



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES INTERNE DE LETTRES

Sections : LETTRES CLASSIQUES ET MODERNES

Session 2015

Rapport de jury présenté par :

Anne VIBERT
présidente du jury

SOMMAIRE

1. PRÉSENTATION DU CONCOURS

2. JURY DU CONCOURS

3. BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION

4. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

5. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE D'ADMISSION

**6. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE TRADUCTION IMPROVISÉE EN LANGUES ANCIENNES
(OPTION LETTRES CLASSIQUES)**

ANNEXES : EXEMPLES DE DOSSIERS POUR L'ÉPREUVE ORALE

1. PRÉSENTATION DU CONCOURS

Le CAPES interne de lettres et le CAER correspondant ont vu leurs modalités modifiées par l'arrêté du 19 avril 2013. La session 2015 était donc la deuxième de ces concours dans leur forme rénovée. Si l'épreuve écrite est restée inchangée et consiste toujours depuis 2011 en un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP), l'épreuve orale est, depuis la session 2014, une épreuve sur dossier. On trouvera ci-après le texte de l'arrêté définissant ces épreuves.

En ce qui concerne l'épreuve écrite, nous redirons ici ce que disaient les rapports précédents : nous insistons sur la nécessité de ne pas présenter le même rapport que celui fourni pour une sessions antérieure, quand bien même celui-ci aurait obtenu une note qui a permis l'admissibilité. Tout l'intérêt du dossier de RAEP est de faire état d'une expérience récente permettant de témoigner au plus près de l'état des compétences acquises et la rédaction même du rapport doit être considérée comme un moyen de progresser dans sa pratique professionnelle. En outre, s'agissant d'un concours, les notes y ont une valeur relative et non absolue, et représenter le même rapport ne garantit pas l'obtention d'une note similaire.

Nous attirons aussi l'attention des candidats sur le fait que le dossier de RAEP doit être personnel et doit rendre compte d'une expérience pédagogique qu'ils ont réellement conduite : si des séquences trouvées sur internet ou même des analyses de séquence peuvent être des sources de travail, tout emprunt doit être signalé sous peine de relever du plagiat. La session 2015 a malheureusement connu plusieurs cas de plagiat qui ont conduit le jury à signaler les dossiers concernés et ont pu entraîner, dans certains cas, une exclusion du concours.

Le jury valorisera à l'inverse les rapports qui rendent compte d'une expérience personnelle, avec ses réussites et ses questionnements comme ses difficultés, qui sont nourris de lectures et de références de première main et qui, s'ils prennent appui sur des propositions élaborées par d'autres, non seulement signalent ces emprunts mais sont capables de les adapter à un autre contexte et de les mettre en perspective.

L'épreuve orale a confirmé son caractère exigeant mais également ouvert aux propositions des candidats. Elle suppose qu'on s'y prépare en lisant régulièrement pour développer ses compétences de lecteur et sa culture littéraire, qu'on développe ou conforte ses connaissances linguistiques et sa réflexion didactique. Elle suppose aussi qu'on s'y entraîne pour prendre la mesure de sa durée (3 heures 50 au total) et de la gestion du temps qu'elle suppose dans ses différentes parties mais aussi pour maîtriser sa communication orale et faire preuve de réactivité dans l'échange avec le jury. Des candidats qui avaient bien compris les objectifs de l'épreuve et maîtrisaient les étapes de son déroulement ont su lire véritablement les textes du dossier et faire partager au jury des propositions de séquence convaincantes, nourries de leur expérience d'enseignant et de leur culture personnelle, susceptibles de nourrir en retour les élèves, de les intéresser et de favoriser leurs apprentissages. La moyenne d'admission du concours en lettres modernes est d'ailleurs plus élevée en 2015 qu'en 2014, alors que le nombre de postes était supérieur en 2015, pour le CAPES et plus encore pour le CAER, signe que les candidats se sont mieux préparés et ont abordé l'épreuve en connaissance de cause. La situation est plus préoccupante en lettres

classiques où le vivier des candidats est peu important et où on a vu certains se présenter cette année encore avec des connaissances lacunaires ou inexistantes dans une des deux langues anciennes qui font l'objet de l'épreuve de traduction improvisée. Or l'option lettres classiques s'adresse à des candidats qui ont fait du latin et du grec et l'épreuve orale permet de vérifier qu'ils ont des connaissances dans les deux langues, même s'ils n'ont pas eu l'occasion d'enseigner le grec.

