exploitation en classe de Seconde. À partir de ces deux supports, il offre la possibilité d'une comparaison stimulante entre une œuvre dramatique et une des rares mises en scène du texte, qui plus est quatre-vingt-dix ans après sa publication. Malgré la difficulté réelle du texte de Claudel (due principalement à la situation d'énonciation, au registre de langue, à l'utilisation du verset et aux sous-entendus qui jalonnent les répliques), l'association entre les deux supports ne relève d'aucune difficulté apparente (la mise en scène correspondant au texte étudié) : ainsi, pour un sujet dont le pivot est un texte de théâtre dont la captation est une interprétation, le candidat est invité à explorer les spécificités du passage à la scène, le parti pris et les effets en retour sur le texte à analyser. Il doit montrer, au cours de la séance, l'intérêt pour les élèves de confronter la lecture littéraire du texte et sa mise en scène, en explicitant les partis pris du metteur en scène comme porteurs d'un sens qui renouvelle l'approche textuelle et qui fait la singularité du genre théâtral. Si peu de candidats ont affronté le sens premier du texte, cerné la spécificité du sujet et réussi à faire dialoguer les deux supports pour réfléchir, quelques leçons se confrontaient réellement aux difficultés du texte et tentaient de proposer une séance didactique où les élèves réfléchiraient aux liens entre le texte théâtral et sa mise en scène.

II.1 L'analyse du texte et de la mise en scène

Afin de simplifier la présentation de ce rapport de jury, les analyses du texte et de la mise en scène sont faites en parallèle tandis qu'à l'oral, il est demandé que les candidats fassent d'abord l'explication de texte pour se concentrer ensuite sur l'analyse de la mise en scène, pensée à l'intérieur d'une séance didactique que nous présenterons ici dans un second temps.

Avant toute chose, il est bon de rappeler aux candidats que replacer l'œuvre dans son contexte est pertinent si le candidat est certain de ses repères historiques et si cette donnée sert l'explication de texte et aide à cerner la spécificité de l'extrait. Dans le cas du *Soulier de Satin*, certains candidats ont tenté de malencontreuses approximations historiques qui ont desservi leurs analyses, surtout quand la problématique proposée se concentrait sur cette piste (voir l'exemple déjà cité, sur le théâtre de l'absurde). Tout d'abord, rappelons ici que la catégorie du théâtre de l'absurde, comme l'ont montré les recherches récentes en histoire théâtrale, ne permet pas de saisir l'hétérogénéité dissimulée sous cette expression ; ensuite, si nous prenons au sérieux cette expression, il n'en reste pas moins qu'elle n'est pas pertinente pour le théâtre de Claudel. Une très bonne introduction proposée par un candidat, au lieu de se réfugier directement derrière les catégories bancaires de l'histoire théâtrale, commençait plutôt par rappeler le caractère prétendument injouable de l'œuvre de Claudel, sans en faire son angle de lecture.

La difficulté principale du texte réside dans la situation d'énonciation que les candidats devaient analyser avec finesse et précision ; sans connaître l'œuvre, les informations données dans le paratexte devaient

suffire pour que chacun comprenne qui parlait, devant qui, où et quand. Une très bonne explication du texte, en résumant les liens entre Prouhèze, Rodrigue et Camille, commençait son introduction en partant du triangle amoureux : ce *topos* du genre théâtral permettait d'entrer dans la spécificité du texte tout en proposant une entrée simple et efficace dans l'extrait et en gardant une position de surplomb par laquelle le rôle de la scène et son efficacité dramaturgique pouvaient être mis en avant. En effet, le triangle amoureux présenté ici par Claudel est bancal : d'une part, c'est plus un carré qu'un triangle puisqu'au départ Prouhèze est mariée à Pélage mais aime Rodrigue qui l'aime en retour tandis que Camille la courtise ; d'autre part, dans cette scène XI de la deuxième journée, Camille et Rodrigue se retrouvent face à face, comme dans une scène de duel amoureux, et il est probable, nous dit-on, que Prouhèze, cachée derrière un rideau, entende la conversation sans que Rodrigue ne le sache. La rhétorique du duel amoureux est donc biaisée par la présence de la femme aimée, qui pourrait tout entendre, et l'ironie sous-jacente à toutes les répliques de Don Camille gagne en force si Prouhèze est présente puisque toutes ses allusions à la présence de quelqu'un d'autre (« odeur féminine », « souffle léger d'une robe », « derrière ce rideau », « spectateur inconnu ») trouvent un sens particulier avec la présence potentielle de Prouhèze. Comprendre cette situation d'énonciation est fondamentale pour saisir le parti pris d'Olivier Py qui décide de mettre Prouhèze (Jeanne Balibar) à l'avant-scène, bien visible des spectateurs mais invisible des deux hommes. Il n'y a donc aucun doute sur la situation d'énonciation dans la mise en scène : Prouhèze, dans une robe rouge éclatante qui la rend plus que visible aux yeux des spectateurs (couleur qui peut symboliser le désir et le sang à venir) entend tout et le duel amoureux est défiguré par la présence de la femme convoitée par les deux hommes. Si la mise en scène est explicite, il n'en est rien du texte de Claudel : si le paratexte devait aider le candidat à comprendre que Prouhèze *pouvait* être présente, le candidat ne devait pas en déduire qu'elle était bel et bien présente et devait faire la différence entre la version du texte de Claudel et la mise en scène d'Olivier Py. Des candidats, n'ayant pas assez comparé le texte et la mise en scène, ont calqué le parti pris d'Olivier Py sur le texte et ont donné une trop grande importance aux réactions de Prouhèze, visibles en partie dans la captation, mais absentes du texte. Une excellente prestation a au contraire problématisé autour de la figure de l'absente (qu'elle soit réelle ou non) et du double et du reflet : comment Don Camille et Don Rodrigue, fantasmant tous deux et chacun à leur manière la présence de Prouhèze, deviennent-ils, malgré leur rivalité, un double l'un de l'autre ?

L'idée du double permettait de mettre l'accent sur les liens entre Don Camille et Don Rodrigue dans le texte, mais aussi dans la mise en scène. Comme l'ont fait remarquer à juste titre certains candidats, c'est Don Camille qui domine l'échange verbal : premièrement, les répliques de Camille sont beaucoup plus longues que celles de Rodrigue, qui se contente de répondre succinctement ; ensuite, la scène se passe chez Don Camille. À cet égard, interroger l'espace scénique et la manière dont il est présent dans les échanges des deux personnages a permis à un candidat de proposer une analyse pertinente du duel verbal entre les deux rivaux : la première réplique de Camille insiste, par le déictique « ce rideau », sur le caractère secret du lieu qui interroge Rodrigue mais qu'il ne peut saisir. Tout semble être cachette dans la forteresse de Mogador, que Rodrigue méprise en mentionnant le « fond de quelque trou ». Camille n'est pas sensible à l'ironie de son rival et, par l'utilisation des pluriel « ces lieux » et « les portes », il donne à Rodrigue l'impression d'un espace sans fin, dans lequel il serait rentré mais dont il ne sortirait pas puisque partout ne répondrait que « le silence et le vide ». Le lieu devient presque fantastique, comme en atteste le titre aux résonances mythiques donné par Don Camille : « Le Château du Roi-de-pierre ». Ce titre fictif est une « allusion probable à un conte des *Mille et une nuits* » comme le suggère la note : on attend donc des candidats qu'ils se saisissent de cette information pour tenter de donner un sens à cette réplique. La mention d'un château ainsi que l'orientalisme porté par le groupe nominal « cette belle histoire persane » fait référence au château de Mogador, qui se situe en Afrique. On peut tenter une explication : en faisant référence à ce type de conte, Don Camille cherche à déstabiliser son rival en lui faisant comprendre que, telle Shéhérazade, il est retenu captif. En ce sens, un candidat a fait du lieu où les deux personnages se trouvent un piège fomenté par Camille : c'est comme s'il avait forcé Rodrigue à se retrouver dans ce lieu précis : en témoignent l'adverbe « ici », les répétitions de « où » et des déictiques « ce petit cabinet », « ce boudoir », « ce rideau ». Ce maillage grammatical relatif au lieu capture Rodrigue et le place entre les mains de Don Camille, que le même candidat a comparé à un marionnettiste. Fin stratège, Don Camille manie l'ironie avec brio (ne pas voir l'ironie a condamné certains candidats au contresens) : si Rodrigue emploie un registre ironique dès sa première réplique (on peut noter l'antiphrase « je suis heureux » par

exemple), c'est son rival qui atteint le paroxysme de ce registre par la comparaison du lieu avec « ce petit cabinet de torture, ce boudoir réservé à de pressants tête-à-tête, ce qu'on appelle une conversation serrée ». Dans cette phrase, le ton se fait menaçant puisque l'espace scénique oscille entre le lieu du désir (« boudoir »), de la conversation (« cabinet ») et de la mort (« torture »). Dans ce cadre, les adjectifs « pressants » et « serré » accolés respectivement à « tête-à-tête » et à « conversation », préfigurent une violence physique que l'expression « chargé de travailler icelle » vient confirmer (là encore, la note qui expliquait que « travailler » avait ici le sens de « supplicier » devait aider les candidats à éviter les faux-sens).

L'aspect menaçant et terrifiant de Don Camille se retrouve dans la mise en scène d'Olivier Py et le jeu de Miloud Khétib : d'abord absent de la scène où Don Rodrigue (joué par Philippe Girard) semble chercher quelque chose (notamment quand il arrive face à la porte derrière laquelle se tient Prouhèze), il se fait ensuite reconnaître par sa voix grave qui parvient du hors-scène et qui surprend son rival. Tout de noir vêtus, les deux hommes occupent chacun une partie du plateau, l'un à jardin, l'autre à cour : la scène est constituée de deux pans inclinés faisant penser à un toit mais rendant également l'espace dangereux (on imagine qu'ils peuvent glisser et tomber dans la pénombre qui encadre la scène – l'éclairage étant principalement concentré sur le centre de la scène). Dans un premier temps, le combat est donc essentiellement verbal. En revanche, comme dans le texte, les attaques de Don Camille ne semblent pas atteindre Don Rodrigue qui répond à « Qu'y-a-t-il ? » par une formule surprenante : « Je regarde mon ombre sur le mur ». La mise en scène de Py et le jeu de Miloud Khétib respectent la didascalie qui suit dans le texte de Claudel « *mêlant son ombre à celle de Don Rodrigue* ». Rares sont les candidats à l'avoir analysée et à avoir commenté l'interprétation sur scène ; à la rivalité sous-jacente entre les deux hommes semble succéder une osmose monstrueuse d'où naît « un seul personnage avec plusieurs têtes et trois bras ». Rien d'innocent dans leurs ombres qui se mêlent : encore une fois, c'est Don Camille qui maîtrise les gestes et force Don Rodrigue à se regarder (« voyez ») et à constater sa défaite (« où que vous alliez désormais, vous ne pourrez plus empêcher que mon souvenir ne soit allié à votre réflexion »). Une bonne analyse du texte et de la mise en scène s'est arrêtée quelques instants sur le dispositif scénique d'Olivier Py : les panneaux métalliques dorés au fond du plateau, qui font ressembler l'espace à un sous-marin plus qu'à un palais (si ce n'est la couleur or qui rappelle la richesse de Mogador), servent de miroir aux deux hommes qui s'y mirent et s'y reflètent (le dernier mot du texte, « réflexion », pouvait ainsi être étudié dans son double-sens), jouant de l'entrelacement de leurs silhouettes et de leurs membres. Don Camille exterminerait symboliquement Don Rodrigue en en faisant son double monstrueux et en lui signifiant donc que, telles les deux moitiés du double de l'androgynie, ils sont pareils (tous deux amoureux de Prouhèze, ils se livrent chacun à un jeu de séduction).

Cette analyse par le candidat en question était suivie d'une réflexion pertinente sur la méta-théâtralité de l'extrait : en arrivant sur scène quand il le souhaite, en réglant l'espace selon sa convenance, en mentionnant « le spectateur inconnu », en faisant ce qu'il veut de Don Rodrigue, Don Camille ressemble à un metteur en scène virtuose. Cet aspect méta-théâtral pouvait être confirmé par la captation : la servante (veilleuse) allumée, juste à côté de Prouhèze, renvoie explicitement le spectateur à la réalité du théâtre. Ici, c'est Prouhèze qui est davantage la metteuse en scène que Don Camille.

II.2 La séance didactique

Dans l'optique d'une séance avec des élèves de Seconde, ce corpus s'inscrit parfaitement dans le cadre de l'entrée du programme « Le théâtre du XVII^e au XXI^e siècle ». Comme les années précédentes, on recommande aux candidats et candidates de s'appuyer sur l'entrée du programme pour appréhender le corpus dans le cadre institutionnel d'un apprentissage et pour formuler précisément une problématique à la portée des élèves. L'analyse du *Soulier de satin* pourrait prendre place dans une séquence portant sur les triangles amoureux au théâtre et la manière dont ce schéma actanciel dessine une dramaturgie particulière. La séquence aurait débuté par une introduction à l'histoire du théâtre et au vocabulaire théâtral, ce qui fournit aux élèves des repères essentiels pour appréhender les textes et les extraits de captation travaillés en classe. Après ces cours d'histoire littéraire et de méthodologie dont les modalités devront être

brièvement exposées devant le jury mais que ce rapport ne permet pas d'exposer, sont travaillés différents extraits de pièces de siècles différents, présentés dans l'ordre chronologique afin de faire sentir aux élèves les évolutions et les permanences. On peut ainsi suggérer un extrait de *Bérénice* de Racine (mis en lien avec la captation de la mise en scène par Célie Pauthe à l'Odéon par exemple, en 2018, ce qui serait une première occasion pour les élèves de se confronter à l'analyse de spectacle, de comprendre qu'il n'est pas la simple illustration du texte et de découvrir les termes techniques nécessaires pour nourrir l'explication), du *Mariage de Figaro* de Beaumarchais, d'*Hernani* de Hugo, de *Cyrano de Bergerac* de Rostand et, enfin, du *Soulier de satin* de Claudel qui prendrait place à la fin pour deux raisons : d'une part, l'ordre chronologique ; d'autre part sa difficulté de compréhension qui nécessite que les élèves soient déjà familiers du genre théâtral et aient compris ce qu'exigeait la dramaturgie du triangle amoureux (rivalité, réconciliation, adjuvant et opposant...).

Avec un tel corpus et compte tenu de la difficulté de la langue et de l'intrigue de Claudel, une séance de 2 heures est envisageable pour mener l'analyse du texte et étudier progressivement la captation de l'extrait. Cette séance pourrait s'intituler, comme l'a proposé un candidat : « Quand deux rivaux amoureux se rencontrent ». L'énoncé du titre, s'il est important, n'affranchit pas le candidat de l'explicitation du questionnement qu'il recouvre, que nous avons développé précédemment. Il l'oblige surtout à formuler clairement, à l'issue de la séance et notamment à l'occasion de l'évocation de l'activité finale, les attendus en termes d'interprétation littéraire, dramaturgique ou scénographique.

1^e activité : lectures du texte à l'oral et première approche

Les meilleures propositions didactiques sont celles qui n'ont pas nié la difficulté du texte et ont témoigné d'une lucidité sur ce qui était possible de faire en classe de Seconde avec le *Soulier de satin* de Claudel. Un candidat a ainsi proposé de présenter rapidement Claudel aux élèves et de leur résumer le début de l'œuvre par un schéma des relations entre les personnages et en insistant sur la situation amoureuse : ce travail préalable permet aux élèves de se familiariser avec les noms des personnages, leurs caractères, les relations complexes entre eux et ce qui conduit Rodrigue à se rendre à Mogador.

Une fois ce résumé esquissé, l'enseignant se livre à la lecture du texte à l'oral, que les élèves peuvent suivre sur leur exemplaire papier distribué en amont. Cette lecture orale doit axer sur l'ironie présente dans le texte, souvent difficile à cerner pour les élèves. Après la première lecture et une explicitation des termes difficiles (le jury a apprécié quand les candidats indiquaient quels mots, par exemple, ils auraient expliqué par des notes sur le document distribué en classe), on pourra demander aux élèves de définir, par un mot, la relation entre Don Camille et Don Rodrigue : s'ils n'y arrivent pas, l'enseignant pourra attirer leur attention sur certaines expressions telles que « je suis heureux », le lire à l'oral avec ou sans ironie et demander à la classe de saisir la différence entre les deux intonations.

Une deuxième lecture à l'oral insistera sur l'écriture en versets : la respiration de l'enseignant pendant la lecture, par exemple, pourra faire ressentir aux élèves les transitions entre les versets et la manière dont ils créent un rythme particulier ouvrant le théâtre au genre poétique.

2^e activité : étude de la progression et analyse linéaire de l'extrait

Afin de saisir les différents mouvements du texte, l'enseignant demande aux élèves de saisir l'évolution de la relation entre Don Camille et Don Rodrigue. L'enseignant insiste sur le fait qu'un changement de mouvement peut se justifier au niveau thématique, rhétorique ou, surtout au théâtre, spatial : ainsi, c'est surtout le pivot de la scène, quand Don Rodrigue regarde son ombre et que Don Camille mêle la sienne à celle de son rival, qu'il est important que les élèves remarquent.

Face à la difficulté du texte, l'analyse linéaire est faite en classe entière, alternant entre discussions à l'oral et phases à l'écrit où les élèves notent les éléments principaux d'analyse. Cette étude se focalisera sur quelques points précis : l'espace, l'ironie, la rhétorique du conflit et l'image finale de l'ombre. On se concentrera, en fait de langue, sur les relations au sein de la phrase complexe.

3^e activité : que se cache-t-il derrière le rideau ?

Afin de compléter l'analyse et de préciser la situation d'énonciation de l'extrait, on demande aux élèves d'imaginer à l'oral ce qu'il y a derrière « ce rideau » dont parle Don Camille et qui pourrait bien être ce « spectateur inconnu » qu'il mentionne. L'intérêt de cette activité menée en classe entière sous forme de

débat est de leur faire sentir la différence entre un spectateur qui sait ce qui se cache derrière ce rideau, et un public ignorant tout de cette machination. Il s'agit aussi de leur expliquer quels sont les ressorts dramatiques/génériques possibles pour qu'un spectateur en sache plus que les personnages en scène : soit un autre personnage leur a livré cette information ; soit on voit sur scène quelqu'un ou quelque chose que les personnages en scène ne peuvent pas voir. Ce point permet à l'enseignant d'introduire le concept d'ironie dramatique.

4^e activité : visionnage et analyse de la captation

Une première projection intégrale non dirigée devrait d'une part, conforter les élèves dans leur compréhension du texte (rivalité entre Don Rodrigue et Don Camille) et d'autre part susciter un effet de surprise chez les élèves avec la présence de Prouhèze en scène. Cet étonnement fécond sera l'occasion de leur demander qui, selon eux, est la femme en avant-scène. Quand ils auront identifié Prouhèze et le parti pris d'Olivier Py, on les fera travailler sur la différence de perception qui peut exister, au théâtre, entre le lecteur et le spectateur. Ce travail est là pour leur faire comprendre qu'une mise en scène n'est pas une simple illustration du texte : c'est bien au contraire une interprétation qui donne un sens parfois nouveau ou inédit au texte.

La captation sera diffusée à nouveau, après avoir demandé aux élèves quels sont, selon eux, les postes d'analyse les plus pertinents pour ce spectacle. L'objectif est d'attirer leur attention sur la gestion de l'espace, l'éclairage, les costumes des acteurs, leurs jeux et principalement leurs gestes et attitudes faciales. Habitué depuis le début de la séquence à l'analyse de captation, ils devront remplir un tableau dont les entrées correspondent à ces différents postes.

Activité finale envisagée

Cette activité pourrait prendre place dans une séance d'une heure supplémentaire. On peut proposer aux élèves de rédiger un court texte où ils expliquent quelle version ils ont préférée et pourquoi : le texte sans la présence de Prouhèze ou la mise en scène avec la présence de la femme aimée.

Prolongement possible en lecture cursive

Aux extraits de la séquence pourra s'ajouter une lecture cursive. Les élèves auront le choix de lire une des œuvres dont sont tirés les extraits étudiés en classe, avec le visionnage d'une mise en scène. On pourrait demander aux élèves une réflexion critique sur le passage du texte au plateau, afin de réinvestir les compétences d'analyse.

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- **Pour revoir les éléments utiles à l'analyse du texte de théâtre :**

DANAN Joseph et RYNGAERT Jean-Pierre, *Éléments pour une histoire du texte de théâtre*, Paris, Armand Colin, 1997.

RYNGAERT Jean-Pierre, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Armand Colin, 2014.

UBERSFELD Anne, *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Paris, éditions du Seuil, 1996.

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

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

- **Pour revoir l'histoire théâtrale :**

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

Le Théâtre français du Moyen Âge et de la Renaissance, sous la direction de Darwin Smith, Gabriella Parussa, Olivier Halévy, L'Avant-Scène Théâtre, 2014.

Le Théâtre français du XVII^e siècle, sous la direction de Christian Biet, L'Avant-Scène Théâtre, 2009.

Le Théâtre français du XVIIIe siècle, sous la direction de Pierre Frantz et Sophie Marchand, L'Avant-Scène Théâtre, 2009.

Le Théâtre français du XIXe siècle, sous la direction de Hélène Laplace-Claverie, Sylvain Ledda et Florence Naugrette, L'Avant-Scène Théâtre, 2008.

Le Théâtre français du XXe siècle, sous la direction de Robert Abirached, L'Avant-Scène Théâtre, 2011.

- **Pour revoir les éléments utiles à l'analyse de la captation :**

PAVIS Patrice, *L'analyse de spectacle*, 3e édition, Paris, Armand Colin, 2021.

UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre I, II, III*, Paris, Belin, 1996.

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

DE PERETTI Isabelle et PETITJEAN André, *Pour une didactique du théâtre : entre textes, jeux et représentation*, in *Pratiques*, 193-194, 2002, disponible en ligne :

<https://journals.openedition.org/pratiques/11285>.

GROSJEAN Bernard, *Dramaturgies de l'atelier-théâtre : de la mise en jeu à la représentation*, Lansman, 2009.

À partir de la session 2026, le sujet remis au candidat pour l'épreuve de leçon sera uniquement composé du dossier photocopié. Les candidats ne disposeront pas de l'exemplaire du livre dont est tiré le texte à expliquer.

ÉPREUVE DE LEÇON

DOMAINE : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Rapport présenté par Carole GUÉRIN-CALLEBOUT et Fabienne WOLF

INTRODUCTION

Le format de l'épreuve tel que rappelé ci-dessous est à présent bien connu et dans l'ensemble maîtrisé par les candidats. L'épreuve de la leçon, de coefficient 5, se présente sous la forme d'un temps de passation à l'oral d'une heure après trois heures de préparation. C'est une épreuve, dont le jury mesure l'ampleur et l'exigence, invitant les candidats à révéler leur maîtrise de la lecture d'un texte littéraire et leur capacité à se projeter dans la conception d'une séance didactique. La première partie de la leçon est ainsi composée d'un exposé de 40 minutes en deux mouvements, une explication de texte d'une durée de 15 à 20 minutes puis la présentation didactique d'une séance imaginée à partir de l'ensemble du corpus pour un niveau de classe précisé dans le sujet incluant des élèves allophones. A la fin de ces 40 minutes, le candidat quitte la salle, laissant le jury s'entendre sur une note plancher qu'un entretien de 20 minutes au maximum avec le candidat permettra, le cas échéant, de relever.

Pour plus de précisions relatives au cadre et aux attendus de l'épreuve, les candidats se reporteront avec profit aux rapports de jury des années précédentes.

Si la mise en œuvre du schéma de l'épreuve ne présente pas de difficulté pour le plus grand nombre des candidats, cette session 2025 révèle des fragilités que nous souhaitons porter à l'attention des futurs candidats afin qu'elles constituent des points de vigilance particuliers durant leur préparation. Soulignons tout d'abord que l'appréhension du corpus dans sa globalité, la juste perception de sa cohérence et la mobilisation pertinente des deux documents continuent à mettre les candidats en difficulté. Autre écueil : dans l'explication de texte, trop peu de candidats parviennent à dépasser une approche descriptive, voire paraphrastique du texte pour trouver un véritable chemin vers l'interprétation. Dans la seconde partie de l'épreuve, la proposition de séance souffre encore souvent d'un manque de clarté dans son projet fédérateur générant, de ce fait, une dispersion regrettable des activités. Enfin, l'inclusion des élèves allophones dans la conception didactique de la séance, doit absolument être repensée de façon concrète, pragmatique et réaliste afin de dépasser la simple posture théorique.

C'est sur ces différents points que nous souhaitons revenir dans le rapport qui suit, en soulignant à chacune des étapes de l'analyse, la notion centrale d'unité – unité de conception, de sens et d'analyse- avant de rendre compte d'un exemple de leçon, qui sans être modélisant, se veut une proposition qui pourrait judicieusement aider les futurs candidats à mieux appréhender les attendus de cette épreuve orale.

I. LES ÉCUEILS MAJEURS ET QUELQUES CONSEILS POUR LES ÉVITER

1- UN CHOIX DE DOMAINE DE LEÇON À INTERROGER

Le jury souhaite tout d'abord revenir sur le choix du domaine FLE/FLS pour l'épreuve de leçon, dans la continuité des rapports précédents et plus particulièrement du rapport de la session 2023 accordant à ce point une grande attention, que les candidats reliront avec profit.

S'il n'est aucunement attendu que les candidats maîtrisent les spécificités de l'enseignement du FLS au sein des UPE2A²³ ou qu'ils disposent d'une spécialisation dans ce domaine d'expertise - la variété comme

²³ Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés.

la richesse des profils des candidats, que le jury salue, en témoignent - il importe néanmoins que chacun ait questionné la singularité de ce choix de domaine de leçon et surtout s'y soit préparé.

L'épreuve de leçon FLE-FLS invite en effet à interroger la manière dont l'enseignant de Lettres prend en compte en classe ordinaire des élèves allophones, ayant donc le français comme langue seconde et comme langue de scolarisation, avec un niveau de maîtrise déjà avancé mais encore à consolider : des élèves de niveau A2 à B1. Il s'agit donc, en fonction du projet d'apprentissage retenu, fondé sur une séance de lecture, d'écriture, d'étude de la langue ou d'expression orale - nous y reviendrons- de penser la manière de rendre accessible l'objectif d'apprentissage visé, ce qui ne saurait se réduire à la mise à disposition d'un lexique préparatoire à l'étude d'un extrait d'œuvre, d'un recours dès que de besoin à la traduction, ou encore de la présentation d'un « texte à trous » faussement compensateur de la difficulté d'entrée dans l'écrit. **La prise en compte d'élèves allophones dans le travail de conception didactique d'une séance d'apprentissage ne saurait être un à-côté de la séance. Il s'agit bien au contraire d'une réflexion centrale dans l'enseignement des Lettres, comme dans l'épreuve de leçon, fondée sur les notions de différenciation et d'accessibilité : quelles démarches mettre en œuvre pour construire une compréhension partagée du texte lu et mener l'ensemble de la classe à s'engager dans une interprétation de celui-ci ? Comment initier un cheminement d'écriture, prenant en compte les besoins singuliers des élèves, tout en permettant à chacun de s'inscrire dans une production d'écrit ? Quel scénario de séance envisager pour engager la classe dans son ensemble dans un débat autour d'une œuvre lue ?** Autant de questions qui ne sauraient trouver de réponses exhaustives dans le cadre d'une préparation au concours mais qu'il importe néanmoins de soulever pour s'y préparer au mieux. Une lecture attentive de [la circulaire de 2012](#) précisant les conditions et les enjeux de la scolarisation des élèves allophones ainsi qu'une juste connaissance du [cadre européen commun de référence pour les langues](#) constituent un socle de connaissances nécessaires que les candidats gagneront à compléter en se reportant aux ressources sélectionnées dans la bibliographie concluant ce rapport.

2- UNE MAITRISE ATTENDUE DES NOTIONS CONVOQUÉES

La réflexion initiée ci-avant souligne également la nécessaire maîtrise des notions littéraires, linguistiques et culturelles convoquées par les candidats d'une part, mobilisées dans les sujets de l'épreuve d'autre part. Comment en effet concevoir un projet de séance sans une maîtrise scientifique satisfaisante des notions identifiées comme objectifs d'apprentissage ?

Comment plus largement engager la lecture d'un texte et l'appropriation d'un corpus sans repères solides en termes d'histoire littéraire, de mouvements culturels ou encore de la syntaxe de la langue française ?

Le concours du CAPES externe de Lettres modernes est un concours de recrutement de professeurs en devenir, appelés à nourrir leurs lectures tout au long de leur carrière et à développer leur expertise au fil de leurs expériences et de leur formation, le jury en a parfaitement conscience. Pour autant, l'impossibilité, pour des candidats, trop nombreux encore, de définir des notions littéraires aussi centrales que celles de réalisme ou de naturalisme d'une part, de distinguer les notions de registre et de tonalité d'autre part ; de prendre enfin appui sur le genre des textes, est non seulement préjudiciable à la réussite de l'épreuve mais ne peut être entendu de la part des candidats s'engageant dans la voie du professorat de Lettres. Ces lacunes opèrent comme autant de filtres aveuglants les empêchant de se saisir des textes soumis à l'étude. C'est ainsi qu'un candidat, à qui il a été proposé d'expliquer un extrait de *L'Assommoir* d'Émile ZOLA s'est étonné de la dimension sensible du texte quand on aurait dû y lire « des descriptions froides et scientifiques », qu'un autre, faute de connaissances suffisantes sur le genre du conte, n'a pu relier l'extrait de *La Belle au bois dormant* de Charles PERRAULT au genre de l'apologue et ainsi interroger la visée du texte lu. De la même façon, le jury a regretté que les notions de langue, la syntaxe comme le lexique, dans une dimension diachronique et synchronique, ne soient pas davantage convoquées pour expliquer les textes, ou que celles-ci donnent lieu à des développements approximatifs voire fautifs : citons des confusions préjudiciables entre des adverbes et des adjectifs ; des propositions subordonnées circonstancielles non identifiées induisant des contre-sens, ou encore un lexique mal défini, à l'exemple du substantif « cabinet » dans le texte de ZOLA déjà cité, conduisant à des interprétations erronées. Le jury rappellera enfin que l'expression elle-même des candidats se doit d'être correcte.

Ces écueils, encore trop nombreux, pourraient cependant être aisément prévenus. Le programme des œuvres au programme du concours constitue ainsi un levier précieux pour enrichir le bagage notionnel des candidats et les soutenir dans leurs apprentissages de repères solides d'histoire et de notions littéraires. Les références nombreuses étayant les programmes d'enseignement du français au collège comme au lycée, que ce soit les exemples de choix de genres et d'œuvres pour traiter les entrées des programmes des classes de collège et les objets d'étude de la classe de seconde, ou les objectifs d'apprentissage dans le travail de la langue du collège au lycée établissent un cadre d'étude qui guidera efficacement les candidats dans leur travail préparatoire.

3- UN SUJET À S'APPROPRIER

Le jury souhaite à présent revenir sur les attendus du sujet lui-même de la leçon, en commençant par son architecture. Le sujet présente en effet un ensemble de deux textes, d'époques distinctes, allant du XVI^e siècle au XXI^e, issus des littératures françaises et francophones, littérature patrimoniale et de jeunesse, et réunis pour former un corpus d'étude.

Le jury reconnaît et salue le fait que les candidats s'emparent globalement des deux textes du sujet, mais beaucoup peinent encore à les analyser dans le cadre d'un corpus. Le second extrait peut même parfois être réduit à une simple mention en fin d'explication de texte ou à une proposition de lecture complémentaire en fin de séance. La réunion des deux textes en corpus doit inciter au contraire les candidats à interroger ce qui en fait l'unité. A cet égard, si la cohérence générique est constitutive de tout corpus, elle ne saurait seule induire un projet de lecture. Celui-ci doit bien au-delà interroger l'ensemble des dimensions du corpus et ainsi proposer une hypothèse d'interprétation de celui-ci.

Les sujets sont tous conçus de manière à permettre aux candidats, dans le temps limité de la préparation, d'en comprendre l'unité. Il n'y a pas de piège, mais une invitation à une lecture fine de chacun des textes dans leur singularité. Le jury souhaite souligner ici combien une lecture des textes par et pour eux-mêmes, constitue la meilleure voie de compréhension de l'unité du sujet, au-delà de l'identification d'un thème commun, encore trop fréquente : une unité esthétique, une unité problématique invitant à interroger, à travers un texte et un second en résonance ou en contre-point, un regard porté sur le monde, sur l'homme, sur un personnage et sa double dimension singulière et universelle... Ainsi, et reprenant la référence à un sujet déjà évoqué, les candidats ont dû appréhender l'unité d'un corpus rassemblant un extrait de *L'Assommoir* d'Émile ZOLA et un second issu du roman de Georges PEREC, *Les choses*. Ce sont deux extraits de récit, deux descriptions d'un lieu. Identifier ces éléments d'unité ne rend en revanche aucunement compte de la spécificité de chacun des textes, comme du corpus : ils pourraient tout aussi bien être associés à de très nombreuses œuvres. Les meilleures prestations ont ainsi interrogé le mouvement même de la description, ses effets de resserrement et d'étouffement dans le premier extrait ; l'éclatement et la fragmentation du regard comme de l'espace dans le second. Elles ont aussi convoqué la dimension symbolique des lieux et la condition humaine qu'ils y révèlent pour proposer une problématisation du corpus interrogeant en un questionnement ouvert l'ensemble des dimensions du corpus : le genre, la langue, les mouvements et l'unité de l'écriture, les thèmes, l'esthétique, la symbolique, les enjeux humanistes.

Le corpus constitue ainsi une clé de lecture du sujet, préparant l'explication de texte comme le projet de séance didactique. De la sorte, une introduction de leçon opérant une présentation problématisée de l'unité du sujet est une première étape appréciée du jury et particulièrement féconde pour les candidats, afin de les lancer avec justesse dans l'explication de texte puis dans leur projet de séance. Ces derniers pourront se reporter aux rapports des années précédentes présentant des exemples de sujets à partir desquels ils pourront s'entraîner judicieusement à cet exercice d'analyse de l'unité du corpus et de sa problématisation. On comprendra enfin que l'épreuve de leçon se présente, à partir de ce socle fondateur qu'est l'analyse du corpus, comme un tout dont il convient de souligner la cohérence, en ménageant des transitions entre chacune de ses étapes : la prise en main du sujet prépare l'explication de texte qui prépare le projet de séance.

4- UN EXERCICE D'EXPLICATION DE TEXTE À PRÉPARER

L'explication de texte reste un exercice difficile. Les candidats se reporteront ici avec efficacité au rapport de la session 2024 qui détaille très précisément les attendus de l'exercice.

Quelques écueils, en effet, émaillent encore cette session.

Le nombre de prestations courtes, n'exploitant pas la moitié du temps imparti, reste tout d'abord trop important. L'exercice de l'explication de texte, canonique s'il en est, est au centre des concours de recrutement comme de la classe. En maîtriser les attendus est donc essentiel et les candidats doivent s'y préparer en s'exerçant régulièrement dans le temps de l'épreuve. Quelques prestations, en effet, effleurant à peine le texte, ont été manifestement dues à un temps de préparation mal géré. Bien conscient de cette temporalité resserrée, le jury souhaite redire ici qu'il n'attend pas des candidats une présentation exhaustive des contextes de production et de réception des œuvres ou encore de l'auteur, issue parfois d'une lecture bien trop longue de l'appareil critique des livres à disposition des candidats. Si ces ouvrages doivent aider ces derniers à contextualiser un passage ou tel ou tel mot employé dans une acception non courante, ils ne sauraient prendre le pas sur l'explication par elle-même du texte, menée en autonomie par les candidats.

Trop de prestations de plus restent éloignées des attendus universitaires de l'explication et se limitent à une paraphrase ou une glose en surface de l'extrait, voire à un résumé de son intrigue, jalonné d'une juxtaposition de quelques figures stylistiques sans en questionner le sens au service de l'interprétation du texte.

Les extraits retenus sont pourtant volontairement calibrés pour ne pas excéder une dizaine de lignes de prose continue et permettent ainsi aux candidats de bénéficier d'un temps suffisant pour en opérer une lecture attentive et rigoureuse visant à mettre au jour l'unité de chacun des textes. Le jury, dans la continuité des conclusions des rapports des sessions précédentes, rappellera à cet égard que l'exercice de l'explication ne constitue pas un exercice de découpage du texte en un certain nombre de « parties », ni ne constitue une somme de relevés.

Le choix de l'extrait obéit à la volonté de mettre en lumière un passage d'une œuvre, pouvant être lu de manière autonome. Sa délimitation répond ainsi à la volonté de présenter à la lecture des candidats un texte formant un tout cohérent, qui n'appelle donc ni découpage, ni éclatement, mais au contraire la mise au jour de son ou de ses mouvements, comme de ses éléments remarquables.

Le jury conseille ainsi aux candidats, dans le temps de leur préparation, de déplier, en une première étape, avec nuance et une attention fine à la langue de l'auteur, le tissu textuel, pour en interroger le mouvement, la dimension esthétique, ses résonances internes, la richesse de son lexique, de sa syntaxe, - trop souvent oubliée- l'identification et l'analyse de ses blancs, de sa construction linguistique, de sa cohérence interne enfin. Dans un second temps, les candidats pourront organiser l'ensemble de leurs observations, afin d'être en mesure, face au jury, de rendre compte de l'extrait proposé à l'étude comme une unité textuelle, que l'explication soit menée de manière linéaire ou composée.

5- UNE JUSTE COMPRÉHENSION DES ENJEUX DIDACTIQUES DU PROJET DE SÉANCE

La seconde partie de la leçon – la proposition de séance didactique- est sans doute celle qui pâtit le plus des difficultés des candidats à gérer leur temps. Le jury souligne à cet égard, dans la continuité des explications ci-avant apportées, que l'épreuve de leçon se compose de deux éléments d'égale importance et unis l'un à l'autre : l'explication de texte et le projet de séance. Le second, dans ses objectifs comme ses modalités de mise en œuvre, est ainsi introduit par la première, tout en prenant absolument en compte le second texte du corpus. Pour autant, si le rôle de l'explication est essentiel dans l'analyse que les candidats livrent, le jury souhaite rappeler que toutes les dominantes de l'enseignement du français peuvent être envisagées dans le cadre du projet. La sur-représentation des projets de lecture est ainsi manifeste dans cette session 2025, dans la continuité des précédentes. On peut le regretter, du moins le signaler.

Les modalités de cette seconde partie de la leçon sont quant à elles désormais bien connues des candidats, qui révèlent une maîtrise satisfaisante des entrées de programme de collège et des objets d'étude de la classe de seconde. Les candidats parviennent également à se saisir des enjeux de cette seconde partie

de leçon et livrent une projection de séance. Ils pourront avec intérêt se reporter au rapport du jury 2023 qui revient sur les différentes étapes attendues d'un projet de séance didactique et les explicitent.

Deux écueils majeurs caractérisent cependant cette session 2025 : une confusion entre un travail de projection didactique et la présentation d'une somme d'activités d'une part ; la prise en compte en classe ordinaire d'élèves allophones et la présentation d'activités simplifiées et décontextualisées d'autre part.

Il n'est ainsi nullement attendu que les candidats se livrent à une présentation, parfois pléthorique, de démarches – mise en groupe des élèves, accès au texte par un QR Code, exploitation des outils de traduction, recours à l'image, tests de compréhension en ayant recours à divers outils numériques, pour ne citer que les exemples les plus fréquemment cités : ces démarches, aussi pertinentes puissent-elles être à condition d'en définir le contexte et la visée, doivent être adossées à des objectifs d'apprentissage clairement identifiés, prenant appui sur le corpus. Tel doit être le projet didactique de séance qui invite le candidat à identifier ses objets d'apprentissage et les moyens d'y parvenir afin de permettre aux élèves, dont un public allophone, de se saisir du corpus proposé dans une séance de lecture, d'écriture, d'étude de la langue ou d'oral.

La prise en compte des élèves allophones mérite en outre de faire l'objet d'une réflexion précise, sans être celle d'un spécialiste. Des propositions, comme entendues pendant la session, qui proposent une somme d'activités différentes de celles envisagées pour les autres élèves, mettant parfois les élèves allophones à l'écart des autres, vont à l'encontre des objectifs d'une école inclusive invitant les élèves à se construire dans des collectifs. L'enjeu premier du projet didactique consiste donc en un travail de conception d'un scénario de séance proposant des démarches de différenciation, compensatrices des difficultés rencontrées par les élèves, tout en garantissant le travail de l'interprétation dans le cadre d'une séance de lecture, la conception de phrases et d'un texte lors d'une séance d'écriture, le développement d'une expression personnelle lors d'une séance d'oral.

II. UN EXEMPLE DE SUJET TRAITÉ²⁴

Le cas pratique ici présenté s'inspire de la prestation d'une candidate. Il a pour vocation de mettre en œuvre un exemple de réalisation jugée réussie au regard des attendus de l'épreuve de leçon. Il ne s'agit donc pas d'une leçon rédigée mais de notes mises en forme à partir de la proposition de la candidate.

DOSSIER

- Texte à expliquer : Colette et Willy, *Claudine à l'école*, (1900)
- Document associé : Alexandra David-Neel, *Voyage d'une Parisienne à Lhassa*, (1927), Chapitre V

SUJET

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

Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de 5ème incluant des élèves allophones de niveau A2-B1, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

1. PRÉSENTATION DU CORPUS

- Un extrait de *Claudine à l'école* écrit par Colette en 1900 dans lequel l'autrice narratrice nous propose une description des lieux familiers de son enfance
- Un passage de *Voyage d'une Parisienne à Lhassa* rédigé en 1927 par la journaliste écrivaine Alexandra David-Neel qui relate ici un souvenir d'exploration vécu par Alexandra David-Neel lors d'un voyage en Asie.
- Différents points de convergence peuvent être distingués :
 - le caractère autobiographique de ces deux textes portés par deux autrices ici narratrices,
 - la description d'une nature à la fois fascinante et menaçante,

²⁴ Le sujet est consultable en annexe du présent rapport.

- un mélange d'attirance et de peur généré par cette ambivalence du paysage.
- Inscription du corpus dans l'entrée du programme : « **Pourquoi aller vers l'inconnu ?** » proposée en classe de cinquième et dans une séquence bâtie autour d'un corpus de textes à la fois narratifs et descriptifs mettant en scène l'homme au cœur de la nature avec pour problématique : **Comment la description peut-elle traduire le sentiment de l'homme face à la nature ?**

2. PROPOSITION D'EXPLICATION LINÉAIRE

2.1 Éléments d'introduction

- **Contextualisation**

- Extrait tiré de *Claudine à l'école*, premier roman de la série *Les Claudine* écrit par Colette en 1900.
- Texte situé presque au début du roman, juste après la description par la narratrice du petit village de Montigny dans lequel elle vit. Le souvenir assumé comme autobiographique est raconté à la 1^{ère} personne.
- Un texte de nature descriptive construit sur une opposition : le caractère sauvage et terrifiant de la nature qui entoure Montigny étant contrebalancé par l'enthousiasme éprouvé par la jeune fille au contact de la magnificence du paysage.
- Un texte qui nous fait comprendre que la relation affective et émotionnelle au lieu l'emporte sur l'objectivité et va travailler la description en profondeur.

- **Lecture expressive**

- **Présentation des mouvements du texte**

- De la ligne 1 à la ligne 7, une description à la 3^{ème} personne des bois qui dominent la région du petit village de Montigny. Leur vaste étendue s'oppose à l'exiguïté de la présence humaine dans le pays.
- De la ligne 8 à la fin du texte, une partie plus subjective dans laquelle la narratrice s'exprime à la première personne et exprime ses sentiments face à la grandeur terrifiante des bois de son village natal.

- **Problématique**

Comment la description des lieux par la narratrice dessine-t-elle l'image d'une nature tout à la fois terrifiante et attirante ?

2.2 Déroulé de l'explication

- **Premier mouvement (lignes 1 à 8)**

- Le texte s'ouvre avec deux substantifs mélioratifs presque synonymes : « *le charme, le délice* » qui en introduisant l'idée de plaisir posent déjà une forme de subjectivité du regard.
- L'étymologie de « *charme* » qui en latin signifie *formule magique, incantation* nous fait entrer dans un règne presque merveilleux. La connotation euphorique des substantifs, leur accumulation proche de la gradation laissent percevoir l'idée d'un envoûtement.
- Cependant, le caractère mélioratif des lieux cohabite de façon antithétique avec d'autres termes qui renvoient à l'hostilité d'un paysage fait de « *collines et de vallées si étroites que quelques-unes sont des ravins* ». La structure corrélatrice « *si* » « *que* » augmente l'idée de chute induite par le terme « *ravins* » qui introduit les prémices d'un danger déjà au cœur du texte.
- Les bois personnifiés semblent particulièrement fasciner la narratrice : « *c'est les bois, les bois profonds et envahisseurs qui moutonnent et ondulent jusque là-bas* ». Sujets d'une longue période emphatique, ils apparaissent sous la forme d'une reprise anaphorique qui témoigne de l'obsession qu'ils représentent.
- Les autres éléments de la nature sont évoqués de manière réductrice « *Des prés verts les trouent par place, de petites cultures aussi* ». La narratrice revient très vite aux bois qualifiés de « *superbes* ». Le qualificatif mélioratif peut alors prendre son sens d'orgueilleux, installant les bois dans une posture de domination, voire de dévoration ainsi que le suggère le participe présent « *dévorant tout* ».

- L'être humain est réduit. Son regard borné : « *aussi loin qu'on peut voir* » ne lui permet pas d'appréhender cette nature dans son infinitude. Ici, la structure corrélatrice du comparatif traduit cette impuissance du regard et réduit l'ouverture de l'espace marquée par « *jusque là-bas* ».

- Des adjectifs et adverbe péjoratifs sont accolés aux éléments de la description : les cultures sont « *petites* », la contrée « *affreusement pauvre* ». Des termes quantitatifs sont choisis pour appauvrir la trace humaine réduite à peau de chagrin dans ce paysage : « *pas grand-chose* », « *quelques fermes disséminées, si peu nombreuses, juste ce qu'il faut* ». La synecdoque restrictive « *toits rouges* » insiste également sur cette opération de réduction.

- Cette discrète présence humaine n'est évoquée que comme un fragile contrepoint, un faire-valoir au service de la nature qui ne s'en déploie que plus aisément dans sa grandeur : « *pour **faire valoir** le vert velouté des bois* ». On remarque ici l'allitération en « v » qui conforte la nature dans la puissance de son déploiement.

- **Deuxième mouvement (lignes 8 à la fin)**

- En ouverture, la phrase nominale exclamative : « *Chers bois !* » humanise la nature et tisse un lien affectif marqué par l'apostrophe ainsi que par l'adjectif hypocoristique « *chers* » et renforce l'idée d'une grande familiarité : « *Je les connais tous ; je les ai battus si souvent* ». La juxtaposition des pronoms « *je* » et « *les* » insiste sur cette intimité. Un lyrisme presque romantique parcourt le texte.