Enfin, qu'il s'agisse des lettres modernes ou des lettres classiques, rappelons qu'au-delà de la préparation aux épreuves du concours, on attend plus généralement des candidats qu'ils fassent preuve non seulement des connaissances nécessaires à la maîtrise de la discipline mais encore de la culture, de l'ouverture d'esprit, et de la curiosité intellectuelle et artistique nécessaires aujourd'hui comme hier à un professeur de lettres.

Nouvelles modalités du CAPES interne à compter de la session 2014

Arrêté du 19 avril 2013

Section lettres

Les candidats ont le choix au moment de l'inscription entre deux options :

- option lettres classiques ;
- option lettres modernes.

Les candidats proposés pour l'admissibilité et pour l'admission par le jury du concours font l'objet de classements distincts selon l'option.

A. – Epreuve d'admissibilité

Epreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle définie à l'annexe III (coefficient 1).

Pour les candidats ayant choisi l'option lettres classiques, le dossier de RAEP porte, au choix du candidat au moment de l'inscription, soit sur le français, soit sur une langue ancienne (latin ou grec).

B. – Epreuve d'admission

Epreuve professionnelle.

Durée de la préparation : **deux heures et trente minutes.**

Durée totale de l'épreuve : **une heure et vingt minutes** maximum (durée de l'exposé : quarante minutes maximum ; durée de l'entretien : quarante minutes maximum).

Coefficient 2.

L'épreuve comporte :

1. Une analyse d'une situation d'enseignement.

Le jury propose au candidat un dossier de nature professionnelle et précise le niveau d'enseignement (collège ou lycée) auquel la situation d'enseignement doit être abordée.

L'épreuve consiste à élaborer, pour un niveau donné et à partir d'un dossier comportant un ou plusieurs textes littéraires éventuellement accompagnés d'un ou de plusieurs documents, un projet de séquence d'enseignement assorti de l'explication d'un texte de langue française choisi par le jury. La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

2. L'exposé est suivi d'un entretien qui a pour base la situation d'enseignement proposée et est étendu à certains aspects de l'expérience professionnelle du candidat.

a) Il inclut, pour les candidats de l'option lettres modernes, **un temps d'interrogation relatif à la maîtrise de la langue française** et comportant une ou plusieurs questions d'analyse grammaticale (durée : dix minutes maximum) ;

b) Il inclut pour les candidats de l'option lettres classiques **une traduction improvisée**, sans dictionnaire, d'un court texte de latin ou de grec choisi par le jury parmi les auteurs du programme des classes (durée : dix minutes maximum).

Pour les deux options, le programme de l'épreuve est celui des lycées d'enseignement général et technologique et des collèges.

Lors de l'entretien, dix minutes maximum pourront être réservées à un échange sur le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi pour l'épreuve d'admissibilité, qui reste, à cet effet, à la disposition du jury.

2. JURY DU CONCOURS



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Vu l'arrêté du 29 juillet 2014 autorisant au titre de l'année 2015 l'ouverture du concours interne de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),

- Vu l'arrêté du 29 septembre 2014 nommant les présidents des jurys des concours internes du CAPES et des CAER-CAPES ouverts au titre de la session 2015,

- Vu l'arrêté du 29 juillet 2014 autorisant au titre de l'année 2015 l'ouverture du concours interne d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés (CAER-CAPES),

- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 :

Le jury du concours interne du CAPES et du CAER CAPES-PRIVE, section LETTRES OPTION LETTRES MODERNES est constitué comme suit pour la session 2015 :

Présidente

Mme Anne VIBERT
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Présidente

Mme Magali BRUNEL
Maître de conférences des universités

Académie de GRENOBLE

Mme Marie SAINT MICHEL
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de TOULOUSE