- Cependant, la familiarité avec cette nature sauvage ne la rend pas moins terrifiante. Les arbustes « *agrippent **méchamment*** » et se voient ainsi dotés d'intentions mauvaises. La nature devient ambivalente : « *ceux-là sont pleins de soleil, de fraises, de muguet et aussi de **serpents*** ». Cette énumération riche en précisions insiste sur le caractère familier de ce paysage. Mais à la fin de cette énumération, l'antithèse ménage un effet de chute et renforce l'opposition.

- S'installe alors un sentiment de peur qui court au long du paragraphe à travers des formules hyperboliques : « *J'y ai tressailli de frayeurs suffocantes* », « *vingt fois je me suis arrêtée haletante* ». Cette peur se relate au passé composé comme une sensation désormais dépassée puisque ne reste qu'une vision positive des lieux et des animaux hostiles qui les habitent : « *près de la passe **rose**, une couleuvre **bien sage**, roulée en colimaçon **régulièrement** [...], ses **petits yeux dorés** me regardant* ».

- L'antithèse qui constitue la chute du texte : « *Ce n'était pas dangereux mais quelles terreurs !* » représente, de la part de la narratrice, un aveu qui mêle souvenir et fantasme pour la plus grande satisfaction des sens.

2.3 Éléments de conclusion

- Une description qui oppose le caractère terrifiant de la nature et la fascination éprouvée par la narratrice.

- Une description guidée et habitée par l'affect de la narratrice qui en fait un objet subjectif. Les images de cette nature ne valent pas tant pour ce qu'elles sont que pour ce qu'elles évoquent en termes de sensations, de sentiments et même de fantasmes

- Ainsi, à travers cette description de la nature, la narratrice nous dit en creux sa propre nature fantasque et singulière qui semble s'épanouir dans l'identification à un lieu sauvage et mystérieux.

Retour du jury sur quelques points forts de la proposition :

- Une entrée dans l'épreuve par une présentation du corpus qui garantit l'unité des deux parties de la leçon.

- Une introduction qui ne s'égare pas mais achoppe les éléments contextuels à même d'éclairer le texte.

- Un découpage efficace parfaitement en adéquation avec une problématique ni trop vague, ni trop restrictive.

- Une explication qui conjugue les démarches synthétique et analytique pour éclairer le texte à la fois dans sa globalité et ses détails.

- Une explication qui laisse de côté glose et paraphrase pour entrer dans l'analyse avec rigueur et finesse notamment via la mobilisation des procédés d'écriture et l'attention portée aux éléments langagiers.

3. PROPOSITION DE SÉANCE DIDACTIQUE

La proposition didactique s'inscrit au cœur d'une séquence ayant pour finalité de montrer comment la description est à même de mettre à jour les sentiments de l'homme dans son face à face avec la nature.

3.1 La séance dans la séquence

- Séance placée en fin de séquence après avoir étudié au fil de cette dernière un ensemble de textes explorant les différents sentiments nourris par la découverte de l'inconnu. Les extraits pourront, par exemple, être prélevés dans les œuvres suivantes : *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe, *Paul et Virginie* de Bernardin de Saint-Pierre ou encore *Un barrage contre le pacifique* de Marguerite Duras.
- Séance faisant office de bilan à travers une tâche finale sous la forme d'un travail d'écriture permettant de s'approprier et de réinvestir les acquis de la séquence, à savoir : le lexique des sentiments, les outils de la description, notamment le groupe nominal complexe et l'appréhension des tiroirs verbaux sollicités dans le cadre d'un récit mêlant narration et description.
- Séance qui permet d'illustrer la notion de grammaire utile au service des pratiques personnelles de compréhension et d'écriture.

3.2 Objectifs et compétences travaillées

Une séance à double dominante langue et écriture :

- Objectifs langagiers grammaticaux : manipuler le groupe nominal complexe et l'alternance des tiroirs verbaux (présent/passé composé pour le texte 1, passé simple/imparfait pour le texte 2)
- Objectifs d'écriture : exploiter ses lectures pour enrichir ses écrits ; se servir des éléments de grammaire pour produire un écrit d'imagination.
- Compétences mobilisées : constituer un répertoire lexical, à savoir celui des sentiments, identifier des modèles syntaxiques transposables dans ses propres écrits, utiliser au sein de groupes nominaux des adjectifs pour décrire des sentiments de façon plus évocatrice et enfin, mêler le récit et la description en convoquant à bon escient les temps du passé.

3.3 Activités

- **Lire le texte d'Alexandra David-Neel et entrer dans une démarche comparative.**

- Lecture par le professeur
 - *Lecture enregistrée et donnée en amont aux élèves allophones*
- Partage oral sur le ressenti puis comparaison avec le texte 1 (convergences et divergences). On attend des élèves qu'ils retrouvent l'ambivalence d'une nature à la fois fascinante et terrifiante, la petitesse de l'homme au regard de cette immensité ainsi que les sentiments mêlés de peur et d'attraction éprouvés. Des différences pourront être établies autour de l'identité des personnages et de la nature du paysage.

- **Repérer et analyser les adjectifs épithètes au sein des groupes nominaux complexes.**

- Dans le passage du texte d'Alexandra David-Neel, relever les adjectifs du deuxième paragraphe (classe grammaticale déjà étudiée et maîtrisée).
- Les classer en fonction de leur sens. On pourra dans un premier temps laisser les élèves établir leur propre classement puis les guider de sorte à distinguer les adjectifs évoquant plutôt une idée de grandeur générant de ce fait un sentiment d'admiration et ceux plus négatifs à même de susciter l'inquiétude ou la peur.
 - *Pour les allophones, proposer deux colonnes séparant les adjectifs positifs et les adjectifs négatifs.*
- Trouver ensuite deux synonymes par catégorie. Ce travail lexical a pour but de préparer la tâche d'écriture.
 - *Pour les allophones, donner d'emblée la liste des synonymes et leur faire reconstituer les groupes sémantiques en permettant l'usage du dictionnaire.*

- **Première entrée dans l'écriture**

Consigne : rédiger la description d'un paysage choisi en utilisant trois adjectifs mélioratifs et trois péjoratifs.

- **Repérage et analyse des tiroirs verbaux**

- Dans les deux textes, souligner les verbes et identifier les deux temps dominants dans chacun des textes.

- Synthétiser le repérage sous la forme d'un tableau. On attend ici que les élèves identifient dans le premier texte le présent et le passé composé comme temps dominants en leur adjoignant respectivement les valeurs de description et d'action. De même pour le deuxième texte avec l'imparfait et le passé simple.

- S'ensuit une activité de manipulation : Dans l'extrait 2, on propose aux élèves de remplacer tous les passés simples par des imparfaits et d'observer le résultat, ce qui devrait permettre de mettre à jour les notions de premier plan et d'arrière-plan et de montrer que l'imparfait n'est pas borné dans le temps et ne fait pas avancer l'action.

- *Les élèves allophones découvrent que la forme qu'ils ne connaissent pas est le passé simple. On peut leur demander de remplacer les passés simples par des passés composés. Ce travail de manipulation leur permet d'analyser le passé composé et le passé simple comme deux temps ayant la même valeur aspectuelle et permettant de faire avancer l'action.*

- **Seconde entrée dans l'écriture**

Consigne : inscrire la description du paysage précédemment rédigée dans le récit d'une rencontre d'un narrateur avec ce même paysage. Le récit devra alterner passé simple et imparfait ou présent et passé composé et introduire les sensations et sentiments éprouvés par le narrateur.

- *Aux allophones, il est demandé un texte plus court. Ils travaillent à l'aide de fiches de conjugaison et ont la possibilité d'écrire une partie du texte dans leur langue maternelle. Ils peuvent aussi travailler à établir une comparaison des structures des tiroirs verbaux et des GN d'une langue à l'autre ainsi que le préconise, par exemple, Nathalie Auger qui propose de sortir de la binarité quand il s'agit de parler du plurilinguisme afin qu'il ne soit plus problème mais ressource. A cette binarité, elle préfère le paradigme de complexité qui englobe des opportunités d'apprentissage entre les langues. Elle invite à penser le lien entre les langues et les cultures.*

A la fin de la séance, les textes ainsi produits sont ramassés pour une première correction. La séance suivante proposera une reprise de ce premier jet ainsi que son enrichissement via l'introduction de figures de style rencontrées au fil du corpus (accumulation, gradation, métaphores, antithèses, hyperboles).

Retour du jury sur quelques points forts de la proposition :

- La proposition s'appuie sur l'ensemble du corpus.
- La proposition s'inscrit de façon pertinente dans l'économie d'une séquence.
- Les objectifs et les compétences travaillées sont efficacement ciblés, ce qui donne une cohérence à la séance et permet de l'inscrire dans un temps délimité de façon réaliste.
- Des choix clairs sont faits, ce qui permet d'éviter la dispersion des activités.
- La mise en œuvre est envisagée de manière concrète et pragmatique.
- Les allophones sont réellement associés. Les démarches d'apprentissage et activités qui leur sont proposées ne sont pas factices mais véritablement ancrées dans une pédagogie inclusive.

CONCLUSION

Au terme de ce rapport, le jury souhaite souligner l'investissement des candidats qui ont préparé cette épreuve exigeante, même si tous n'en maîtrisent pas encore les attendus. Les différents points mis en exergue ci-dessus ainsi que la restitution d'une prestation doivent pouvoir guider les futurs candidats dans la préparation du concours. Le jury rappellera enfin combien un travail continu tout au long de l'année et nourri de lectures variées constitue la voie de préparation la plus féconde. La fréquentation régulière des œuvres et des textes, de leurs analyses scientifiques et didactiques, comme la construction progressive d'une réflexion pensant l'enseignement des Lettres dans son accessibilité, afin de prendre en compte les besoins singuliers des élèves et plus particulièrement ici des élèves allophones, guideront avec pertinence les futurs candidats. Le jury les y encourage pleinement.

III. SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES

Le rapport 2024 propose une bibliographie très complète que nous invitons les candidats à consulter. Nous souhaitons mettre l'accent ici sur quelques ressources proposant des outils permettant d'envisager plus concrètement l'inclusion des élèves allophones dans la proposition de séance.

1. RESSOURCES EDUSCOL POUR L'ACCUEIL ET LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS (EANA)

On consultera avec profit l'ensemble du dossier accessible [ici](#) :

Et plus particulièrement :

- « [Le professeur dans sa classe, attitudes et connaissances](#) » ;
- « [Repères sur l'inclusion des EANA en classe ordinaire - Développer des pratiques de différenciation pédagogique](#) » qui s'adresse tout particulièrement aux enseignants afin de les guider dans l'ajustement de leurs pratiques pédagogiques.
- « [Tableau de compétences du CECRL et exemples d'adaptations de consignes en fonction du niveau de langue française de l'élève, au collège](#) »
- « [Tableau de compétences du CECRL et exemples d'adaptations de consignes en fonction du niveau de langue française de l'élève, au lycée général et technologique](#) »

2. DES PARCOURS MAGISTÈRE

Plusieurs parcours en autoformation sont disponibles dans m@gistère sur la thématique de l'accueil et de l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés.

- [Qu'est-ce qu'un élève allophone arrivant ?](#) (CANOPÉ Paris)
https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation#offer=358
- [Accompagner un élève allophone arrivant](#) (CANOPÉ Besançon)
- [Enseigner la lecture à un élève allophone](#) (CANOPÉ Nord Pas de Calais Picardie)

3. LES RESSOURCES DES CASNAV

Les candidats consulteront avec profit les sites des CASNAV qui proposent tous à la fois les textes officiels régissant l'inclusion des EANA en classe ordinaire et des exemples multiples de mises en œuvre concrètes de cette inclusion.

Les trois documents qui suivent ont été réalisés par des enseignants de collège et les équipes du CASNAV. Ils répertorient des pistes de travail concrètes pour l'inclusion des EANA en classe ordinaire.

- La ressource du CASNAV de l'académie de Lille : [accéder au document](#)
- La ressource du CASNAV de l'académie de Toulouse : [accéder au document](#)
- La ressource du CASNAV de l'académie de Créteil : [accéder au document](#)

4. DES OUVRAGES DE RÉFÉRENCE pour penser le rapport aux langues, à sa langue maternelle comme à une ou des langues d'apprentissage

- CATALANO Valeria, *Enseigner le français aux publics adolescents*, Paris : Hachette FLE, 2025, 224 p., (Collection F)

- JUDET DE LA COMBE Pierre et WIZMANN Heinz, L'avenir des langues, Paris, Les éditions du Cerf 2004, (Collection *Repenser les Humanités*)
- KADIVAR Pedro, Petit livre des migrations, Paris, Gallimard, 2015, (Collection *Le sentiment géographique*)

À partir de la session 2026, le sujet remis au candidat pour l'épreuve de leçon sera uniquement composé du dossier photocopié. Les candidats ne disposeront pas de l'exemplaire du livre dont est tiré le texte à expliquer.

ÉPREUVE DE LEÇON

DOMAINE : LATIN POUR LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Laurence GAUTHIER et Pauline GUILLOT

INTRODUCTION

L'épreuve de leçon « Latin pour Lettres Modernes » vise avant toute chose, comme toutes les autres épreuves de leçon, à évaluer les compétences disciplinaires et didactiques liées à l'enseignement du français. Elle a pour particularité de s'adresser à des candidates et candidats qui, sans être des spécialistes du latin, ont un attrait pour la langue et la culture latines ; cette épreuve leur permet de montrer qu'ils ont les compétences nécessaires pour mettre en relation un texte de littérature française et un texte de littérature latine et pour traduire un extrait d'une cinquantaine de mots tiré du second texte. Cette année encore, les membres du jury ont pu assister à des leçons de qualité, proposées par des candidats sensibles à la richesse de la langue, de la littérature et de la culture latines, et à l'apport que ces dernières pourraient constituer pour leurs futurs élèves. Les meilleures propositions ont démontré la capacité des candidats à problématiser d'emblée les pièces du dossier et à intégrer de façon pertinente l'exploitation du texte antique à la proposition didactique, justifiant ainsi leur choix de présenter la leçon « Latin pour Lettres Modernes » de préférence à un autre domaine.

Pour l'esprit de l'épreuve et ses attendus, on se reportera avec profit au rapport de 2024²⁵.

I. LES ÉCUEILS MAJEURS ET QUELQUES CONSEILS POUR LES ÉVITER

1. La cohérence du corpus.

Le corpus soumis à l'étude du candidat a été choisi pour sa cohérence : le texte français et le texte latin doivent donc être abordés conjointement, de façon précise et approfondie, en fonction de leurs ressemblances mais aussi de leurs éventuels écarts. Cette perspective pourra être envisagée dès le début de l'introduction, puis développée au cours de la leçon, avant et pendant la proposition didactique. Le candidat doit donc percevoir l'épreuve comme un tout : les points de comparaison entre les deux textes lui permettront de construire à la fois le projet de lecture pour l'explication de texte et une séance didactique cohérente à destination de ses élèves. Les textes étant très souvent séparés de plusieurs siècles, l'analyse peut être menée à la fois dans une perspective diachronique (en mesurant l'évolution d'un thème au fil des siècles) et dans une perspective littéraire (en comparant la sensibilité de deux auteurs face à un motif).

Ainsi, il est important que le candidat ne se contente pas de relever le thème commun aux deux textes du corpus. Souvent la comparaison manque de précision. Lors de l'étude d'un corpus associant un extrait des *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau à un autre de *L'âne d'or* d'Apulée, trop de candidats ont seulement associé ces deux textes au *topos* de la « rencontre amoureuse », sans plus de précision (ce qui n'est par ailleurs pas rigoureusement exact, car Psyché ne rencontre pas ici Cupidon pour la première fois). Pour citer un autre exemple, dans l'étude d'un corpus associant « Le lombric » de Jacques Roubaud et un extrait des *Géorgiques* de Virgile, on ne pouvait se contenter de repérer le thème commun, trop lâche, de l'évocation de la nature. Il est essentiel que le candidat examine de façon précise les points de convergence et de divergence entre les deux extraits : cela doit donner lieu à l'examen minutieux de quelques passages des deux textes (en se référant au texte latin plutôt qu'à sa traduction), et à une étude fine du traitement du thème commun au corpus.

Enfin, nous attirons l'attention des futurs candidats sur les risques de contresens lors de la comparaison entre les deux textes. Ces contresens sont souvent dus à des tentatives maladroites pour

²⁵ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359>

relier le corpus à une partie du programme scolaire. Par exemple, lors de l'étude d'un corpus sur *Antigone* de Jean Anouilh et *Médée* de Sénèque, une candidate a voulu relier les deux textes à l'étude de la satire, qui est effectivement préconisée en classe de troisième (« Comprendre les raisons, les visées et les modalités de la satire »²⁶). Or rien dans les deux textes ne permettait de développer un tel axe. De même, le fait que Jean-Jacques Rousseau soit un philosophe des Lumières ne pouvait suffire pour inscrire le corpus proposé à l'étude dans une séquence intitulée « L'impact de l'écriture pour lutter contre les préjugés et les faits sociétaux ». D'autres contresens sont dus à une lecture réductrice des textes à partir d'une analyse générique mal comprise : ainsi, dans le cadre d'un corpus composé de deux textes centrés sur la nature, l'un extrait de *La Promenade sous les arbres* de Philippe Jaccottet, l'autre des *Lettres* de Sidoine Apollinaire, certains candidats se sont enfermés dans un classement maladroit des deux textes comme « descriptions », ignorant ainsi leur portée méditative quant à la présence de l'homme dans la nature. Nous conseillons donc aux candidats de ne pas plaquer une thématique sur les textes, mais de construire une étude personnelle fondée sur leur appropriation.

2. L'explication de texte et la séance didactique.

La méthode de l'explication de texte est la même quelle que soit l'option choisie par le candidat. L'introduction est une étape importante de l'épreuve qu'il convient de développer afin d'éviter une présentation trop succincte. Le candidat peut utiliser l'exemplaire qui est mis à sa disposition pendant la préparation afin d'enrichir sa présentation de l'auteur du texte et du contexte de création de l'œuvre. Une lecture élégante et expressive est également attendue, compétence essentielle du professeur de Français pour faire entrer les élèves dans une première appropriation du texte. La problématique doit être soignée, elle est un socle sur lequel s'appuiera le commentaire. Nous déconseillons les problématiques trop vagues, applicables à n'importe quel texte (par exemple : « Comment Jaccottet parvient-il à émouvoir le lecteur ? »).

Le candidat ne doit pas oublier d'annoncer clairement le plan de son explication ; le plan attendu est linéaire et permet de dégager la composition du texte. Le développement épouse ensuite les mouvements annoncés, en progressant par unités de sens. Si l'on n'attend pas un commentaire ligne par ligne, qui pourrait être fastidieux, on rappelle néanmoins qu'il est déconseillé de passer sous silence de trop longs passages du texte, comme cela a souvent été le cas cette année. On attend par ailleurs un développement clairement organisé, présentant un bon équilibre entre les remarques stylistiques et les interprétations. Afin d'éviter la paraphrase, il faut absolument approfondir les analyses et non se contenter de relever tel ou tel motif. Ainsi, dans l'extrait des *Confessions*, on ne pouvait se contenter de repérer les métaphores filées de la religion ou de la maternité : il fallait s'en emparer et en proposer une interprétation.

Certains contresens importants ont pu être faits par les candidats lors de l'explication littéraire. Deux causes majeures peuvent être identifiées. La première tient à la surinterprétation ou peut-être à la mécompréhension de certains mots du texte. La présence des « beaux yeux bleus » de Mme de Warens chez Rousseau ne peut suffire à faire d'elle une figure angélique. Dans le texte de Philippe Jaccottet, l'interprétation des termes « bivouac » et « toiles blanches » comme renvoyant tantôt aux stations de ski des Trente Glorieuses et à la pratique du camping, tantôt au campement militaire et au drapeau blanc signalant la fin d'une guerre, ont conduit une candidate à une impasse. La seconde cause de contresens est la méconnaissance de notions littéraires fondamentales. Ainsi, nous nous étonnons que plusieurs candidats maîtrisent mal la définition de l'autobiographie, de l'ironie, de la satire, du lyrisme ou du Romantisme. Cela entraîne inévitablement des contresens.

La séance didactique ne doit pas apparaître comme un exercice séparé de l'explication de texte : le jury doit percevoir une continuité entre les deux parties de l'épreuve, par la reprise de thèmes, d'analyses stylistiques ou de questions problématiques, cette fois adaptés au contexte d'une séance en classe. Par ailleurs, cette séance s'inscrit, comme toute la séquence, dans une entrée du programme pour la classe donnée. Le lien établi entre programme et séance est parfois un peu trop lâche : ainsi, l'une des candidates avait bien identifié, pour le corpus étudiant un poème de Roubaud et un extrait des *Géorgiques*, l'entrée du programme de sixième « Récits de création ; création poétique », mais a ensuite proposé une séance centrée sur les émotions face à la nature, assez loin finalement de l'intitulé du programme.

²⁶ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) : [ensel714_annexe3_1312891.pdf](#)

D'autre part, les candidats sont invités à bien connaître les attendus de l'épreuve. Nous rappelons notamment que le candidat doit présenter en détail une séance, et non une séquence. Plusieurs candidats ont passé beaucoup de temps à présenter l'intégralité de séquences sur *Les Confessions* ou sur *Antigone*. La séquence gagne certes à être présentée, mais brièvement, en donnant son titre, sa problématique, ses objectifs, éventuellement l'œuvre intégrale étudiée s'il y en a une, et quelques pistes concernant les textes ou œuvres artistiques abordés.

La majeure partie de la présentation se centre donc sur la séance dévolue au corpus. Nous conseillons au candidat de la construire autour d'une problématique, d'un ou deux objectifs clairs, de quelques compétences à travailler avec les élèves, et d'un nombre réduit d'activités. De nombreux candidats proposent une séance irréalisable, contenant trop d'activités. Une séance se conduit le plus souvent en une ou deux heures. Par ailleurs, certains candidats ne précisent pas concrètement comment ils mettraient en place les activités suggérées. Par exemple, une candidate propose de faire réaliser aux élèves une « lecture chorale » du poème de Jacques Roubaud ; c'est une idée intéressante mais difficile à mettre en place en classe entière, or elle n'explique pas comment elle procède : les élèves s'entraînent-ils par groupes ? Pendant combien de temps ? Avec quelle consigne ? Que fait le professeur pendant ce temps ? Une autre candidate propose d'effectuer avec ses élèves une « étude comparative » des textes d'Anouilh et de Sénèque, sans plus de précision, ce qui laisse craindre un cours trop magistral. Une dernière propose une intéressante comparaison du lexique de l'amour chez Rousseau et chez Apulée, avec un relevé par les élèves de mots latins et de leur traduction. Malheureusement, elle n'explique pas comment les élèves pourront parvenir à relever ces mots latins, sans maîtriser eux-mêmes cette langue.

Un autre point de vigilance important tient à l'explicitation des consignes données. Il est conseillé d'éviter de multiplier les consignes, au risque de mettre en difficulté les élèves au lieu de les guider. Telle candidate par exemple propose un intéressant écrit d'appropriation à partir du poème de Jacques Roubaud, mais multiplie les contraintes : les élèves doivent rédiger un poème de huit vers dans lequel ils disent combien ils aiment être en contact avec la nature, tout en utilisant une métaphore, en convoquant la figure du guépard, et en aboutissant à une morale en fin de poème. Ici, le trop grand nombre de contraintes rend l'exercice difficile à réaliser. Il convient également de veiller à ne pas poser de questions trop fermées aux élèves : par exemple, un candidat souhaite que les élèves répondent à la question suivante : « Est-ce qu'Antigone a le pouvoir dans cette scène et pourquoi ? ». Ici, la question est trop dirigée, elle suggère déjà une interprétation (Antigone domine psychologiquement son oncle), empêchant les élèves de réfléchir librement aux positions respectives des personnages. Une question plus ouverte aurait été préférable (« Qui a le pouvoir dans cette scène ? ») : certains élèves seraient sans doute tentés de choisir Créon, puisqu'il est le roi. Il serait intéressant d'en discuter avec eux, et éventuellement de leur poser à nouveau la même question en fin de séance, après une étude précise du texte d'Anouilh, afin de voir si leur avis a évolué.

Dans le cadre de sa réflexion didactique, le candidat pourra utilement convoquer des notions mises en évidence par la recherche récente, telles que le tissage, le modelage, la consolidation ou la didactique dite du sujet lecteur. Certains candidats se sont engagés dans cette voie cette année, parfois à bon escient, et la convocation de ces connaissances a été dans ce cas appréciée. Néanmoins le jury regrette que d'autres candidats usent d'un vocabulaire didactique sans réellement maîtriser le sens et la portée des termes qu'ils utilisent au regard du projet pédagogique.

3. La traduction

Le jury a bien conscience que les candidats ne sont pas des spécialistes de la langue latine ; il s'agit plutôt ici de vérifier la connaissance des structures fondamentales de cette langue, en vue de traduire un texte dont les difficultés morphologiques ou syntaxiques ont été soigneusement mesurées. On attend du candidat qu'il propose une lecture fluide du texte puis une traduction littérale, par syntagmes. Le candidat gagne à faire part de ses doutes sur l'analyse d'un mot ou d'un tour de phrase. Il peut arriver qu'il n'ait pas réussi à traduire un passage : il peut alors le signaler et passer à la suite de la traduction.

Certains candidats ont très bien réussi cet exercice cette année encore, en proposant des traductions tout à fait pertinentes. Le jury a néanmoins pu observer les difficultés importantes auxquelles

d'autres candidats ont été confrontés. Voici une liste non exhaustive de points que nous conseillons de réviser :

- Les déclinaisons nominales dans leur ensemble, en vue de l'identification des cas.
- Les spécificités de la syntaxe et de l'ordre des mots en latin : par exemple, dans la proposition *Psyche sponte in Amoris incidit amorem* (Apulée), certains candidats cherchent à construire un groupe prépositionnel *in Amoris* (alors que la préposition *in* ne peut être suivie du génitif) au lieu de *in amorem*.
- Les conjonctions de subordination, et plus particulièrement la conjonction *ut* : dans le texte d'Apulée, *ut* était suivi du subjonctif, ce qui interdisait toute traduction par les mots « quand » ou « comme ».
- Les pronoms relatifs : il est important de savoir les identifier et de ne pas les confondre avec des pronoms-adjectifs interrogatifs, avec des conjonctions de subordination, etc. Par exemple, dans le texte de Sidoine Apollinaire, le mot *quod* était une conjonction de subordination à valeur causale (« parce que »).
- La formation du participe présent : dans le texte de Virgile, *potantibus* (participe présent du verbe *poto*, -as, -are) a été trop souvent confondu avec *potentibus* (de *potens*, *potentis*).
- La distinction entre verbe déponent et verbe au passif.

Nous conseillons aux futurs candidats de fréquenter régulièrement les textes latins. Cela peut passer par la pratique du « petit latin » ou par la traduction de passages plus ou moins courts.

4. L'entretien

D'une durée de vingt minutes, l'entretien a lieu après que le jury a fixé une « note plancher », le candidat étant sorti quelques instants de la salle. Le jury revient sur la traduction, sur l'explication littéraire et sur la séance didactique. Cet exercice peut véritablement permettre au candidat d'améliorer sa prestation : il ne faut donc pas voir les questions du jury comme des critiques mais comme des aides, permettant de rectifier un point ou de prolonger une réflexion. Le fait que le jury pose une question sur telle ou telle proposition faite par le candidat ne signifie pas forcément que ce dernier a commis une grave erreur, et ne doit pas le déstabiliser. En revanche, il est important qu'il adopte lors de cet entretien la posture d'un futur enseignant, capable d'être réactif face aux questions des élèves et de s'adapter à une situation qui évolue, tout en conservant un niveau de langue approprié. Bien abordé, l'entretien peut être un moment d'échange stimulant avec le jury.

Notons que cette étape de l'épreuve demande en général que les candidats reviennent sur leurs propres brouillons, pour mieux préciser tel ou tel détail. On pourra donc leur suggérer de réfléchir à l'organisation pratique optimale : nous avons ici à l'esprit des choses aussi simples que la numérotation des feuilles de brouillon ou le fait de n'écrire que sur leur recto, car nous avons observé que plusieurs candidats se perdaient dans leurs feuilles, à la fois dans la présentation et au moment de répondre aux questions du jury, ce qui accroît à l'évidence la difficulté lorsqu'il s'agit d'exposer ou de répondre clairement.

5. La culture générale du candidat.

L'épreuve de leçon ne peut être réussie si le candidat ne possède pas une solide base culturelle et littéraire. Une bonne connaissance de l'histoire littéraire antique, des mythes et schémas de pensée, des principaux événements historiques, voire de quelques détails de la vie quotidienne à Rome, est notamment requise. Ainsi, les candidats qui ne connaissaient pas le mythe de Médée ou celui d'Amour et Psyché ont connu de grandes difficultés d'interprétation. Il leur est donc conseillé de lire régulièrement, en amont de l'épreuve, des œuvres antiques complètes. Le jury attend également des candidats des connaissances solides en littérature moderne et contemporaine. Il est par exemple très dommageable de ne pas pouvoir citer Pierre Corneille comme auteur de tragédie du XVII^{ème} siècle, ou « L'Albatros » de Charles Baudelaire en contrepoint du « Lombric » de Jacques Roubaud. Les connaissances historiques sont également importantes : par exemple, la pièce d'Anouilh *Antigone* pouvait difficilement être analysée sans faire référence au contexte de sa création. Nous conseillons donc à tous les futurs candidats, en amont de l'épreuve, de se constituer une culture la plus large, la plus ouverte et la plus vivante possible, en lisant, en

allant au théâtre, au cinéma, au musée, etc., pour maintenir leur curiosité intellectuelle constamment en éveil.

II. UN EXEMPLE DE SUJET TRAITÉ

Afin de faire comprendre le plus clairement possible quels sont les attendus de l'épreuve, nous nous proposons de rendre compte, dans cette partie, d'une prestation de très bon niveau réalisée par une candidate lors de cette session, complétée par des propositions émanant d'autres candidats. Nous commenterons ces propositions et les assortirons de conseils à l'intention des futurs candidats.

Le sujet retenu²⁷ comme exemple était composé de deux documents.

Le texte en langue française était extrait des *Confessions*, de Jean-Jacques Rousseau (Première partie, Livre second). Le philosophe, déjà âgé (il écrit les *Confessions* entre 1765 et 1770, soit entre 53 et 58 ans), revient avec émotion sur sa rencontre avec Mme de Warens à l'âge de 16 ans. Vagabondant après s'être enfui de chez lui, il a été adressé à cette pieuse dame pour qu'elle lui vienne en aide et le convertisse au christianisme. La rencontre est traitée à la fois comme un moment d'émotion sensuelle pour le jeune homme et comme la rencontre de deux âmes qui se comprennent avant même de se connaître.

Le document associé était tiré de l'œuvre d'Apulée, *Les Métamorphoses* ou *L'Âne d'or* (texte établi et traduit par Olivier Sers, Paris, Les Belles Lettres, collection « Classiques en poche », 2007). Datant de la seconde moitié du II^e siècle ap. J.C., ce texte hybride, composite, accueille en son centre le récit des amours de Psyché et Cupidon, livré par une vieille femme tentant de distraire la jeune prisonnière d'une troupe de brigands. L'extrait proposé à l'étude était centré sur la découverte par Psyché de son époux endormi, à la lueur d'une lanterne, alors qu'elle l'avait aimé jusqu'ici dans le noir.

Dans son introduction, la candidate que nous prenons ici en exemple a exposé quelques éléments essentiels de mise en situation du corpus, appuyés sur les indications fournies par le sujet et sur ses connaissances personnelles. Elle a ensuite mis en perspective et en cohérence l'explication du texte français et la séance didactique, c'est-à-dire l'épreuve dans son entièreté. Ainsi, elle a nommé sa séance à partir de ce qu'elle identifiait comme le point d'ancrage de l'unité du corpus : « Rencontres en littérature : de la crainte à l'amour ? ». Ce titre était choisi d'après l'observation d'un mouvement identique dans les deux textes : chez Rousseau comme chez Apulée, l'*innamoramento* est en effet perçu d'abord dans un temps comme suspendu et immobile, à travers les réactions physiques et les émotions du personnage qui voit ; puis vient la description du personnage qui produit ces effets par sa beauté ; enfin l'action reprend par le récit d'une interaction entre les deux personnages. Une autre candidate a relevé la correspondance entre les deux textes autour du motif du coup de foudre. Jean-Jacques pensait que Mme de Warens était une « vieille dévote bien rechignée », Psyché que son mari était un « fauve », une « bête » (*ferarum, bestiam*), et la beauté soudain révélée enclenche dans les deux cas le coup de foudre ; dès lors sa séance était intitulée « La divine surprise de l'amour ». Cet effort précoce de construction de l'unité de l'épreuve, explication et exploitation didactique, fondée sur l'unité du corpus, a paru pertinent au jury.

L'explication de texte

La candidate que nous prenons en exemple a contextualisé son explication par une brève situation du texte dans l'économie générale de l'œuvre et par un rapide résumé de son contenu. Elle a su également convoquer quelques éléments relevant d'une culture générale et littéraire toujours très appréciée du jury, en faisant référence à la matrice augustinienne des *Confessions* ou à l'intention plus globale de l'œuvre telle que la définit Jacques Voisine (qui édite le texte de Rousseau dans l'exemplaire de l'œuvre fourni aux candidats), comme un « portrait moral » de l'auteur par lui-même, s'élaborant tout au long de l'œuvre dans les évolutions mêmes du personnage.

L'explication de texte proprement dite s'ouvrait utilement par une problématique dégageant son enjeu essentiel. Ici, la candidate a proposé de réfléchir à la manière dont la mise en scène romanesque de cette rencontre, par Rousseau, permettait de lui donner un caractère exceptionnel. Ensuite, pour dégager le plan du texte avant d'en fournir une explication linéaire, la candidate a identifié trois parties :

²⁷ Le sujet est consultable en annexe du présent rapport.

- I. 1-8 : Une description émue des lieux
- I. 9-14 : L'apparition de Mme de Warens
- I. 14 à 19 : Retour du mouvement dans le récit.

Dans sa précision, cette proposition de partition fait véritablement vivre devant le jury ce qui est à proprement parler un *mouvement* du texte, et cela permettra à la candidate, en conclusion de son explication, de parler de façon convaincante d'une « variation des rythmes dans ce récit tenant le lecteur en haleine ». Pour le jury, l'explication de texte a été mise au service d'un projet de lecture du texte, cohérent du début à la fin ; il s'agit d'une approche très pertinente du point de vue méthodologique.

La lecture de la candidate, rythmée, expressive sans excès, a montré qu'elle s'était saisie du texte et anticipait heureusement ses futures lectures professorales.

La candidate a appuyé son analyse littéraire sur des remarques sémantiques et stylistiques précises, mais le jury a apprécié qu'elle ne se soit pas livrée à un relevé mécanique : son travail a régulièrement porté sur la mise en lumière du texte comme un discours, comme le produit d'un effort rhétorique de l'auteur cherchant à instruire son lecteur, à lui plaire, à l'émouvoir. Dans notre exemple, la partie proprement descriptive du texte dans les premières lignes a été annoncée comme « Une description des lieux comme un sanctuaire ». Fidèle à son projet, la candidate a mis ce titre au service d'une lecture du texte comme construction diégétique, comme « récit d'une rencontre » et non comme une simple évocation de lieux ou de personnages. Elle insistera donc, dans son explication, sur les procédés d'écriture qui font de ces quelques lignes non un arrêt sur image, selon le sens donné trop fréquemment à « la description », mais la peinture émue d'un bouleversement intérieur dont on ne sait trop s'il est celui du jeune Jean-Jacques retrouvant le détail de ses souvenirs et luttant contre l'érosion de la mémoire – la scène est précisément datée, comme s'il fallait cela pour consolider « le cœur [mené] dans les champs de vertige / Où l'herbe n'est plus l'herbe et doute sur sa tige »²⁸ - ou celui du philosophe-polémiste couturé de cicatrices, pleurant peut-être encore la fin de cet amour dont il refuse justement qu'il ne soit que *de jeunesse*. Attentive aux détails textuels comme le jeu sur les temps verbaux, la description tantôt suspendue par des points justement nommés *de suspension* ou accélérée par les phrases exclamatives, les rythmes ternaires, la candidate a su les analyser pour montrer dans ce premier moment du texte l'intervention du narrateur-auteur ou la diffraction d'un lieu unique entre réalité et émotion dans une « difficulté à dire/écrire/transmettre par une écriture linéaire la vie multisensorielle et multidimensionnelle », pour citer la candidate. Elle a pu alors proposer une piste interprétative supplémentaire en faisant de ce passage une sorte de plongée dans l'atelier de l'autobiographe, en même temps que dans les replis de sa mémoire.

De même, le jury apprécie un examen attentif du lexique. Par exemple, dans la deuxième partie du texte, un travail sur l'histoire du terme « rechignée »²⁹ a permis à la candidate d'en déplier le sens pour construire le contraste entre ce qu'attendait le jeune Jean-Jacques, c'est-à-dire un monstre (au X^{II}e siècle, le terme signifiait « grimaçant, montrant les dents »), et ce qu'il voit, c'est-à-dire la merveilleuse apparition d'une femme décrite comme par fragments, dans une perception morcelée de la réalité, une sorte de *blason* mimant l'émotion d'un tout jeune homme incapable d'ordonner « l'afflux d'informations visuelles », expliquait la candidate, car tout entier pris par l'émotion. Ce passage permettra à un autre candidat de montrer comment Mme de Warens est, sous le regard de Jean-Jacques, aussitôt désincarnée et cristallisée comme pure apparition, au sens le plus fort du terme. En effet, chaque notation physique est modalisée par des termes à connotation religieuse comme « grâces », « pleins de douceur », « éblouissant », « enchanteresse ». Dès lors, dans cet espace déjà sacralisé dans les premières lignes du texte (« balustre d'or », « à genoux »), Mme de Warens se trouve par son portrait élevée au rang de figure mariale, au point que Jean-Jacques devient son « prosélyte », terme dont ce candidat soulignera qu'étymologiquement, il s'applique au jeune homme à la fois par sa qualité d'étranger tout juste arrivé dans le pays et par son mouvement de conversion vers « une religion prêchée par de tels missionnaires ». Un travail précis sur le lexique, tel que l'ont proposé ces deux candidats, est très apprécié du jury car il donne une épaisseur au texte, à l'inverse des relevés mécanistes que nous déconseillons dans notre propos liminaire.

Enfin la candidate a montré comment la troisième partie du texte permet au récit de reprendre un rythme habituel, « auréolé » pourtant « de rêve ». Intervention d'un tiers mesurant le cours du temps (« son

²⁸ Jules Supervielle, « Oublieuse mémoire », 1949.

²⁹ Les candidats disposent de dictionnaires et autres usuels en salle de préparation, et notamment d'un dictionnaire de français.

laquais »), passage au discours direct, prosaïsme aussi de Mme de Warens qui se soucie de nourrir un vagabond qu'elle imagine à juste titre affamé : ces éléments, relevés par la candidate, entérinent son projet de lecture. Elle soulignait alors l'ambivalence de ce retour au réel, en montrant comment Rousseau peint l'adolescent qu'il était sans paroles, en deux éléments seulement, sa « main tremblante » et sa « lettre », comme une caméra se fixant sur quelques détails pour contenir le personnage tout entier, alors que le reste du monde s'est « estompé », et que Mme de Warens n'est plus qu'une voix.

L'explication de texte a été finalement ramassée en une formule conclusive retournant au projet de lecture indiqué plus haut, et ouvrant intelligemment sur les « grandes rencontres de la littérature, Julien Sorel et Mme de Rênal, Frédéric Moreau et Mme Arnoux ».

La traduction d'un passage du texte latin

La candidate a procédé à la traduction du passage indiqué par le sujet, en l'occurrence les lignes 25 à 31. Portant sur un passage d'environ 50 mots, la traduction a été soigneusement préparée. Cela a permis à la candidate de démontrer une bonne maîtrise de la langue latine et une bonne autonomie dans l'approche de la traduction.

Afin d'aider les futurs candidats dans leur préparation, nous proposons ici une traduction littérale du passage indiqué dans le sujet (les notes de bas de page fournies aux candidats ont été reprises).

<i>Quae dum insatiabili animo Psyche, satis et³⁰ curiosa, rimatur atque pertrectat et mariti sui miratur arma, depromit unam de pharetra sagittam et punctu pollicis extremam aciem periclitabunda trementis etiam nunc³¹ articuli³² nisu fortiore pupugit altius, ut per summam cutem rorauerint paruulae sanguinis rosei guttae. Sic ignara Psyche sponte in Amoris incidit amorem.</i>	Or, tandis qu'avec une énergie passionnée Psyché, fort curieuse, scrute les armes de son époux, et les palpe, et les admire, elle tire une flèche du carquois et, essayant par une piqure sur son pouce l'extrémité de sa pointe, par une poussée plus forte de son poignet encore tremblant elle piqua plus profond, de sorte qu'à la surface de la peau perlèrent de petites gouttes de sang vermeil. Ainsi, d'elle-même, sans s'en rendre compte, Psyché tomba amoureuse de l'Amour.
---	--

L'exploitation didactique

La candidate a enfin procédé au développement de sa séance didactique, intitulée « Rencontres en littérature : de la crainte à l'amour ? ». Dans le cadre d'une classe de Seconde, sa proposition s'inscrivait dans l'objet d'étude « Le roman et le récit du XVIII^e siècle au XXI^e siècle » et la séquence visait à montrer comment une scène de rencontre pouvait acquérir une dimension romanesque.

Plusieurs éléments ont retenu l'attention du jury dans cette très bonne proposition.

Le jury a d'abord constaté que la séance présentée prenait en compte ce que pourrait être un élève de Seconde bien réel, au sens où elle proposait une progression réfléchie et pertinente des apprentissages. À partir d'un objectif de séance clair, autour de compétences en expression écrite, la candidate s'est en particulier assurée que les élèves disposaient en amont, au fil de la séquence, de plusieurs étapes d'appropriation des savoirs en vue de cet objectif, analyses filmiques et textuelles, lexicale, grammaire, etc. Tout était donc organisé pour que les élèves « maîtrisent graduellement les procédés langagiers », selon les mots de la candidate, en vue de la production écrite à venir, et les consignes proposées dans la séance pour cet exercice d'écriture remobilisaient ces différents acquis des élèves. De même, s'agissant d'une séquence de début de classe de Seconde, la candidate n'a pas souhaité que l'écriture soit déjà orientée vers l'acquisition technique des exercices prévus à l'EAF, mais s'est tournée vers une écriture

³⁰ *satis et* : traduire l'expression par « très », « fort », car *et* a ici une valeur adverbiale.

³¹ *etiam nunc* : « encore ».

³² *Articuli* (*articulus*, *i*, *m*) : l'articulation, ici le poignet.

d'appropriation par l'imitation des textes : là encore le souci d'une progressivité des apprentissages a paru pertinent au jury.

Les activités prévues par la candidate dans sa construction de séance étaient variées et guidées avec soin. Prévue pour durer deux heures, elle comportait 6 étapes :

- Lecture professorale (en traduction pour le texte latin) et vérification de la compréhension du sens global des deux textes ; identification guidée et collective des textes comme récits de coups de foudre.
- Mise en activité par groupes, sous forme d'une lecture guidée du texte de Rousseau à partir de quatre questions (Quelles sont les étapes du coup de foudre ? Quels sont les termes montrant les craintes des personnages ? Quelles sont les parties du corps servant de support à la description ? Quels sont les termes élogieux concernant le personnage vu ?).
- Correction collective, au tableau, à partir de la production d'un des groupes.
- Comparaison avec le texte d'Apulée à partir des mêmes questions, sous forme d'un cours dialogué avec l'ensemble de la classe ; les élèves conservent une trace écrite de la comparaison.
- Lors d'un bref point de langue, réactivation de ce qui a été vu sur les valeurs des temps dans une séance précédente, par l'étude de l'alternance présent/passé chez Rousseau.
- Exercice individuel : écriture d'appropriation en réécrivant la scène du point de vue de Mme de Warens, en reprenant les étapes et le lexique étudiés préalablement et en mêlant présent de narration et temps du passé.

Il va de soi que cette proposition didactique n'est pas la seule possible : on pouvait envisager une séance sur la valeur des temps, ou une explication des textes en préalable à une belle lecture expressive, intéressante aussi dans ces textes où le discours direct est peu employé. Mais ici, le jury a apprécié la conscience qu'avait la candidate des enjeux méthodologiques : on n'apprend pas à faire seulement en faisant, il faut une identification des savoir-faire en jeu, une décomposition de la tâche complexe en activités bien identifiées, des accompagnements. On l'a vue attentive aux moments d'explicitation des consignes, au fait que les apprentissages entrent dans le bagage actif des élèves, à tout ce qui fait la réalité concrète d'une classe. On a également noté, dans cette proposition, des mises en activité favorisant les partages entre pairs, soit par du travail en groupes, soit par des comptes rendus des travaux de groupes traités au tableau, avec reprises et améliorations par l'ensemble de la classe. Enfin, la candidate a bien montré au jury qu'elle mettait sa réflexion didactique au service des apprentissages des élèves : elle a su éviter une forme de dérive techniciste où l'approche des textes se ferait par de purs relevés de procédés rhétoriques pour emmener les élèves vers une lecture sensible et intelligente, et leur permettre ainsi de développer des compétences d'expression concrètes et ancrées, utilisant les textes comme socle.

CONCLUSION

Pour finir, le jury tient à redire le plaisir qu'il a eu à dialoguer avec de futurs collègues. Nous espérons vivement que ce rapport et les conseils qu'il propose, nourris de ces dialogues, permettront aux candidates et candidats au concours d'aborder cette épreuve le plus sereinement possible. Nous souhaitons qu'ils y voient également un encouragement à mener leur préparation avec détermination et enthousiasme, en se laissant porter par leur goût de la littérature dans toutes ses dimensions, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours.

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- Hubert Zehnacker, Jean-Claude Fredouille, *Littérature latine*, PUF, 1993 ou J.-P. Néraudau, *La littérature latine*, Hachette, 2000
- R. Martin, J. Gaillard, *Les genres littéraires à Rome*, Nathan, 1990
- Florence Dupont, Pierre Letessier, *Le théâtre romain*, Armand Colin, 2012

- Pierre Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Folio Essais, 1995
- Paul Veyne, *L'empire gréco-romain*, Points, 2005
- P. Grimal et alii, *Rome et nous*, A. & J. Picard, 1977

- À partir de la session 2026, le sujet remis au candidat pour l'épreuve de leçon sera uniquement composé du dossier photocopié. Les candidats ne disposeront pas de l'exemplaire du livre dont est tiré le texte à expliquer.

ÉPREUVE DE LEÇON

LETTRES CLASSIQUES

Rapport présenté par Guillaume PEYNET et Robin GLINATSI

Comme tous les ans, le jury du CAPES de lettres classiques a eu la satisfaction d'entendre de bonnes leçons, mais aussi des prestations moins heureuses dont il souhaite signaler les défauts à l'attention des candidats futurs. Nous rappellerons donc ici, dans un premier temps, les principaux écueils à éviter, sans prétendre à l'exhaustivité ni à la nouveauté. Les rapports du jury des années précédentes forment déjà un ensemble riche d'informations, de mises en garde et de recommandations concernant le déroulement de l'épreuve et la meilleure façon de la réussir : nous y renvoyons les candidates et les candidats des sessions à venir ainsi que les professeures et professeurs qui les prépareront. Dans un second temps, nous donnerons un exemple de traitement réussi d'un sujet de leçon.

I. LES ÉCUEILS MAJEURS ET QUELQUES CONSEILS POUR LES ÉVITER

Explication de texte

Les candidats, qui situent souvent bien l'extrait dans leur introduction (présentation de l'auteur, place dans l'œuvre, etc.), sont invités à veiller davantage à la pertinence de leur problématique. Il s'agit, rappelons-le, d'une question qui permet d'étudier l'intérêt littéraire du texte : elle interroge ce qu'il est convenu d'appeler ses *enjeux*, elle porte un véritable projet de lecture (c'est pourquoi l'on parle parfois d'*hypothèse de lecture*). Constituant ensuite une sorte de fil directeur du déroulement de l'explication de texte, elle met donc d'emblée en valeur son intérêt littéraire et évite la paraphrase ou la superficialité. Pour commenter le récit de la rencontre entre Persée et Andromède enchaînée dans *Les Métamorphoses* d'Ovide, la problématique « Comment Ovide décrit-il la rencontre merveilleuse et douloureuse du vaillant Persée et d'Andromède enchaînée ? » reste un peu superficielle et facile (on ne peut se satisfaire d'un automatique *Comment l'écrivain raconte-t-il ce qu'il raconte, dit-il ce qu'il dit, montre-t-il ce qu'il veut montrer ?*) même si les adjectifs *merveilleuse* et *douloureuse* esquissent un début d'hypothèse sur ce qui fait l'intérêt du texte ; le pathétique a une importance dans cet extrait, sans nul doute, mais il convient d'y voir aussi la reprise d'une scène-type, l'*innamoramento*, avec ses *topoi* ; le caractère *romanesque* (avant la lettre) de la situation, et la façon dont cette matière *amoureuse* et *romanesque* s'associe à une matière *héroïque*, *épique*... ces pistes (qui ne sont pas les seules possibles) devraient permettre de proposer une problématique un peu plus précise, par exemple : comment Ovide propose-t-il un retraitement à la fois pathétique et épique de la scène-type de l'*innamoramento* ?

Parvenir à une telle problématique suppose une étape de l'introduction que nos candidats ont assez souvent oubliée cette année : rappelons qu'il ne faut pas seulement *situer* le texte mais aussi – après avoir lu – le *caractériser*, c'est-à-dire énoncer ses principales caractéristiques, aussi bien du point de vue de la forme ou du type de textualité (récit ? description ? argumentation ? etc.) que du point de vue du contenu, des thèmes abordés. Il s'agit, sans entrer encore dans une analyse de détail, de cerner la singularité du texte, qui fait son intérêt littéraire, et ainsi cette étape de l'introduction prépare la problématique.

Pour bien caractériser le texte, saisir son intérêt littéraire et formuler une problématique valable, et pour bien mener ensuite l'étude de détail, il convient de mobiliser des notions littéraires (genres, registres, tonalités, etc.) qui, trop souvent, sont mal maîtrisées par nos candidats. Nous avons été étonnés par le nombre de ceux qui, tout en parlant d'*ironie*, ne parvenaient pas à la définir avec la précision minimale requise. L'ironie, l'humour, le comique, la satire, la parodie, le burlesque et l'héroï-comique sont des réalités voisines qu'il faut savoir distinguer, – et percevoir dans les textes. Nous recommandons à nos candidats futurs une sensibilité plus vigilante à toutes ces variétés de ce qui peut faire sourire ou rire. Pour commenter un extrait du *Lysis* de Platon, il était souhaitable de connaître l'ironie socratique (qui n'est pas exactement la même chose que l'ironie sans épithète) et utile de sentir que le dialogue platonicien peut chercher à

amuser son public – que tout n'est pas toujours exclusivement sérieux. Des candidats ont commenté un passage d'Eschyle sans se demander ce qui pouvait le rendre tragique. Les connaissances les plus élémentaires sur ce dramaturge (le tragique chez Eschyle est lié au poids de la colère divine qui poursuit l'*hybris* des hommes, les dieux renversent les orgueilleux et les font tomber du sommet de leur puissance jusqu'au fond du malheur) pouvaient éclairer cet extrait des *Perses* où un messager raconte le massacre par les Grecs de soldats disposés en embuscade par Xerxès : en évoquant d'abord le piège tendu par le Grand Roi, puis l'attaque des Grecs comme un piège qui se referme sur les Perses, le texte rend sensible dans sa structure même le renversement tragique, de la folle confiance dans la victoire au désarroi de la défaite.

Une explication de texte ne cède pas à la facilité de la simple paraphrase : ce danger bien connu reste un point d'achoppement pour un certain nombre de candidats. Rappelons donc, sans y insister trop longuement, qu'il convient d'étudier les choix d'écriture, leurs effets, et de les relier à une vision d'ensemble de l'intérêt littéraire du texte. Un peu de paraphrase est acceptable uniquement au service de ces impératifs méthodologiques. La crainte de la paraphrase ne doit pas devenir paralysante ni asséchante, car le but est d'éclairer le sens du texte ; il s'agit de ne pas confondre une remarque qui redit autrement ce que dit le texte avec une analyse qui montre l'intérêt d'un choix d'écriture. Attention d'ailleurs à l'accumulation des remarques de détail pauvres et sans aucune prise de hauteur : à titre d'exemple, au début de l'extrait du *Lysis*, noter que πατήρ renvoie au père et μήτηρ à la mère et qu'ils sont coordonnés par la conjonction καί, et que ὦ Λύσι est un vocatif qui permet à Socrate de s'adresser à Lysis constitue une accumulation de petits faits dont la valeur n'est pas montrée et ne constitue pas une explication de texte ; en revanche, la remarque sur le vocatif ὦ Λύσι peut être le point de départ d'une analyse qui souligne la duplicité énonciative, l'ensemble du dialogue s'adressant à un public. Enfin, veiller à la liaison des remarques entre elles permet d'éviter l'écueil de l'émiettement du texte. Les explications que nous avons entendues manquaient parfois d'un fil directeur, d'une colonne vertébrale solide : c'est le projet de lecture (la problématique) qui joue ce rôle, il convient donc de relier régulièrement les analyses de détail aux hypothèses qui ont été formulées en introduction sur ce qui fait l'intérêt littéraire du texte.

Exploitation didactique du corpus

Le défaut le plus répandu de ce deuxième moment de la leçon est son excessive brièveté. Les candidats devraient lui consacrer entre vingt et vingt-cinq minutes ; or, il est rare que les vingt minutes soient atteintes, et l'exploitation didactique est souvent présentée en une dizaine de minutes. Les étapes attendues pour cet exercice (présentation du corpus dans sa cohérence, ses convergences et ses divergences, inscription du corpus dans l'entrée du programme proposée par le sujet ; projet de séance qui en découle : inscription dans une séquence et éventuellement dans un déroulement annuel, titre, problématique/enjeux, objectifs ; déroulé précis de la séance avec présentation des contenus enseignés et des activités) sont pourtant suffisamment nombreuses pour occuper la durée requise, à condition de traiter *chacune* avec l'approfondissement et la précision nécessaires.

Concernant la présentation du corpus, le rapport du jury de l'an dernier appelait les candidats à mieux confronter les documents et cet appel semble avoir été entendu : nous avons perçu cette année un effort d'appréciation des convergences et des divergences, effort qu'il faut encore accentuer pour qu'il soit pleinement fécond. Plusieurs candidats n'ont pas réussi à aller au fond de ce qui faisait l'unité et la cohérence du corpus, ce qui les a empêchés d'orienter convenablement leur projet de séance. Dans l'un des sujets proposés cette année (que nous examinerons de façon approfondie dans les dernières pages de ce rapport), un extrait de Platon traitait des interdits parentaux auxquels se heurte un adolescent athénien ; un passage des *Mémoires d'une jeune fille rangée* évoquait les crises de colère de la petite Simone de Beauvoir contrariée par ses parents ; une photographie de Sally Mann montrait une petite fille fumant une fausse cigarette dans une posture physique d'adulte. Pour un de nos candidats, le thème unifiant de ce corpus était « l'enfance, et le regard de l'adulte sur l'enfance » : on ne pouvait en rester là, il était essentiel d'évoquer le rapport de l'enfant (en tant que socialement mineur et en cours d'éducation) à l'adulte : expérience d'une liberté limitée, rejet de l'autorité de l'adulte, désir de s'approprier les activités réservées à l'adulte. Il est capital pour le candidat de bien saisir ce qui est en jeu dans le rapprochement des trois documents – la problématique ou le *nœud* du corpus, pourrait-on dire – car ce nœud devrait être

le principe d'unité de toute sa leçon. Idéalement, comme le rapport du jury de l'année dernière le rappelait déjà, l'explication de texte doit former avec la proposition didactique un tout organique : la meilleure manière d'y parvenir – d'orienter l'explication de texte en vue de l'exploitation didactique, et d'asseoir solidement l'exploitation didactique sur la cohérence et les tensions du corpus – c'est de rejoindre la pensée qui a présidé à la constitution de celui-ci.

Cette nécessité d'un fil directeur, et d'une totalité qui a du sens, est valable aussi pour le projet de séance en lui-même. Il arrive, en écoutant un candidat énumérer une multitude d'activités, que le jury se demande *pourquoi, à quoi bon tout cela*. Peut-être des élèves se poseraient-ils la même question... Rappelons un impératif qui permet normalement d'éviter cet écueil : le projet de séance s'organise autour d'objectifs d'apprentissage précis (connaissances et compétences) qui donnent sens à l'ensemble. Les candidats gagneraient à y réfléchir davantage, et à les présenter de façon plus convaincante, pour qu'ils ne paraissent pas creux ou sans intérêt. Attention, notamment, à proposer des objectifs d'apprentissage relevant des disciplines que le candidat se propose d'enseigner : langues et cultures antiques, français. Les candidats proposent souvent des objectifs qu'on pourrait dire *philosophiques*, des objectifs de réflexion très générale sur la vie, l'homme, la société : par exemple, sur le corpus Platon/Beauvoir/Sally Mann, « comprendre l'éducation comme moyen d'émancipation pour l'individu ». On peut fort bien axer la réflexion des élèves sur un tel thème, mais si les objectifs de la séance se *limitent* à une réflexion de cette nature, où sont les apprentissages spécifiques au professeur de français et de LCA (rédaction, argumentation, analyse de texte, langue, civilisation, etc.) ?

Le projet de séance gagne à être conçu avec bon sens et réalisme : certains candidats ont des idées trop ambitieuses compte tenu du niveau ciblé et de la durée dont ils disposent (une ou deux heures) ; l'excès inverse est également un écueil car il revient à renoncer à nourrir les élèves. Enfin, la présentation des activités de la séance manque parfois de précision. Certaines formulations un peu automatiques empêchent les candidats d'entrer dans les détails : « *faire travailler les élèves sur le vocabulaire de la famille* » est une bonne idée, mais le jury aimerait savoir *quelle forme* prendra ce travail, *de quelle manière* il sera mené, *suivant quelles consignes*. La réponse ne sera pas forcément la même selon qu'on a affaire à des élèves de 3^{ème} ou de Terminale : à travers la présentation précise des activités, c'est la pertinence, le réalisme, de la réflexion didactique et pédagogique du candidat que le jury cherche à évaluer.

La connaissance des programmes est évidemment nécessaire, et pas seulement celle des programmes de LCA, car les professeurs de lettres classiques enseigneront aussi le français ; en outre, faire dialoguer les LCA avec le cours de français, dégager leurs apports réciproques, permet de montrer l'intérêt de ces options. Aussi le jury invite-t-il souvent le candidat à mettre en relation tel ou tel élément de son corpus, ou de son projet de séance, avec une entrée du programme de français du niveau ciblé par le sujet.

Points de vigilance valables pour les deux moments de l'épreuve

Il reste à signaler deux écueils assez évidents, qui concernent aussi bien l'explication de texte que l'exploitation didactique du corpus.

Le premier tient à la maîtrise du latin et du grec, et à la place qu'occupent dans l'épreuve ces deux langues que nos candidats ont vocation à enseigner. Rappelons d'abord que, pendant les 15-20 minutes d'explication de texte, le candidat n'est pas censé traduire le texte antique qu'il commente (une traduction est d'ailleurs fournie). Mais l'analyse, les remarques de détail de l'explication de texte doivent porter sur l'extrait *dans sa langue d'origine* : le candidat doit s'appuyer sur les mots et les constructions du latin ou du grec. À plusieurs reprises cette année, l'absence d'appui sur le grec a fait soupçonner au jury une ignorance de cette langue, ce qui a gravement nui au candidat. Certes, l'épreuve de leçon n'est pas spécifiquement une épreuve de langue, mais en tant qu'épreuve orientée vers la didactique, elle suppose une maîtrise des contenus enseignés. Pour cette raison, le jury demande généralement au candidat, pendant l'entretien, de retraduire un court passage du texte antique, en s'aidant de la traduction fournie, ce qui aide normalement à comprendre les constructions et facilite donc l'exercice. Pourtant, un nombre non négligeable de candidats s'en acquittent avec beaucoup de peine. Le jury, dans ce cas, peut chercher à « rattraper » le candidat en lui posant des questions de grammaire simples. Il est souhaitable de venir à cette épreuve avec, au moins, des bases solides en langues anciennes : on déplore qu'un candidat ne soit pas capable de conjuguer un verbe grec standard (type λύω) à l'optatif présent. Le projet de séance présenté en

deuxième partie d'épreuve doit lui aussi tenir compte de la dimension linguistique de l'enseignement des LCA, en prévoyant, dans la mesure du possible et sous quelque forme que ce soit, une leçon de langue ou un travail sur la langue.

Le deuxième écueil tient aux connaissances de civilisation et de culture antiques (histoire, société, littérature, mythologie, etc.) qui font parfois défaut aux candidats. Le jury n'attend pas une érudition exhaustive, mais un savoir minimal reste nécessaire, dont les programmes de l'enseignement secondaire dessinent assez bien les contours. L'explication de texte commente les particularités civilisationnelles saillantes dans l'extrait : par exemple, dans la première rencontre de Persée et d'Andromède enchaînée chez Ovide, nos candidats n'ont pas toujours noté combien les réactions d'Andromède sont conformes à ce que les Romains attendent d'une *virgo* vertueuse (si ses mains n'avaient pas été entravées, elle se serait voilé le visage : signe de *pudor*, de *modestia*). L'entrée du programme dans laquelle s'inscrivait le corpus, « Masculin et féminin », invitait à y être sensible ! Telle candidate n'a pas su définir ou expliquer un peu le concept de *genre* par opposition à celui de sexe : c'est regrettable, vu l'importance de ces concepts dans l'approche anthropologique qui fait partie de l'enseignement des LCA. L'extrait du *Lysis* sur les interdits parentaux a conduit le jury à poser des questions sur l'éducation en Grèce antique, sur les figures historiques ou mythologiques d'éducateur : il est un peu gênant de ne pouvoir convoquer aucune connaissance précise en la matière (que ce soit Chiron éducateur des héros dans la mythologie, le triple enseignement du grammaticien, du cithariste et du pédotribe pour les jeunes Athéniens de l'époque classique, la *Cyropédie* de Xénophon sur l'éducation de Cyrus, le préceptorat d'Aristote auprès d'Alexandre...).

II. UN EXEMPLE DE SUJET TRAITÉ ³³

-Texte antique à expliquer : Platon (428-347 ou 346), *Lysis*, § 207d-208b

-Texte littéraire français : Simone de Beauvoir (1908-1986), *Mémoires d'une jeune fille rangée*, 1958

-Document artistique : Sally Mann (née en 1951), *Candy Cigarette*, 1989 ; photographie, tirage argentique

Vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de Troisième pour l'option de grec, à propos de l'entrée du programme « La vie quotidienne ».

L'explication du texte antique, toujours orientée vers la proposition didactique qui doit suivre

Il a été rappelé que l'explication du texte antique doit être pensée comme intimement liée à la perspective d'une exploitation de l'ensemble du dossier soumis à la candidate ou au candidat. Afin d'éviter tout risque de segmentation préjudiciable, la candidate ou le candidat est donc invité, dès la découverte du dossier, à en éprouver la cohérence générale et à saisir entre les trois documents – ou les quatre, si l'on considère la traduction accompagnant le texte antique comme un document distinct – des points de convergence, des jeux de résonance mais aussi des nuances, plus ou moins marquées, voire de profondes divergences dans l'appréhension du thème commun. Dans le cadre de l'entrée du programme de Troisième « La vie quotidienne » relative à l'option de grec, il s'agissait de traiter la question de l'éducation à la lumière des notions d'obéissance et de liberté ; c'est ce qu'a bien mis en évidence un certain nombre de bonnes voire d'excellentes prestations. De fait, le texte de Platon, extrait du *Lysis*, procède d'un échange, habituel dans les dialogues platoniciens, entre Socrate et un interlocuteur volontiers éponyme, ici le jeune Lysis, encore soumis à l'autorité de ses parents. Certaines candidates et certains candidats ont opportunément présenté le passage en soulignant la mobilisation de la fameuse maïeutique socratique, cet art de l'accouchement de la connaissance, quelque part enfouie dans l'esprit de l'interlocuteur, par une méthode discursive fondée sur l'interrogation et la suggestion. Une candidate a d'ailleurs, au cours de son introduction, intelligemment rapproché la posture d'obéissance de Lysis vis-à-vis de ses parents de celle qu'il adopte à l'égard de

³³ Le sujet est consultable en annexe du présent rapport.

Socrate sur le plan dialogique : le jeune garçon est ici éduqué à la pensée tout comme il est éduqué à la vie sociale par son père et sa mère, ce qui induit, dans l'un et l'autre cas, une forme de soumission. La candidate envisage d'ailleurs, de manière fugace mais assez judicieuse, la tournure qu'aurait prise l'échange si Socrate avait eu affaire à un interlocuteur adulte. Insistons ici, en écho à ce que nous soulignons au seuil de ce paragraphe, sur l'intérêt qu'il peut y avoir à tisser des liens, même allusifs, avec les autres pièces du corpus dès l'introduction de l'explication du texte antique. Le rapport à l'autorité parentale dans le texte de Platon pouvait, d'emblée, être mis en regard avec celui qui se fait jour dans le passage des *Mémoires d'une jeune fille rangée* et celui que suggère la photographie de Sally Mann. La candidate a ainsi pointé, dans la caractérisation socratique de l'obéissance de l'enfant à ses parents, le rôle de l'esclavage, propre à la société grecque antique mais étranger à la France des années 1910, dans laquelle s'inscrivent les premières pages du récit autobiographique de Simone de Beauvoir ; le cliché de la photographe américaine, a-t-elle ajouté, n'engage pas non plus, tant s'en faut, l'idée d'une privation de liberté liée à un statut spécifique. Cette nette distinction, énoncée au seuil de l'explication du fragment du *Lysis*, a ceci de vertueux qu'elle installe d'emblée la perspective d'un dialogue entre les pièces du corpus tout en préparant l'analyse du texte de Platon.

De bonnes propositions de problématisation, condition *sine qua non* à toute explication convaincante, ont été formulées par un certain nombre de candidates et de candidats. Nous n'en citerons ici que deux : « Dans quelle mesure la maïeutique socratique permet-elle à Platon de mettre en lumière les présupposés contradictoires du jeune Lysis afin que jaillisse chez lui la vérité en matière d'éducation ? » ; « Comment le maniement du paradoxe par Socrate conduit-il Lysis à réfléchir sur son rapport à l'obéissance, à la liberté et au bonheur ? » L'extrait pouvait être divisé en trois mouvements distincts, comme l'y invitait sa présentation formelle, sans que cette division ait le caractère de l'obligation. A été particulièrement appréciée une suggestion de plan dans laquelle le candidat envisageait d'abord, des lignes 1 à 4, le postulat, avancé par Socrate, que l'amour familial semble induire pour l'enfant la liberté d'agir, ensuite, des lignes 5 à 8, la confrontation de ce postulat à la réalité et son invalidation par Lysis lui-même, enfin, des lignes 9 à 17, la prise de deux exemples concrets – l'homme préposé à la conduite des chars du père et celui qui s'occupe des attelages de mulets – où le droit de l'esclave est comparé à celui de l'enfant. Ces deux étapes de problématisation et d'annonce du plan, dès lors qu'elles sont habilement menées, favorisent le déroulement de l'explication devant un jury déjà bien éclairé sur les intentions interprétatives de la candidate ou du candidat.

Sans prétendre fournir ici une analyse exhaustive de l'extrait du *Lysis*, soulevons quelques points importants, qui, parfois, ont été bien perçus et convenablement développés. Il était bon de remarquer, ainsi que l'a fait une candidate, que les échanges entre Socrate et Lysis, s'ils sont bel et bien rapportés au discours direct, n'en sont pas moins introduits par le terme ἡρόμην, une forme verbale conjuguée à l'aoriste qui signifie « j'interrogeai » et qui, à ce titre, a une valeur métalittéraire en ce qu'elle pointe explicitement la stratégie discursive que le penseur athénien s'apprête à adopter. S'ensuivent, de fait, des interrogations totales simples auxquelles le garçon répond succinctement, par des tournures adverbiales (πράνυ γε) ou interjectionnelles (μὰ Δι' οὐκ ἔμοιγε) conventionnelles. La progression de la pensée se fonde sur des connecteurs logiques (οὐκοῦν) qui assurent notamment le passage du cas particulier – tes parents t'aiment, Lysis, et veulent ton bonheur, n'est-ce pas ? – au cas général, où apparaît la figure universelle de l'ἄνθρωπος : un être humain peut-il être heureux s'il est esclave et empêché, par conséquent, de faire ce qu'il veut ? La même candidate a judicieusement noté la propension de Socrate à impliquer ici Lysis dans le raisonnement par une tournure telle que δοκεῖ σοι (« te semble-t-il »). On pouvait d'ailleurs aller jusqu'à percevoir le garçon comme une figure du lecteur, dont les traits semblent se dessiner en filigrane derrière cette adresse à la deuxième personne du singulier. Le propos de Socrate se poursuit par la formulation d'une conclusion partielle, aux lignes 5 et suivantes : puisque les parents de Lysis souhaitent son bonheur et que le bonheur semble coïncider avec la liberté, ils doivent, en toute logique, faire en sorte que leur fils soit libre. Il s'agit d'un raisonnement par syllogisme, prisé dans l'Antiquité grecque. Si le terme de syllogisme a été très peu employé par les candidates et les candidats, plusieurs ont opportunément insisté sur le paradoxe auquel aboutit le penseur athénien par ce biais : bien que le père et la mère du garçon veuillent à l'évidence qu'il soit heureux, ils ne lui accordent pas pour autant une liberté totale. Le syllogisme préalablement énoncé est dépassé, et l'idée de privation de liberté requalifiée ; il ne s'agit pas, dans le cas de Lysis, d'une question de statut – celui d'esclave – mais d'une question d'éducation. Le garçon en vient

ainsi à admettre que ses parents lui interdisent de nombreuses choses, comme l'indique le neutre pluriel μάλα γε πολλά à la ligne 8, et Socrate, feignant l'étonnement, prend alors la posture de l'interrogateur naïf, ainsi que le trahit le πῶς λέγεις ; (« que dis-tu ? ») de la ligne 9. Le tour didactique qui est ensuite donné au discours, avec la reprise de termes identiques sous la forme de polyptotes (βουλόμενοι / βούλη, διακωλύουσι / διακωλύειν...), a été relevé par quelques candidates et candidats. Il permet à Socrate de faire apparaître l'éducation comme une confrontation de volontés opposées, celle de Lysis et celle de ses parents. La dernière partie du texte est marquée par les exemples du conducteur de char et du muletier, qui confèrent au raisonnement une dimension pratique en parfait accord avec le didactisme de la méthode socratique. Le philosophe athénien imagine d'abord son jeune interlocuteur prenant les rênes d'un char qui appartient à son père et s'engageant dans une course de vitesse. Un candidat a ici établi une heureuse comparaison avec le personnage mythologique de Phaéton, fils du Soleil, qui, après avoir emprunté le char de son père, en perd le contrôle et embrase le ciel et la terre. Le danger de la posture, qui justifie son interdiction à Lysis, est conjugué à la perspective d'une confusion sociale, dans l'idée qu'il y aurait quelque chose d'humiliant à s'adonner à une tâche normalement exécutée par un μισθωτής, un homme de rang inférieur payé pour cela. L'exemple du muletier, dont l'activité implique un danger moindre, finit d'interroger les limites de la liberté laissée au garçon ; celui-ci rejette par la question rhétorique πόθεν ἔωεν ; (« comment me le permettrait-on ? ») l'hypothèse selon laquelle on l'autoriserait à conduire l'attelage des mulets et à les fouetter en cas de besoin. Le passage s'achève par le prolongement d'une fausse incompréhension de la part de Socrate, qui continue de jouer la surprise en apprenant de la bouche de Lysis que c'est à un esclave – et pas à lui, pourtant fils de citoyens libres – que l'on confie le soin de s'occuper des mulets.

Rappelons, pour conclure cette section consacrée à l'explication du texte antique, que le jury attend des références précises à l'extrait commenté et qu'il est souvent bienvenu de prendre un recul critique avec la traduction, parfois un peu éloignée du texte originel, offerte au sein du dossier. En concluant son analyse, la candidate ou le candidat a par ailleurs l'occasion de revenir sur l'inscription du passage dans un corpus aux enjeux didactiques précis et de ménager par là même une transition aisée vers la seconde partie de l'épreuve.

La proposition de séance

Avant d'exposer le projet de séance pédagogique lui-même, il convient de présenter les documents du corpus avec la plus grande précision possible, sur la base des remarques anticipées qui sont censées avoir été faites dès l'explication du texte antique. Cette présentation s'effectue, répétons-le, dans le sens d'une mise en évidence des échos perceptibles entre les différentes pièces du dossier et il convient de ne pas envisager ces échos nécessairement comme des ressemblances. Ainsi, l'extrait des *Mémoires d'une jeune fille rangée* offre un tout autre regard que celui de Platon sur le rapport de l'enfant à l'autorité parentale, ne serait-ce qu'en vertu du genre adopté. On passe en effet d'un dialogue philosophique à un récit de facture autobiographique, où, comme le remarque avec justesse une candidate, les exigences du raisonnement dialectique cèdent la place à l'exposition de soi, dans un souci de mise à nu que Philippe Lejeune a théorisé dans son livre *Le Pacte autobiographique*. Il y a donc un vif effet de contraste entre la docilité du jeune Lysis, qui répond patiemment aux questions de Socrate, et le caractère tempétueux de la petite Simone, encline à de violentes colères à la moindre contrariété. Ce contraste gagne en consistance dès lors que l'on tourne le regard vers la photographie de Sally Mann ; la fillette, dont la silhouette est mise en valeur par un jeu de clair-obscur saisissant, simule la posture d'une personne adulte et libre, avec ses cheveux détachés, son bras droit replié sur sa poitrine, son visage fermé, son air pensif et cette cigarette en bonbon tenue dans la main gauche. La différence avec la posture beaucoup plus enfantine de la petite fille qui lui fait face et que le spectateur voit de dos est criante. Une candidate a perçu ici un refus des convenances qui permettait de questionner selon un autre point de vue les notions d'obéissance et de liberté dans un cadre éducatif.

Cette même candidate a ensuite parfaitement répondu aux attentes du jury en situant son projet de séance dans le programme de l'enseignement optionnel de grec en Troisième : l'entrée « La vie quotidienne » a été replacée dans l'ensemble « Vie familiale, sociale et intellectuelle » auquel elle appartient, et le projet de séance inséré, à titre indicatif, dans une séquence régie par l'idée de relations entre les individus dans

l'Antiquité grecque. La séance, ainsi, vient trouver sa place dans une construction pédagogique à la fois large et cohérente, où la candidate envisagerait avec ses élèves, en s'acheminant du domaine public au domaine privé, les liens que les Grecs de l'Antiquité tissent entre eux sur un plan social et politique – avec un attachement particulier aux rapports entre individus appartenant à des classes sociales distinctes, comme le texte de Platon invite à y réfléchir –, sur un plan religieux et sur un plan familial et domestique, tout désigné pour l'exploitation de notre corpus. La candidate a ensuite proposé le titre de séance suivant, en parfaite adéquation avec les enjeux du dossier : « L'enfant grec et sa famille, entre désir de liberté et obéissance aux parents ». Ce titre a été accompagné d'une problématique à la fois simple, claire et pertinente : « Comment l'enfant grec se situe-t-il face à l'autorité parentale ? » L'énoncé de la problématique a été complété par un appel à la réflexion diachronique, dans l'idée que le positionnement de l'enfant vis-à-vis de ses parents en Grèce ancienne pouvait être éclairé par les représentations contemporaines que le dossier donne à lire et à voir. Une séance de deux heures a été imaginée pour l'atteinte d'objectifs d'apprentissage qui ont été définis comme suit :

- un objectif culturel fondé sur l'image de l'enfant comme être à éduquer et, plus précisément, sur le questionnement de sa liberté et de sa soumission dans la famille, avec une mise en dialogue des éléments textuels et iconographique intégrés au corpus ;
- un objectif linguistique visant l'étude et la maîtrise des adverbes interrogatifs et des formules propres au dialogue dans l'extrait du *Lysis*. Une référence bienvenue à l'explication de texte, où ces éléments de langue ont servi le commentaire, a ici été faite par la candidate.

1) La candidate propose de faire débiter la séance par la projection au tableau de la photographie de Sally Mann. Il s'agit de susciter d'emblée la curiosité des élèves et de les sensibiliser sans délai à la problématique de la séance. Afin de nouer le dialogue avec la classe, une première question, simple, est posée oralement aux élèves : la fillette visible de face sur la photographie a-t-elle la posture d'une enfant telle qu'on se l'imagine usuellement ? Sur la base des réponses fournies, une seconde question continue d'orienter la réflexion liminaire : en quoi peut-on parler de paradoxe dans la représentation de l'enfance ici offerte ? Après s'être assurée que le sens du mot « paradoxe » est parfaitement clair pour tout le monde, la candidate engagerait ici ses élèves à prendre en note les éléments de réponse pertinents dont elle reporterait elle-même la liste au tableau : la fillette porte certes une robe adaptée à une enfant, agrémentée d'un motif ressemblant à un parasol sur la poitrine, mais le vêtement est comme relégué au second plan par la pose qu'elle prend ; sa chevelure, ainsi détachée, tend à la vieillir et ajoute à l'impression de confusion dans la détermination de son âge ; la cigarette en bonbon, l'un des points focaux de l'image, lui donne une allure provocatrice qui invite à son tour à interroger le rapport de l'enfant au monde des adultes, entre imitation et volonté de défi. La candidate précise avec bonheur que la compétence ici visée est de savoir interpréter une image sans contexte, en s'appuyant sur les éléments visibles de l'œuvre. Elle demanderait ensuite aux élèves de rédiger une courte description de la fillette qu'on ne discerne que de dos et qui se pose bien davantage comme une incarnation traditionnelle de l'enfance.

2) La transition est ainsi ménagée avec l'extrait du *Lysis*, que la candidate pourrait introduire naturellement auprès de la classe dans la mesure où le garçon éponyme, on l'a vu, y apparaît comme un enfant docile à différents égards et sans doute plus conforme, lui aussi, aux représentations traditionnelles. La candidate n'oublie pas, au moment de soumettre aux élèves le texte de Platon accompagné de sa traduction, que ceux-ci ont découvert le grec récemment et que, même aidés d'une traduction – parfois un peu éloignée, on l'a dit, de la lettre du texte grec –, ils ont besoin de repères pour appréhender au mieux le passage. Aussi mettrait-elle en œuvre un exercice de balisage dans lequel elle inviterait les élèves à retrouver en français des adverbes interrogatifs et des marqueurs dialogiques qu'elle aurait préalablement fait souligner dans le texte grec : ἤ (« est-ce que ») à la ligne 1, πῶς (« comment ») aux lignes 3, 6, 9 et 13, πόθεν (« d'où, par quel moyen ») à la ligne 14 pour les adverbes interrogatifs ; ἤν δ' ἐγώ (« disais-je ») aux lignes 1, 9 et 16, ὦ Λύσι (« ô Lysis ») à la ligne 1, ἔφη (« disait-il ») aux lignes 6 et 14, οὐ μὲν Δία à la ligne 8 (« grands dieux, non ») pour les marqueurs dialogiques. L'exercice permettrait aux élèves de constater que tous ces mots ne sont pas traduits littéralement, voire pas traduits du tout – c'est notamment le cas des trois occurrences de ἤν δ' ἐγώ –, et de mesurer *ipso facto* la distance que la traduction française est parfois amenée à ménager avec le grec. La candidate leur demanderait ainsi de constituer un tableau de

correspondances entre les formules et termes grecs d'un côté et, de l'autre, leurs équivalents en français s'il s'en trouve dans la traduction.

3) La deuxième heure commencerait par la mise en évidence d'un autre paradoxe lié à l'enfance, plus précisément même, à l'éducation et directement tiré du texte de Platon : les parents souhaitent le bonheur de leur enfant, mais lui interdisent de nombreuses choses. Après avoir fait repérer aux élèves le passage grec précis au sein duquel est formulé ce paradoxe, la candidate les inviterait à se mettre à la place de Lysis et à réfléchir aux restrictions que leur imposent leurs parents à des fins éducatives (sorties, rapport au smartphone, langage employé à la maison, heure de coucher...). Les élèves volontaires pourraient ainsi exprimer devant leurs camarades la perception qu'ils ont de l'éducation à partir de leur propre expérience, et, peut-être, être amenés à considérer la présence d'échos, fussent-ils lointains, avec les préoccupations d'un jeune Athénien à la fin du V^e siècle avant notre ère. Une fois l'attention de la classe attirée sur l'importance de l'âge de l'enfant en matière éducative – question d'ailleurs déjà pointée au début de la séance, lorsqu'a été appréhendée la photographie de Sally Mann – la candidate introduirait alors le texte de Simone de Beauvoir. Après l'avoir fait lire par un élève, elle fixerait la consigne suivante : relever, dans l'extrait des *Mémoires d'une jeune fille rangée*, les marques de la première personne du singulier ainsi que les verbes qui y sont associés. Il s'agirait d'inciter la classe à prendre conscience d'un double effet de contraste : l'un porte sur le décalage entre le titre de l'œuvre et les scènes ici décrites, avec une violence suggérée par des verbes tels que « jeter », « tomber », « hurler » ou encore « arracher » ; l'autre émane de la comparaison avec l'attitude, calme et raisonnée, de Lysis dans le texte de Platon. Ainsi, pour clore la séance, la candidate proposerait un court exercice de réécriture du passage de l'œuvre de Simone de Beauvoir à partir du modèle fourni par Lysis. Le travail, si nécessaire, pourrait être achevé à la maison et faire le lien avec la séance suivante.

ÉPREUVE D'ENTRETIEN

Rapport présenté par Flore CAPDETREY-GALTAYRIES et Yannick GIORDAN

INTRODUCTION

La session 2025 a montré que l'exercice de l'entretien était désormais bien compris, et la majorité des candidats y est préparée. Cependant, certains candidats l'abordent parfois avec des éléments de langage prédéterminés alors que le jury attend enthousiasme et incarnation, difficiles à concilier avec un exposé stéréotypé.

Pour l'esprit de l'épreuve et ses attendus, on se reportera avec profit au rapport de 2024³⁴ ainsi qu'à ceux des précédentes sessions³⁵. Le présent rapport met en exergue dans un premier temps les principaux écueils rencontrés par les candidats et propose des pistes de travail afin d'assurer une préparation efficace de l'épreuve d'entretien. Dans un second temps, un exemple de prestation d'une candidate de la session 2025 permettra d'illustrer les attentes du jury.

Pour rappel, l'épreuve d'entretien dure 35 minutes ainsi réparties :

- quinze minutes dédiées à la « présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat, des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours » suivie d'un « échange avec le jury » ;
- vingt minutes dédiées à l'examen successif de « deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire ».

I. Écueils majeurs de la session 2025 et conseils pour les éviter

Le jury souhaite d'abord rappeler aux candidats quelles sont ses attentes pour l'épreuve de l'entretien :

- la première partie (les 15 premières minutes) doit mobiliser qualités orales, esprit de synthèse et de cohérence, et capacité à dialoguer avec le jury et à se projeter dans le métier d'enseignant, que ce soit par la connaissance des missions du professeur, de la déontologie du métier ou des conditions d'exercice, ou que ce soit par la capacité à transposer des compétences acquises en problématiques d'enseignement ;
- la seconde partie (les 20 minutes de mise en situation) doit prouver la capacité d'un candidat à identifier la dimension problématique d'une situation (d'enseignement ou de vie scolaire) et à formuler une proposition d'action permettant d'y remédier, le tout, en mobilisant sa connaissance du système éducatif et de ses enjeux, son sens des responsabilités et son appropriation des valeurs de la République.

1. Écueils communs à l'ensemble des parties de l'épreuve

D'une manière générale, le jury regrette que certains candidats adoptent une posture qui ne leur permet pas de démontrer qu'ils se projettent dans le métier de professeur, encore moins de professeur de lettres. En effet, si de nombreux candidats ont effectué le travail réflexif attendu pour interroger leur parcours et mettre en valeur les éléments les plus significatifs pour éclairer leur choix d'enseigner les Lettres, le jury a pu constater cette année encore que beaucoup trop de candidats se limitaient à une préparation formelle de l'épreuve sans avoir perçu tous les enjeux de l'exercice des missions d'un enseignant dans le second degré. Le rapport 2024 rappelle pourtant bien que le jury veut

³⁴ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359>

³⁵ Rapports du jury de la session 2022 <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/6443/download> et de la session 2023 (<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/10668/download>).

entendre le futur professeur qui sera en poste à la rentrée, et non l'ancien étudiant ou l'ancien élève. Il faut donc préparer cette épreuve en acceptant de se décentrer de son statut d'étudiant pour adopter une posture moins familière, celle du professeur.

Cette année encore, le jury s'étonne du peu d'appétence pour la littérature que certains candidats ont pu manifester. Bien que l'épreuve ne vise pas l'évaluation de compétences disciplinaires, ni l'exposition d'une culture littéraire, le jury attend du candidat qu'il réfléchisse en professeur de Lettres et qu'il conçoive la littérature comme une invitation esthétique et sensible qui permet de penser le monde. Le jury a particulièrement valorisé lors de la session des candidats qui étaient capables de convoquer des œuvres de manière pertinente pour soutenir leur raisonnement ou les faire entrer en résonance avec d'autres enjeux actuels de l'enseignement dans le secondaire, à l'image des éducations transversales. On invite donc les candidats à se saisir des opportunités offertes par les questions du jury pour démontrer à la fois leur sensibilité et leur culture littéraires, qu'il s'agisse de questions directes sur des œuvres qu'il serait intéressant de faire lire aux élèves, pour les sensibiliser par exemple à l'égalité entre les sexes, ou de questions plus indirectes, pour illustrer le rôle du professeur dans la construction des quatre parcours éducatifs. On ne peut que déconseiller aux candidats de s'excuser maladroitement de ne pas avoir lu une œuvre majeure, pourtant mentionnée dans l'échange pour étayer une réponse. Le jury a ainsi été surpris d'entendre une candidate avouer candidement qu'elle n'avait jamais lu d'œuvre de Voltaire...

De nombreux candidats semblent par ailleurs réduire l'enseignement du français aux seules activités de lecture de textes littéraires, sans prendre en considération les autres finalités énoncées dans les programmes. Par exemple, lorsque le jury questionne des candidats sur la contribution possible de l'enseignant de lettres à la formation du citoyen, la fréquentation d'œuvres littéraires promptes à susciter la réflexion est systématiquement évoquée sans que soit envisagé l'enjeu essentiel de maîtrise de la langue et de l'expression pour participer de manière éclairée à la vie démocratique. En sus de la constitution d'une culture littéraire et artistique commune, le développement des compétences d'expression à l'oral, la formation de l'esprit critique, l'approfondissement des connaissances linguistiques qui favorisent la compréhension du fonctionnement de la langue sont autant d'objectifs qui doivent guider le professeur dans l'élaboration d'un enseignement équilibré. Il apparaît donc essentiel que les candidats maîtrisent les grands principes qui jalonnent les paragraphes introductifs des programmes de collège et de lycée. Cette lecture attentive de la lettre du prescrit, et une juste appropriation de son esprit, leur permettra de dépasser des idées préconçues sur l'enseignement des lettres et d'aborder le concours en ayant pleine conscience de ses visées actuelles.

Le jury souhaite enfin rappeler l'importance qu'il y a à adopter une posture et un niveau de langue appropriés au cadre du concours et de l'exercice des missions d'enseignement : l'oral est révélateur du positionnement du futur lauréat devant ses classes. Une attitude nonchalante a donc toutes les chances de nuire à l'impression générale de la prestation, quand bien même le propos du candidat peut s'avérer pertinent. Chacun comprendra également qu'il vaut mieux éviter les mots tronqués (« prof de lettres ») comme les sigles (E3D, CEC...), les expressions familières, la syntaxe relâchée ou les subjonctifs fautifs ou absents. Il n'est pas inutile de rappeler que le programme de français de cycle 3 qui entre en vigueur à la rentrée 2025 stipule précisément que « le registre de langue des professeurs constitue une référence pour l'élève ».³⁶ Aussi le jury tient-il à réaffirmer que la qualité et la justesse de l'expression comptent parmi les critères d'évaluation déterminants pour obtenir les meilleures notes au concours.

³⁶ https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel620_annexe1.pdf

2. Les écueils spécifiques à la partie « présentation et entretien »

- **Un exposé à penser pour valoriser un parcours, une formation et le choix d'enseigner les Lettres**

Commençons par rappeler qu'il s'agit avant tout pour les candidats de faire la démonstration de leur volonté d'enseigner, et d'enseigner les Lettres. Comme les précédents rapports l'ont déjà souligné, aucune organisation prédéfinie n'est attendue pour l'exposé initial du candidat qui est libre de structurer sa présentation de la manière qui lui semble la plus adaptée. Le jury est donc ouvert à des présentations de formes diverses mais un nombre important de candidats s'avèrent toutefois peu imaginatifs, se contentant de présenter leur formation de manière chronologique et descriptive, sans penser à mettre en lumière, lorsqu'il y a lieu, les apports de leur formation (mémoires de recherche ou de didactique) ou de leur pratique (stages, emplois contractuels). De manière plus générale, le jury n'attend pas du candidat un parcours exemplaire ni forcément prototypique.

Le jury a également relevé au cours de la session un certain formatage de cette partie de la présentation, notamment avec une amorce récurrente et peu engageante lorsqu'elle est exploitée de manière hasardeuse. En effet, de trop nombreux candidats ont commencé en affirmant : « l'enseignement n'était pas une vocation », ou encore « mon rapport à la lecture a toujours été difficile ». Cette *captatio benevolentiae* par la négative est évidemment une ressource rhétorique possible, mais elle fonctionne uniquement si un véritable retournement de situation a eu lieu. Le jury préfère à l'évidence que le candidat fasse état d'un goût personnel pour la littérature et la langue françaises, sous leurs formes patrimoniales comme sous leurs aspects moins consensuels et plus actuels. Les candidats qui se présentent comme des lecteurs authentiques, capables de faire des choix éclairés pour leurs élèves, sont encore trop rares, et le fait de citer comme œuvres particulièrement appréciées les œuvres au programme du concours peut apparaître très insuffisant. On attend donc du candidat qu'il sélectionne, hiérarchise et valorise les traits caractéristiques de son parcours.

- **Un exposé à concevoir comme un point de départ de l'échange avec le jury**

Le rôle déclencheur de la présentation du candidat a déjà été pointé dans les précédents rapports. Le jury souhaite insister cette année encore sur cette **dimension dynamique de l'exposé initial**, qui ne saurait se limiter à une juxtaposition de formations ou d'expériences. Ces dernières, toutes intéressantes en soi, se réduisent à une liste stérile si le candidat n'est pas capable de s'en saisir pour étayer sa démonstration. Les candidats doivent préparer cette épreuve en gardant à l'esprit que les membres du jury sont susceptibles de tirer le fil de chaque point mentionné dans la présentation pour les amener à approfondir, préciser ou nuancer certaines idées. Aussi convient-il d'élaborer cet exposé en anticipant les questions qui pourraient être posées et en ajustant le contenu de la présentation aux seuls points que le candidat est réellement en capacité d'aborder le jour de l'épreuve. Le jury redit ici l'intérêt de cette précaution pour éviter un embarras bien prévisible, à l'image d'une candidate qui fonde son exposé sur ses expériences en lycée professionnel mais qui se trouve bien en peine d'expliquer les spécificités de l'enseignement dans ce cadre. Ou encore cette autre candidate qui souligne sa participation à un conseil école-collège (CEC) dans l'établissement où elle a effectué un stage d'observation, sans être en mesure de définir ni le rôle ni les objectifs de cette instance. Il est bien sûr possible que le jury pose des questions plus larges qui invitent à dépasser le propos initial, le rapport 2024 indiquant à ce titre plusieurs exemples. Rappelons enfin que l'exposé sur le parcours ne doit pas reprendre tels quels les éléments contenus dans la fiche individuelle de renseignements, le candidat ayant toute liberté pour évoquer un élément nouveau qui n'y serait pas mentionné. On ne s'étonnera pas non plus que des questions puissent porter sur cette fiche individuelle, et parfois sur des sujets que les candidats jugeaient peut-être très anecdotiques de prime abord. Ainsi un candidat ayant indiqué qu'il appréciait le théâtre contemporain a été pourtant incapable de citer des dramaturges aussi connus que Wajdi Mouawad, Tiago Rodriguez ou Joël Pommerat.

- **Un entretien à nourrir de références maîtrisées**

Le jury a particulièrement valorisé les candidats qui parvenaient à mobiliser à bon escient des œuvres littéraires, des travaux didactiques et des textes institutionnels³⁷. Cette session du concours a permis de constater que certaines références étaient dans l'ensemble mieux maîtrisées par les candidats qui ont pu s'en saisir pour nourrir une argumentation convaincante, en s'appuyant, par exemple, sur des articles du *Code de l'Education* ou de la *Charte de la Laïcité* avec bon sens, réflexion et pragmatisme, sans se contenter d'une récitation artificielle. Cet effort d'illustration du propos démontre la capacité du candidat à développer une réflexion personnelle, en professionnel de l'éducation, conscient des principes qui régissent ses futures missions, - et confirme en même temps le sérieux de sa préparation au concours. À l'inverse, des références approximatives aux contours flous, des concepts cités sans réelle connaissance et qui en restent donc à des formules creuses (on pense notamment aux "valeurs de la République" régulièrement convoquées sans qu'elles ne soient véritablement incarnées ni précisées) n'apporteront aucune plus-value à la démonstration, et pis encore, nuiront à l'impression globale de la prestation du candidat.

A l'instar des précédents rapports de jury, on ne peut qu'insister sur l'importance de la constitution d'une solide culture institutionnelle, qui apparaît incontournable dans la perspective du concours, et sur la consolidation des connaissances dans le champ littéraire et didactique. On attend des candidats qu'ils maîtrisent les grands principes qui fondent le système éducatif (l'égalité des chances, l'inclusion...), les textes qui organisent les enseignements (le socle commun de connaissances, de compétences et de culture...) ou le métier de professeur (le référentiel de compétences...). Si l'on reprend l'exemple du conseil école-collège mentionné plus haut, il s'agit non seulement de connaître le rôle de cette instance inter-degrés et ses modalités de fonctionnement mais également de s'approprier plus largement les enjeux de la continuité pédagogique entre les cycles. En tant que professeur de Lettres, il convient en effet de pouvoir envisager des pistes à exploiter dans le champ disciplinaire pour contribuer à la cohérence du parcours de l'élève (sur les compétences de compréhension de l'écrit, sur la fluence...) et construire son autonomie tout au long du cycle 3.

3. Écueils liés aux mises en situation

- **Une réponse qui doit mettre en valeur la capacité de réflexion personnelle du candidat.**

Commençons par rappeler qu'il n'y a pas de réponse unique mais bien une pluralité de chemins possibles à explorer pour apporter un éclairage progressif sur la situation professionnelle rencontrée. Lors de la première partie d'exposé qui fait suite au bref temps de réflexion du candidat, le jury a encore trop souvent constaté des analyses plaquées qui reconfigurent le sujet proposé et détournent ses enjeux. On veillera également à ne pas ramener l'ensemble des situations à la problématique du harcèlement, même s'il s'agit d'un enjeu actuel fondamental pour le bien être des élèves et le climat scolaire. Le programme PHARE ne saurait d'ailleurs constituer une solution miracle pour résoudre l'ensemble des difficultés urgentes mises au jour par le candidat. Enfin, un défaut de connaissances sur le fonctionnement du système éducatif ou sur les missions des personnels présents au sein d'un établissement scolaire conduit inévitablement à des réponses approximatives et à des lacunes dans la réflexion d'ensemble. Il n'est pas rare que des candidats ignorent le rôle, voire l'existence, du pôle médico-social ou n'aient aucune idée du spectre des sanctions disciplinaires possibles.

- **Une réponse qui témoigne du bon sens et de l'intelligence de situation du candidat**

On ne peut qu'insister sur les qualités de discernement dont les candidats doivent faire preuve dans cette partie de l'épreuve, nécessité régulièrement mise en exergue dans les précédents rapports du jury. L'intelligence de situation apparaît fondamentale pour proposer une réponse adaptée à des circonstances spécifiques en faisant émerger des enjeux pluriels (disciplinaires, institutionnels, éthiques...). L'attention à

³⁷ Les candidats se reporteront avec profit aux suggestions bibliographiques.

la formulation du sujet, et aux mots employés, accompagnés d'un déterminant défini ou indéfini, au singulier ou au pluriel, a évidemment toute son importance et doit aider le candidat à problématiser la situation. Si la structuration d'une réponse en plusieurs niveaux successifs, telle qu'elle est explicitée dans le rapport 2023³⁸, est désormais bien connue des candidats, on relève cette année encore des difficultés récurrentes dans l'organisation du propos initial. Un effet d'accumulation résultant de l'examen systématique des différents acteurs à solliciter ou une liste aveugle d'actions disparates à mener ne favorisent pas une approche raisonnée du problème. On rappellera également que le recours au chef d'établissement n'est pas toujours indispensable et qu'il gagne à être argumenté. Les candidats veilleront plus généralement à se garder de toute dramatisation excessive. Les situations proposées ne présentent pas nécessairement des élèves cherchant à défier l'autorité du professeur ou à saper les valeurs du système éducatif ! Aussi une première réaction mesurée et proportionnée à la gravité des faits est-elle bien souvent la plus adéquate. On pense par exemple à une mise en situation qui concernait le lycée : un slogan politique se trouve écrit au tableau alors que le professeur entre dans la salle avec ses élèves. Il est sans doute raisonnable que cette découverte n'implique pas de différer de plusieurs dizaines de minutes le début du cours de français pour mener au sein de la classe une enquête à l'issue improbable pour identifier les auteurs de l'inscription.

- **Des interactions déterminantes avec le jury**

Les éléments de réponse apportés par le candidat ne constituent qu'une première étape des dix minutes consacrées à chaque mise en situation. Il n'est pas inutile de rappeler que ce propos initial gagne à être concis, sans viser une réponse exhaustive. Un candidat qui se sentirait en difficulté à formuler de nouvelles propositions, ou qui perçoit des redondances dans son exposé, ne doit pas hésiter à dire explicitement qu'il a terminé, pour pouvoir ensuite s'engager dans l'échange avec l'ouverture d'esprit nécessaire au dialogue. Il s'agit bien en effet pour le jury d'aider le candidat à dépasser sa réponse initiale pour atteindre une granularité fine dans la compréhension des enjeux la situation. Que les candidats soient bien convaincus que le jury ne cherche pas à les piéger ni à les laisser persévérer dans l'erreur ! On peut comprendre la déstabilisation que peuvent susciter certaines questions qui imposent de revoir profondément les pistes évoquées, mais il reste on ne peut plus courant de nuancer, d'ajuster voire de rectifier pour partie ou dans leur ensemble les solutions initialement envisagées. Ainsi des candidats immédiatement sur la défensive, incapables de revenir sur leur première analyse, finissent-ils par se retrouver dans une situation délicate face à des questions qui requièrent de la souplesse intellectuelle. Cet entretien donne également l'occasion d'évaluer plus largement la manière dont le candidat se représente les enjeux du système éducatif et se projette dans le rôle de l'enseignant. Interrogée sur la réaction qu'elle pourrait avoir si elle constatait l'absence récurrente de travail personnel hors de la classe chez certains élèves, une candidate s'est fondée uniquement sur des lieux communs pour justifier un contrôle fastidieux du travail non réalisé et le recours à la punition sans aucune autre forme d'accompagnement. Or, la question du jury invitait naturellement à une réponse plus mesurée qui témoignât d'une réflexion sur les devoirs à la maison et les difficultés que peuvent rencontrer des collégiens pour s'engager dans leur travail³⁹.

- **Une expérience personnelle à mobiliser à bon escient**

Paradoxalement (car cela devrait être un atout), les candidats qui ont une expérience dans le second degré éprouvent parfois des difficultés à prendre le recul nécessaire pour apporter une réponse adaptée. Focalisés uniquement sur les pratiques qu'ils connaissent et le contexte d'un établissement spécifique, ces candidats achoppent parfois à envisager d'autres modalités de résolution du problème posé que celles qu'ils ont éventuellement déjà mises en œuvre. *A contrario*, certains ne pensent pas à s'aider, lorsque c'est possible, de leur vécu, et restent dans le domaine du général alors qu'ils auraient les moyens d'incarner

³⁸ Voir en particulier la page 148.

³⁹ La page Eduscol consacrée au dispositif « devoirs faits » présente un ensemble de ressources éclairant la problématique des devoirs à la maison : https://eduscol.education.fr/620/devoirs-faits-un-temps-dedie-pour-accompagner-les-collegiens-dans-la-realisation-de-leurs-devoirs?menu_id=740

efficacement la réponse. Se référer à une expérience personnelle peut donc nourrir une démonstration de manière pertinente à condition de faire preuve de discernement, une qualité régulièrement mise en exergue dans les précédents rapports du jury. Pour illustrer les faux pas à éviter le jour de l'épreuve, citons l'exemple d'une candidate qui a exercé en tant que professeure contractuelle et qui remet en cause ouvertement et de manière peu constructive une décision prise par son chef d'établissement pour traiter un incident de vie scolaire. De même, le jury ne peut que pénaliser un candidat qui prendrait ses distances avec le cadre réglementaire considérant qu'il n'est pas adapté aux réalités du terrain. Soulignons enfin que des candidats sans aucune expérience dans le second degré ont réussi à parfaitement appréhender les enjeux de la question en se fondant sur une approche à la fois pragmatique et institutionnelle. L'exemple de sujet traité ci-dessous témoigne d'une prestation très réussie de ce point de vue.

II. UN EXEMPLE DE SUJET TRAITÉ

1. La présentation de la candidate (5 minutes) : un exposé tressant un parcours singulier avec une sensibilité littéraire évidente

Le jury a apprécié l'entrée en matière de la candidate : tout en évoquant un emploi saisonnier agricole sans lien apparent avec le métier d'enseignant, elle a réussi à mettre en valeur la cohérence de sa candidature en soulignant le lien fort qu'elle avait identifié entre politique et littérature. Dans le même ordre d'esprit, la candidate a su opportunément expliciter sa trajectoire professionnelle, qui n'allait pas non plus de soi au départ, au regard de son premier parcours universitaire en sciences politiques, et de son attirance pour la diplomatie. Des références littéraires (Césaire et Malraux) sont habilement convoquées pour montrer en quoi la littérature peut apparaître comme la sublimation du politique. Les exemples cités vont favoriser un glissement habile vers la question de l'enseignement.

La candidate fait ensuite état d'une expérience solide dans la sphère de l'économie sociale et solidaire, et de son intérêt, dont témoigne son parcours de bénévole, pour l'inclusion, l'éducation morale et civique et l'éducation à la citoyenneté. C'est d'elle-même qu'elle fait résonner ces thématiques avec ses futures missions d'enseignante. En ouvrant sa présentation sur le balancement entre autonomie et travail en équipe, elle permet au jury de mesurer sa capacité à exercer un métier qui ne se limite pas au face-à-face avec une classe mais nécessite que l'action éducative soit entreprise à l'échelle d'un collectif, à l'intérieur d'un établissement. Cette présentation offre ensuite de nombreuses pistes au jury pour questionner la candidate et l'amener à approfondir son propos.

2. L'entretien avec le jury (10 minutes) : un dialogue enthousiaste qui démontre le sérieux et les qualités de communication de la candidate

Après cet exposé d'une grande clarté, le jury invite la candidate à approfondir sa réflexion sur le métier d'enseignant en lui posant une première question sur la dimension politique de la littérature. Le jury va apprécier qu'au lieu d'évoquer un lieu commun, la candidate propose une définition originale liée à la notion d'inclusion et à celle d'éducation au développement durable, une définition que l'on sent puisée à un engagement personnel.

Ayant mis en tension la capacité de l'enseignant à faire des choix individuels tout en se conformant à un cadre collectif, la candidate est également interrogée sur la notion de « liberté pédagogique ». À nouveau, le jury apprécie que la candidate ne récite pas les textes réglementaires mais se les approprie, citant en appui de son propos la *Chanson de l'Hippocampe* d'Aimé Césaire : la liberté du professeur existe bel et bien, dans le respect des programmes et du projet d'établissement⁴⁰. La candidate devance même une question que le jury s'apprêtait à lui poser sur la notion de co-éducation qu'elle évoque, en montrant qu'elle la maîtrise pleinement.

Sans restituer l'ensemble des échanges avec la candidate, le jury considère que ces deux questions sont représentatives de ce que peut être un entretien réussi. Elles ont donné lieu à des réponses étayées et précises, exploitant habilement les dispositifs institutionnels dont disposent les enseignants, mais aussi les

⁴⁰ https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006525569

valeurs de la République que l'enseignant doit faire vivre en classe avec ses élèves. Le propos de la candidate, calmement exprimé dans un niveau de langue adapté et avec suffisamment d'assurance pour que l'on puisse l'imaginer se projetant dans l'exercice de son métier, a su convaincre le jury. Tout au long de l'échange, le jury a perçu le potentiel de la candidate qui démontre qu'elle est capable de se projeter avec recul et réflexivité dans la posture du professeur sans avoir encore aucune expérience de l'enseignement. Les mises en situation professionnelles vont permettre de le vérifier.

3. Les mises en situation professionnelles (deux fois 10 minutes) : une confirmation de la réactivité et de l'intelligence de situation de la candidate

a) « Vous êtes professeur de français en collège et vous travaillez sur une pièce de théâtre. Un élève refuse de jouer un rôle, sous prétexte que c'est un personnage féminin. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponse envisagez-vous ? »

Le jury note que la candidate commence par dédramatiser la situation, ce qui semble être une réaction de bon sens qui permet de ne pas entrer éventuellement dans un conflit ouvert et peu productif avec l'élève. Elle va ensuite décliner des éléments de réponse à plusieurs niveaux, en envisageant d'abord ce qui a pu motiver la réaction de l'élève, depuis la réaction épidermique d'un jeune garçon embarrassé à l'idée de se glisser dans un rôle féminin, jusqu'à la réaction plus problématique d'un élève qui pourrait craindre une réaction homophobe de ses camarades, ou à l'inverse celle d'un élève dont les représentations du féminin seraient dégradées, et qui adopterait une posture masculiniste. Le jury apprécie la fluidité tout comme la densité de cette réponse initiale dont la durée apparaît suffisante pour dégager les principaux enjeux de la situation et initier un dialogue constructif.

Questionnée sur les remédiations qu'elle pourrait proposer, la candidate montre qu'elle est loin de s'appuyer sur la seule sanction et va se nourrir à une culture littéraire utilisée à bon escient (une référence faite au théâtre antique, où les hommes jouaient des rôles de femmes) en pensant à un élargissement possible de la question : pour fluidifier les interactions filles/garçons dans le cadre d'une classe, elle proposerait en amont l'étude d'un texte comme le *Débat de folie et d'amour* de Louise Labé. Cette approche humaniste et pragmatique de la situation, ainsi que les qualités de réflexion de la candidate qui navigue avec aisance à la fois dans le cadre réglementaire et la littérature, confirme l'excellente impression que s'est forgée le jury suite à la première partie de l'épreuve. Les éléments de réponse fournis disent également beaucoup de l'éthique professionnelle de la candidate, et de la relation pédagogique qu'elle pourra instaurer avec ses classes. Ne cessant de démontrer l'ambition qui l'anime pour ses élèves, elle prouve au jury qu'elle sera en capacité d'interroger avec eux des problèmes complexes par le détour d'œuvres littéraires résistantes.

b) « Vous êtes professeur en lycée et vous voyez un de vos élèves se battre aux abords de l'établissement. Vous l'interrogez et il vous répond qu'il protégeait sa sœur. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? »

La candidate analyse les présupposés du sujet et identifie rapidement les enjeux : la question pointe la responsabilité du professeur, qui doit veiller à la sécurité de tous les élèves (« aux abords du lycée », ce n'est plus l'enceinte du lycée, mais la responsabilité de l'adulte est engagée), ainsi que l'usage de la violence par un élève à l'encontre de tout citoyen. Toute violence est évidemment proscrite dans et aux abords d'un établissement scolaire, et le professeur a l'obligation de signaler tout comportement ou objet suspect⁴¹. Si l'élève mentionne sa sœur à défendre, c'est qu'elle est peut-être l'objet de harcèlement scolaire, ou bien il peut s'agir d'une sorte de règlement de compte entre grands frères.

⁴¹ <https://eduscol.education.fr/979/prevenir-et-agir-contre-les-violences>

En matière de remédiation, la candidate pense d'abord à intervenir pour faire cesser la bagarre, et mettre en sécurité l'élève battu. Le recours au dialogue avec l'élève violent doit permettre, dans ce cas de figure, de dénouer le conflit : s'il s'agit de harcèlement commis dans le cadre du lycée, il faudra en rendre compte à la Vie scolaire, voire à l'équipe pédagogique de la classe de la jeune fille, pour que des mesures de protection puissent être mises en place (programme PHARE).

Le jury perçoit en fin d'entretien une forme de fatigue de la candidate qui est engagée dans la réflexion depuis plus d'une demi-heure, des réponses moins développées et moins pertinentes qui surviennent de temps à autre, mais il apprécie la combativité et l'esprit de persévérance dont elle fait preuve jusqu'au bout, qui préservent la qualité globale de sa prestation.

CONCLUSION

S'approprier les enjeux des différentes parties de l'épreuve et travailler de manière régulière pour acquérir une culture littéraire et institutionnelle étendue garantissent aux candidats de se présenter à cette épreuve d'entretien dans les meilleures conditions. Cet effort de préparation méthodique ne doit toutefois pas faire oublier l'importance d'une incarnation enthousiaste du métier. Bien plus qu'un effort auquel il faut consentir pour le concours, la préparation du candidat constitue une étape en soi de la mue professionnelle attendue pour exercer des missions d'enseignement à la rentrée, et la force de conviction, comme la capacité à improviser face à une situation inattendue, ne sont pas les moindres des qualités requises pour engager les élèves dans des apprentissages riches et exigeants.

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- article L111-1 du Code de l'Éducation : mission première de l'école (transmission des connaissances et partage des valeurs de la République), égalité des chances, éducabilité, mixité, relation avec les familles ;
- le site Eduscol présente de nombreuses ressources utiles pour s'approprier les valeurs de la République : <https://eduscol.education.fr/1543/transmettre-et-faire-respecter-les-principes-et-valeurs-de-la-republique> et <https://eduscol.education.fr/1615/laicite> ;
- le référentiel des compétences professionnelles et en particulier les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation qui définit les « principes éthiques et de responsabilité » (BO n°30 du 27 juillet 2013) ;
- une synthèse des droits et des devoirs des fonctionnaires : <https://www.vie-publique.fr/fiches/les-fonctionnaires>.

ANNEXE 1 – Sujet de leçon n°1 (domaine Lettres modernes)

DOSSIER

–**Texte à expliquer** : Jules Verne, *Vingt mille lieues sous les mers* (1869), première partie, chapitre VII, « Une baleine d’espèce inconnue ».

Nota : Un exemplaire de l’œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l’exemplaire, c’est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l’exemplaire de l’œuvre.

–**Document associé** : Voltaire, *Zadig ou la destinée, Histoire orientale* (1748), chapitre III, « Le chien et le cheval ».

SUJET

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

Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l’ensemble du corpus, en classe de **Sixième**, dans le cadre d’une séance dont vous définirez les enjeux.

TEXTE À EXPLIQUER

Jules Verne, *Vingt mille lieues sous les mers* (1869), première partie, chapitre VII, « Une baleine d'espèce inconnue »

En 1866 apparaît un monstre aquatique d'une taille et d'une vélocité prodigieuses, responsable de plusieurs naufrages. Le narrateur, professeur au Muséum d'histoire naturelle de Paris, embarque sur une frégate pour le chasser mais il attaque le navire. Le narrateur et ses coéquipiers sont projetés dans l'eau et prennent pied sur la bête mystérieuse.

- 1 Je me hissai rapidement au sommet de l'être ou de l'objet à demi immergé qui nous servait de refuge. Je l'éprouvai du pied. C'était évidemment un corps dur, impénétrable, et non pas cette substance molle qui forme la masse des grands mammifères marins.
- 5 Mais ce corps dur pouvait être une carapace osseuse, semblable à celle des animaux antédiluviens, et j'en serais quitte pour classer le monstre parmi les reptiles amphibies, tels que les tortues ou les alligators.
- Eh bien ! non ! Le dos noirâtre qui me supportait était lisse, poli, non imbriqué. Il rendait au choc une sonorité métallique, et, si incroyable que cela fût, il semblait, que dis-je, il était fait de plaques boulonnées.
- 10 Le doute n'était pas possible ! L'animal, le monstre, le phénomène naturel qui avait intrigué le monde savant tout entier, bouleversé et fourvoyé l'imagination des marins des deux hémisphères, il fallait bien le reconnaître, c'était un phénomène plus étonnant encore, un phénomène de main d'homme.
- 15 La découverte de l'existence de l'être le plus fabuleux, le plus mythologique, n'eût pas, au même degré, surpris ma raison. Que ce qui est prodigieux vienne du Créateur, c'est tout simple. Mais trouver tout à coup, sous ses yeux, l'impossible mystérieusement et humainement réalisé, c'était à confondre l'esprit !

DOCUMENT ASSOCIÉ

VOLTAIRE, *Zadig ou la destinée, Histoire orientale* (1748), chapitre III, « Le chien et le cheval »

Zadig est un jeune babylonien bien né, sage et éduqué. Au cours d'une promenade, il croise les serviteurs du palais qui sont à la recherche de la chienne de la reine et du cheval du roi. Zadig décrit les deux animaux avec précision tout en affirmant qu'il ne les a pas vus. Il est arrêté, jugé et condamné pour le vol de la chienne et du cheval. Les juges lui permettent de s'expliquer.

1 Voici ce qui m'est arrivé. Je me promenais vers le petit bois où j'ai rencontré
depuis le vénérable eunuque et le très illustre grand veneur. J'ai vu sur le sable les
traces d'un animal, et j'ai jugé aisément que c'étaient celles d'un petit chien. Des
sillons légers et longs, imprimés sur de petites éminences de sable entre les traces des
5 pattes, m'ont fait connaître que c'était une chienne dont les mamelles étaient
pendantes, et qu'ainsi elle avait fait des petits il y a peu de jours. D'autres traces en
un sens différent, qui paraissaient toujours avoir rasé la surface du sable à côté des
pattes de devant, m'ont appris qu'elle avait les oreilles très longues ; et, comme j'ai
remarqué que le sable était toujours moins creusé par une patte que par les trois
10 autres, j'ai compris que la chienne de notre auguste reine était un peu boiteuse, si je
l'ose dire.

 À l'égard du cheval du roi des rois, vous saurez que, me promenant dans les
routes de ce bois, j'ai aperçu les marques des fers d'un cheval ; elles étaient toutes à
égales distances. Voilà, ai-je dit, un cheval qui a un galop parfait. La poussière des
15 arbres, dans une route étroite qui n'a que sept pieds de large, était un peu enlevée à
droite et à gauche, à trois pieds et demi du milieu de la route. Ce cheval, ai-je dit, a
une queue de trois pieds et demi, qui, par ses mouvements de droite et de gauche, a
balayé cette poussière. J'ai vu sous les arbres, qui formaient un berceau de cinq pieds
de haut, les feuilles des branches nouvellement tombées ; et j'ai connu que ce cheval
20 y avait touché, et qu'ainsi il avait cinq pieds de haut.

ANNEXE 2 – Sujet de leçon n°2 (domaine Lettres modernes)

DOSSIER

–**Texte à expliquer** : Jean de La Fontaine, *Fables* (1668), livre III, fable 3, « Le Loup devenu berger », vers 1-23.

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

–**Document associé** : Le Caravage, « Les tricheurs » (vers 1595), huile sur toile, 94 x 130 cm, musée d'art Kimbell, Fort Worth (Texas).

SUJET

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

Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de **Sixième**, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

TEXTE À EXPLIQUER

Jean de La Fontaine, *Fables* (1668), livre III, fable 3

Le Loup devenu berger

- 1 Un loup qui commençait d'avoir petite part
Aux brebis de son voisinage,
Crut qu'il fallait s'aider de la peau du renard¹,
Et faire un nouveau personnage.
- 5 Il s'habille en berger, endosse un hoqueton²,
Fait sa houlette³ d'un bâton,
Sans oublier la cornemuse.
Pour pousser jusqu'au bout la ruse,
Il aurait volontiers écrit sur son chapeau :
- 10 C'est moi qui suis Guillot, berger de ce troupeau.
Sa personne étant ainsi faite
Et ses pieds de devant posés sur sa houlette,
Guillot le sycophante⁴ approche doucement.
Guillot le vrai Guillot étendu sur l'herbette,
- 15 Dormait alors profondément.
Son chien dormait aussi, comme aussi sa musette⁵.
La plupart des brebis dormaient pareillement.
L'hypocrite les laissa faire,
Et pour pouvoir mener vers son fort⁶ les brebis
- 20 Il voulut ajouter la parole aux habits,
Chose qu'il croyait nécessaire.
Mais cela gâta son affaire,
Il ne put du pasteur contrefaire la voix.

DOCUMENT ASSOCIÉ

Le Caravage, « Les tricheurs » (vers 1595), huile sur toile, 94 x 130 cm, musée d'art Kimbell, Fort Worth (Texas).



ANNEXE 3 – Sujet de leçon n°3 (domaine Lettres modernes)

DOSSIER

–**Texte à expliquer** : Laurent Gaudé, *Cris* (2001), chapitre II « La prière ».

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

–**Document associé** : Victor Hugo, *L'Année terrible* (1872), « Dans l'ombre ».

SUJET

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

Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de **Troisième**, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

TEXTE À EXPLIQUER

Laurent Gaudé, *Cris* (2001), chapitre II « La prière »

Dans ce roman se succèdent des textes de plusieurs personnages qui restituent alternativement leur expérience de la première guerre mondiale, vécue dans les tranchées. Dans ce passage, l'un d'entre eux, Messard, restitue la fin d'une bataille au cours de laquelle son supérieur, le lieutenant Rénier, qui croyait à la victoire et à l'honneur du combat, est mort.

- 1 Mais le vieux siècle est mort. Et avec lui ses fils. Nous les enterrons ici. Ils sont nombreux à tomber, tous dans les premières charges, tous dans les heures qui suivent leur arrivée. Ils tombent, une belle phrase sur les lèvres qu'ils n'ont pas le temps de prononcer. Ils tombent parce que leurs chevaux se font faucher par le tir des mitrailleuses. Ils tombent
- 5 et ils n'ont plus le bel uniforme de leurs pères. C'est mieux ainsi peut-être. Car que feraient-ils ici, avec nous, dans ce nouveau déluge qui ne ressemble à rien ? Ils tombent parce que leur temps est passé. Et ils nous laissent seuls dans ce siècle béant qui happe des hommes et vomit de la terre. Ils nous laissent dans ce siècle qui naît à peine et pousse des rugissements sanglants, fait des rots mortels et se nourrit de balles. Le vieux siècle
- 10 meurt et nous n'avons pas le temps de l'enterrer. Tes ancêtres, lieutenant Rénier, ont eu plus de chance que toi. Nous sommes la relève. Et nous ne connaissons rien de ce front, rien de cette guerre, rien des règles qui régissent le combat. Nous sommes les fils de l'ogre. Ce grand siècle moutarde qui naît a commencé par tuer les hommes qui n'étaient pas siens, et maintenant il nous regarde nous. Ses fils. Il sourit. Il a faim.

DOCUMENT ASSOCIÉ

Victor Hugo, *L'Année terrible* (1872), « Dans l'ombre »

Laurent Gaudé a choisi de mettre le vers « Tu me crois la marée et je suis le déluge », extrait du poème « Dans l'ombre » de V. Hugo, en exergue de son roman. Ce poème, dernier du recueil L'Année terrible, évoque les fins tragiques de la guerre franco-prussienne et de la Commune de Paris dont Hugo considère qu'elles sont les conséquences de la tyrannie du Second Empire.

LE VIEUX MONDE

- 1 O flot, c'est bien. Descends maintenant. Il le faut. Jamais
ton flux encor n'était monté si haut.
Mais pourquoi donc es-tu si sombre et si farouche ?
Pourquoi ton gouffre a-t-il un cri comme une bouche ?
- 5 Pourquoi cette pluie âpre, et cette ombre, et ces bruits, Et
ce vent noir soufflant dans le clairon des nuits ?
Ta vague monte avec la rumeur d'un prodige ! C'est ici
ta limite. Arrête-toi, te dis-je.
Les vieilles lois, les vieux obstacles, les vieux freins,
- 10 Ignorance, misère et néant, souterrains
Où meurt le fol espoir, bagnes profonds de l'âme,
L'ancienne autorité de l'homme sur la femme,
Le grand banquet muré pour les déshérités, Les
superstitions et les fatalités,
- 15 N'y touche pas, va-t'en ; ce sont les choses saintes.
Redescends, et tais-toi ! j'ai construit ces enceintes
Autour du genre humain et j'ai bâti ces tours.
– Mais tu rugis toujours ! mais tu montes toujours ! [...]

LE FLOT

Tu me crois la marée et je suis le déluge.

ANNEXE 4 – Sujet de leçon n°4 (domaine FLE-FLS)

DOSSIER

–**Texte à expliquer** : COLETTE, *Claudine à l'école* (1900).

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

–**Document associé** : Alexandra DAVID-NÉEL, *Voyage d'une Parisienne à Lhassa* (1927), Chapitre V.

SUJET

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

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

TEXTE À EXPLIQUER

COLETTE, *Claudine à l'école* (1900).

Claudine à l'école est le premier des quatre romans de la série des « Claudine ». Le début du roman décrit le petit village de Montigny dans lequel Claudine habite.

- 1 Le charme, le délice de ce pays fait de collines et de vallées si étroites que quelques-unes sont des ravins, c'est les bois, les bois profonds et envahisseurs, qui moutonnent et ondulent jusque là-bas, aussi loin qu'on peut voir... Des prés verts les trouent par places, de petites cultures aussi, pas grand-chose, les bois superbes dévorant tout. De
- 5 sorte que cette belle contrée est affreusement pauvre, avec ses quelques fermes disséminées, si peu nombreuses, juste ce qu'il faut de toits rouges pour faire valoir le vert velouté des bois.

- Chers bois ! Je les connais tous ; je les ai battus si souvent. Il y a les bois-taillis, des arbustes qui vous agrippent méchamment la figure au passage, ceux-là sont pleins de
- 10 soleil, de fraises, de muguet, et aussi de serpents. J'y ai tressailli de frayeurs suffocantes à voir glisser devant mes pieds ces atroces petits corps lisses et froids ; vingt fois je me suis arrêtée, haletante, en trouvant sous ma main, près de la « passe-rose », une couleuvre bien sage, roulée en colimaçon régulièrement, sa tête en dessus, ses petits yeux dorés me regardant ; ce n'était pas dangereux, mais quelles terreurs !

DOCUMENT ASSOCIÉ

Alexandra DAVID-NÉEL, *Voyage d'une Parisienne à Lhassa* (1927), Chapitre V.

Dans les années 1920, Alexandra David-Néel (1868-1969), exploratrice, journaliste et écrivaine, part pour un long voyage de plusieurs mois à travers l'Asie. Déguisés en mendiants, Alexandra et Yongden, son fils adoptif, cherchent à atteindre le Tibet. Cet extrait du Chapitre V se déroule en hiver alors que tous deux sont perdus dans la montagne et veulent rejoindre un col.

- 1 Dominée par le désir d'atteindre le col ou de découvrir si nous étions engagés dans une fausse direction, je devançai rapidement Yongden plus lourdement chargé que moi. Après avoir parcouru une assez grande distance, voulant m'assurer que le jeune homme ne s'attardait pas, je me retournai dans sa direction.
- 5 Jamais je n'oublierai le tableau qui surgit devant moi. Très loin, parmi la silencieuse immensité blanche, un minuscule point noir se mouvait lentement, semblable à un insecte lilliputien grimpant avec effort le long de l'énorme plateau incliné. Plus qu'aucun des nombreux sites grandioses et terrifiants que j'avais contemplés jusque-là au « Pays des Neiges », ces glaciers géants et cette vaste étendue
- 10 morne soulignaient la disproportion écrasante existant entre la fantastique région des hautes cimes et les chétifs voyageurs qui avaient osé s'y aventurer, seuls, au cœur même de l'hiver.
- Un inexprimable sentiment de pitié m'envahit. C'était moi qui avais amené là le fidèle compagnon de tant de mes randonnées téméraires. Pouvait-il se faire qu'il pérît
- 15 dans ces solitudes comme ces pèlerins égarés dont l'on rencontre, parfois, les corps raidis sur les hauts sommets du Thibet ?

ANNEXE 5 – Sujet de leçon n°5 (domaine Latin pour Lettres modernes)

Dossier

Texte à expliquer : Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions* (1765-1770 ; éd. posth. 1782-1789), Première partie, Livre second.

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

Document associé : Apulée (seconde moitié du II^e siècle ap. J.-C), *Les Métamorphoses* ou *L'Âne d'or*, V, 21-23, texte établi et traduit par Olivier Sers, Paris, Les Belles Lettres, Classiques en poche (2007).

Sujet

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

Vous proposerez une traduction du passage en italique dans le document associé (**ligne 25 à ligne 31**).

Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de **Seconde**, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

TEXTE À EXPLIQUER

Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions* (1765-1770 ; éd. posth. 1782-1789), Première partie, Livre second.

À 15 ans, le jeune Jean-Jacques s'est enfui de Genève et a été recueilli par l'abbé de Pontverre. Ce dernier, cherchant à le convertir au catholicisme, l'envoie à Annecy chez Madame de Warens, elle-même nouvelle convertie qui se consacre à des œuvres charitables. Le jeune homme prépare une lettre et s'apprête à la remettre en main propre à cette femme.

Je ne trouvais point Mme de Warens ; on me dit qu'elle venait de sortir pour aller à l'église. C'était le jour des Rameaux⁴² de l'année 1728. Je cours pour la suivre : je la vois, je l'atteins, je lui parle... Je dois me souvenir du lieu, je l'ai souvent depuis mouillé de mes larmes et couvert de mes baisers. Que ne puis-je entourer d'un balustre d'or cette heureuse place ! que n'y puis-je attirer les
5 hommages de toute la terre ! Quiconque aime à honorer les monuments du salut des hommes n'en devrait approcher qu'à genoux.

C'était un passage derrière sa maison, entre un ruisseau à main droite qui la séparait du jardin, et le mur de la cour à gauche, conduisant par une fausse porte à l'église des cordeliers⁴³. Prête à entrer dans cette porte, Mme de Warens se retourne à ma voix. Que devins-je à cette vue !
10 Je m'étais figuré une vieille dévote bien rechignée⁴⁴ ; la bonne dame de M. de Pontverre ne pouvait être autre chose à mon avis. Je vois un visage pétri de grâces, de beaux yeux bleus pleins de douceur, un teint éblouissant, le contour d'une gorge enchanteresse. Rien n'échappa au rapide coup d'œil du jeune prosélyte ; car je devins à l'instant le sien, sûr qu'une religion prêchée par de tels missionnaires ne pouvait manquer de mener en paradis. Elle prend en souriant la lettre que je lui
15 présente d'une main tremblante, l'ouvre, jette un coup d'œil sur celle de M. de Pontverre, revient à la mienne, qu'elle lit tout entière, et qu'elle eût relue encore si son laquais ne l'eût avertie qu'il était temps d'entrer. « Eh ! mon enfant, me dit-elle d'un ton qui me fit tressaillir, vous voilà courant le pays bien jeune ; c'est dommage en vérité. » Puis, sans attendre ma réponse, elle ajouta : « Allez chez moi m'attendre ; dites qu'on vous donne à déjeuner ; après la messe j'irai causer avec vous. »

⁴² Dans le calendrier liturgique chrétien, fête du dimanche avant Pâques. Elle commémore l'entrée du Christ à Jérusalem, fêté par la foule agitant des feuillages.

⁴³ Les Cordeliers sont les membres d'un ordre religieux fondé au XIV^e siècle.

⁴⁴ Rechignée : qui a l'air maussade, renfrognée.

DOCUMENT ASSOCIÉ

Apulée (seconde moitié du II^e siècle ap. J.-C), *Les Métamorphoses* ou *L'Âne d'or*, texte établi et traduit par Olivier Sers, Paris, Les Belles Lettres, Classiques en poche (2007).

Le héros du récit d'Apulée, Lucius, a été transformé en âne à cause de sa curiosité pour la magie. Désormais bête de somme, il est emmené par des brigands dans une caverne. Là, il entend une vieille domestique raconter l'histoire d'Amour et Psyché à jeune fille kidnappée par les brigands. Dans ce conte, la jeune Psyché dont l'admirable beauté a excité la jalousie de Vénus, est condamnée par la déesse à épouser un monstre ; en réalité son mari n'est autre que Cupidon, l'Amour en personne et fils de Vénus, qui lui cache son identité et ne la retrouve que la nuit. Poussée par la jalousie de ses sœurs qui lui font croire que son époux est un horrible dragon, Psyché décide de braver l'interdiction et de contempler son amant avant de le tuer.

Sed cum primum luminis oblatione tori secreta
claruerunt, uidet omnium ferarum mitissimam
dulcissimamque bestiam, ipsum illum Cupidinem
formosum deum formosae cubantem, cuius aspectu
5 lucernae quoque lumen hilaratum increbruit et acuminis
sacrilegi nouacula paenitebat. At uero Psyche tanto
aspectu deterrita et impos animi marcido pallore defecta
tremensque desedit in imos poplites et ferrum quaerit
abscondere, sed in suo pectore ; quod profecto fecisset,
10 nisi ferrum timore tanti flagitii manibus temerariis
delapsum euolasset. Iamque lassa, salute defecta, dum
saepius diuini uultus intuetur pulchritudinem, recreatur
animi. Videt capitis aurei genialem caesariem ambrosia
temulentam, ceruices lacteas genasque purpureas
15 pererrantes crinium globos decoriter impeditos, alios
antependulos, alios retropendulos, quorum splendore
nimio fulgurante iam et ipsum lumen lucernae
uacillabat ; per umeros uolatilium dei pinnae roscidae
micanti flore candicant et quamuis alis quiescentibus
20 extimae plumulae tenellae ac delicatae tremule
resultantes inquieta lasciuiunt ; ceterum corpus
glabellum atque luculentum et quale peperisse Venerem
non paeniteret. Ante lectuli pedes iacebat arcus et
pharetra et sagittae, magni dei propitia tela.
25 [Quae dum insatiabili animo Psyche, satis et
curiosa⁴⁵, rimatur atque pertrectat et mariti sui miratur
arma, depromit unam de pharetra sagittam et punctu
pollicis extremam aciem periclitabunda trementis etiam
nunc ⁴⁶articuli⁴⁷ nisu fortiore pupugit altius, ut per
30 summam cutem rorauerint paruulae sanguinis rosei
guttae. Sic ignara Psyche sponte in Amoris incidit
amore.]

Mais sitôt le secret du lit éclairé par la lumière
levée, elle vit le plus aimable des fauves, la plus douce
des bêtes féroces, la fameux Cupidon lui-même, le
dieu joli bellement allongé, à l'apparition duquel
même la lumière de la lampe, égayée, brilla plus clair,
cependant que le rasoir prit honte de sa pointe
sacrilège, et qu'elle-même, atterrée par ce qu'elle
voyait, l'esprit égaré, livide, décomposée, défaite,
tremblante, s'affaissa sur ses jarrets et chercha
maladroïtement à enfouir le fer en se l'enfonçant dans
sa propre poitrine, ce qu'elle eût infailliblement
accompli si le fer, effrayé d'un tel forfait, ne lui avait
échappé des mains pour tomber par terre. Cependant,
épuisée, défaillante, à mesure qu'elle contemplait plus
longuement la beauté du visage divin, elle se sentait
renaître. C'était, sur une tête d'or, une chevelure
touffue saturée d'ambrosie, un élégant fouillis de
bouclettes errant parmi un cou de lait et des joues
purpurines, ondulant sur la face, ondoyant sur la
nuque, et fulgurant d'éclairs aux rayons si splendides
qu'ils en faisaient vaciller la lumière même de la
lampe. Aux épaules du dieu ailé palpitait l'éclatante
blancheur de plumes pareilles à des fleurs baignées de
rosée, et quoique les ailes fussent au repos, à leur
extrême bord, un petit duvet tendrelet et délicat,
jamais immobile, frémissait et frissonnait folâtement.
Le reste du corps, blanc, lisse et lumineux, était tel
qu'il ne pût faire honte à Vénus de l'avoir engendré,
et devant les pieds du lit étaient posés l'arc, le carquois
et les flèches, bienfaisantes armes du grand dieu.

[Passage à traduire]

⁴⁵ *satis et* : traduire l'expression par « très », « fort », car *et* a ici une valeur adverbiale.

⁴⁶ *etiam nunc* : « encore ».

⁴⁷ *articuli* (*articulus*, i, m.) : l'articulation, ici, le poignet.

ANNEXE 6 – Sujet de leçon n°6 (domaine Lettres classiques)

DOSSIER

Texte antique à expliquer : PLATON (428-347 ou 346), *Lysis*, § 207d-208b

Traduction : d'Alfred Croiset, Les Belles Lettres, 1921

Texte littéraire français : Simone DE BEAUVOIR, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, 1958

Document artistique : Sally MANN (née en 1951), *Candy Cigarette*⁴⁸, 1989 ; photographie, tirage argentique, 48,9 x 59,7 cm ; collection particulière

SUJET

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

Puis, dans le cadre de l'enseignement optionnel de grec en classe de **Troisième**, et plus particulièrement de l'entrée du programme « **La vie quotidienne** », vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, pour une séance dont vous définirez les enjeux.

⁴⁸ *Cigarette en bonbon*

Texte antique à expliquer : PLATON (428-347 ou 346), *Lysis*, § 207d-208b

Les enfants doivent-ils obéir à leurs parents ? Socrate raconte l'entretien qu'il a eu avec le jeune Lysis à ce sujet.

Ἐγὼ δὲ τὸν Λύσιν ἠρόμην · Ἥ που, ἦν δ' ἐγώ, ὦ Λύσι, σφόδρα φιλεῖ σε ὁ πατήρ καὶ ἡ μήτηρ ; – Πάνυ γε, ἦ δ' ὅς. – Οὐκοῦν βούλονται ἄν σε ὡς εὐδαιμονέστατον εἶναι ; – Πῶς γὰρ οὐ ; – Δοκεῖ δέ σοι εὐδαίμων εἶναι ἄν ἄνθρωπος δουλεύων τε καὶ ὃ μηδὲν ἐξείη ποιεῖν ὧν ἐπιθυμοῖ ; – Μὰ Δί' οὐκ ἔμοιγε, ἔφη.

- 5 – Οὐκοῦν εἴ σε φιλεῖ ὁ πατήρ καὶ ἡ μήτηρ καὶ εὐδαίμονά σε ἐπιθυμοῦσι γενέσθαι, τοῦτο παντὶ τρόπῳ δηλὸν ὅτι προθυμοῦνται ὅπως ἂν εὐδαιμονοίης. – Πῶς γὰρ οὐχί ; ἔφη. – Ἐῶσιν ἄρα σε ἃ βούλει ποιεῖν, καὶ οὐδὲν ἐπιπλήττουσιν οὐδὲ διακωλύουσι ποιεῖν ὧν ἂν ἐπιθυμῇς ; – Ναὶ μὰ Δία ἐμέ γε, ὦ Σώκρατες, καὶ μάλα γε πολλὰ κωλύουσιν. – Πῶς λέγεις ; ἦν δ' ἐγώ. Βουλόμενοί σε μακάριον εἶναι διακωλύουσι τοῦτο ποιεῖν ὃ ἂν
- 10 βούλῃ ; Ὡς δέ μοι λέγε. Ἦν ἐπιθυμῆσθαι ἐπὶ τινος τῶν τοῦ πατρὸς ἀρμάτων ὀχεῖσθαι λαβὼν τὰς ἡνίας, ὅταν ἀμιλλᾶται, οὐκ ἂν ἐῷέν σε, ἀλλὰ διακωλύοιεν ; – Μὰ Δί' οὐ μέντοι ἂν, ἔφη, ἐῷεν. – Ἀλλὰ τίνα μὴν ; – Ἔστιν τις ἡνίοχος παρὰ τοῦ πατρὸς μισθὸν φέρων. – Πῶς λέγεις ; Μισθωτῷ μᾶλλον ἐπιτρέπουσιν ἢ σοὶ ποιεῖν ὅ τι ἂν βούληται περὶ τοὺς ἵππους, καὶ προσέτι αὐτοῦ τούτου ἀργύριον τελοῦσιν ; – Ἀλλὰ τί μὴν ; ἔφη. – Ἀλλὰ
- 15 τοῦ ὀρικοῦ ζεύγους, οἷμαι, ἐπιτρέπουσιν σοὶ ἄρχειν, κἂν εἰ βούλοιο λαβὼν τὴν μάστιγα τύπτειν, ἐῷεν ἂν. – Πόθεν, ἦ δ' ὅς, ἐῷεν ; – Τί δέ ; ἦν δ' ἐγώ · οὐδενὶ ἔξεστιν αὐτοὺς τύπτειν ; – Καὶ μάλα, ἔφη, τῷ ὀρεοκόμῳ. – Δούλῳ ὄντι ἢ ἐλευθέρῳ ; – Δούλῳ, ἔφη.

Texte littéraire français : Simone DE BEAUVOIR, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, 1958

Dans les Mémoires d'une jeune fille rangée, Simone de Beauvoir (1908-1986), écrivaine et philosophe française, spécialiste du féminisme, revient sur ses années d'enfance. L'extrait suivant se situe dans les premières pages de l'œuvre.

Protégée, choyée, amusée par l'incessante nouveauté des choses, j'étais une petite fille très gaie. Pourtant, quelque chose clochait puisque des crises furieuses me jetaient sur le sol, violette et convulsée. J'ai trois ans et demi, nous déjeunons sur la terrasse ensoleillée d'un grand hôtel – c'était à Divonne-les-Bains ; on me donne une prune rouge et je
5 commence à la peler. « Non », dit maman ; et je tombe en hurlant sur le ciment. Je hurle tout au long du boulevard Raspail parce que Louise⁴⁹ m'a arrachée du square Boucicaut où je faisais des pâtés. Dans ces moments-là, ni le regard orageux de maman, ni la voix sévère de Louise, ni les interventions extraordinaires de papa ne m'atteignaient. Je hurlais si fort, pendant si longtemps, qu'au Luxembourg⁵⁰ on me prit quelquefois pour une enfant
10 martyre. « Pauvre petite ! » dit une dame en me tendant un bonbon. Je la remerciai d'un coup de pied. Cet épisode fit grand bruit ; une tante obèse et moustachue, qui maniait la plume, le raconta dans *La Poupée modèle*⁵¹. Je partageais la révérence qu'inspirait à mes parents le papier imprimé : à travers le récit que me lisait Louise, je me sentis un personnage ; peu à peu cependant, la gêne me gagna. « La pauvre Louise pleurait souvent
15 amèrement en regrettant ses brebis », avait écrit ma tante. Louise ne pleurait jamais ; elle ne possédait pas de brebis, elle m'aimait : et comment peut-on comparer une petite fille à des moutons ? Je soupçonnai ce jour-là que la littérature ne soutient avec la vérité que d'incertains rapports.

⁴⁹ Nourrice de la jeune Simone.

⁵⁰ Jardin du Luxembourg à Paris.

⁵¹ Journal pour enfants.

Document artistique : Sally MANN (née en 1951), *Candy Cigarette*⁵², 1989 ; photographie, tirage argentique, 48,9 x 59,7 cm ; collection particulière



⁵² *Cigarette en bonbon*