Secrétaire Général

M. Sébastien HEBERT
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de LILLE

Membres du jury

Mme Sandrine BAZILE
Professeur agrégé hors classe

Académie de BORDEAUX

Mme Marielle BESNARD
Professeur certifié hors classe

Académie de VERSAILLES

M. Christophe BOIS
EC,R professeur agrégé

Académie de CRETEIL

Mme Anne BONGIOVANNI-REVERT
Professeur agrégé

Académie de NICE

M. Richard BOSSIS
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de LILLE

M. Jean-Yves BOUTON Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de MONTPELLIER
M. Christophe BUWALDA Professeur certifié hors classe	Académie de LILLE
Mme Véronique CAILLE Professeur certifié hors classe	Académie de LILLE
M. Fabrice CARNET Professeur certifié hors classe	Académie de LYON
M. Hervé CERF Professeur certifié hors classe	Académie de LILLE
M. Dominique CHAIGNE Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Martine COLMARS Professeur agrégé hors classe	Académie de NICE
Mme Laurence CORNEMILLOT Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Catherine DAUMAS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Chloé DESCHARD Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Nicolas DESORMONTS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LYON
M. Marc DROSDOWSKY Professeur certifié hors classe	Académie de GRENOBLE
M. Pascal DUCHENE Professeur certifié	Académie de LILLE
M. ARNAUD DUFETRE Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Deborah EL-BAZE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Patricia FAUQUEMBERGUE Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Anne-Claire GILLES Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Sylvain GONZALEZ Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
Mme Florence GUEGANT Professeur certifié hors classe	Académie de LIMOGES
Mme Carole GUERIN-CALLEBOUT Professeur certifié hors classe	Académie de LILLE
Mme MARIE GUERPEL Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Régis LEFORT Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Sylvie LELEU Professeur agrégé hors classe	Académie de LILLE
Mme Karine LE PERU Professeur certifié hors classe	Académie de TOULOUSE
M. Sylvain LEROY Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Adeline LIEBERT Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Franck LUCHEZ Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Sophie MATARESE Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Thomas PHEULPIN Professeur agrégé	Académie de LILLE

Mme Isabelle POLIZZI
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Mme Laurence POLOWCZAK
Professeur certifié hors classe

M. Gérard RAINART
Professeur agrégé hors classe

Mme Aude RICHARD
EC.R professeur agrégé

M. Bruno ROCHE
Professeur agrégé hors classe

Mme Isabelle ROQUE
Professeur agrégé hors classe

Mme Elisabeth SEYS
Professeur agrégé

M. Jean-Luc VERCELLINO
Professeur agrégé

Mme Marie WIEDER
Professeur agrégé

Académie de NICE

Académie de LILLE

Académie de NICE

Académie de LILLE

Académie de CLERMONT-FERRAND

Académie d' AIX-MARSEILLE

Académie de CRETEIL

Académie de GRENOBLE

Académie de STRASBOURG

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 25 novembre 2014

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement
supérieur et de la recherche et par délégation,
Le sous-directeur du recrutement


Jean-François PIERRE



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Vu l'arrêté du 29 juillet 2014 autorisant au titre de l'année 2015 l'ouverture du concours interne de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 29 juillet 2014 autorisant au titre de l'année 2015 l'ouverture du concours interne d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés (CAER-CAPES),
- Vu l'arrêté du 29 septembre 2014 nommant les présidents des jurys des concours internes du CAPES et des CAER-CAPES ouverts au titre de la session 2015,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours interne du CAPES et du CAER CAPES-PRIVE, section LETTRES OPTION LETTRES CLASSIQUES, est constitué comme suit pour la session 2015 :

Présidente

Mme Anne VIBERT
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Présidente

Mme Magali BRUNEL
Maître de conférences des universités
Mme Marie SAINT MICHEL
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de GRENOBLE

Académie de TOULOUSE

Secrétaire Général

M. Sébastien HEBERT
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de LILLE

Membres du jury

M. Jean-Yves BOUTON
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de MONTPELLIER

M. Christophe BUWALDA
Professeur certifié hors classe

Académie de LILLE

Mme Martine COLMARS
Professeur agrégé hors classe

Académie de NICE

Mme Catherine DAUMAS
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie d' AIX-MARSEILLE

M. ARNAUD DUFETRE
Professeur agrégé

Académie de LYON

Mme Déborah EL-BAZE
Professeur agrégé

Mme Florence GUEGANT
Professeur certifié hors classe

Mme Karine LE PERU
Professeur certifié hors classe

M. Sylvain LEROY
Professeur agrégé

M. Gérard RAINART
Professeur agrégé hors classe

M. Jean-Luc VERCELLINO
Professeur agrégé

Académie de PARIS

Académie de LIMOGES

Académie de TOULOUSE

Académie d' AIX-MARSEILLE

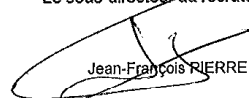
Académie de NICE

Académie de GRENOBLE

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 18 novembre 2014

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement
supérieur et de la recherche et par délégation,
Le sous-directeur du recrutement


Jean-François PIERRE

3. BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION

Option lettres modernes

	CAPES	CAER
Nombre de postes	111	105
Nombre d'inscrits	1497	817
Nombre de candidats non éliminés	788	560
Barre d'admissibilité	10 / 20	10 / 20
Nombre d'admissibles	249	236
Moyenne des candidats admissibles	11,08 / 20	11,08 / 20
Nombre de candidats non éliminés et présents à l'oral	235	218
Nombre d'admis	111	105
Barre d'admission de la liste principale	10 / 20	10 / 20
Moyenne des candidats admis sur liste principale (total de l'admissibilité et de l'admission)	12,92 / 20	13,25 / 20

Option lettres classiques

	CAPES	CAER
Nombre de postes	16	11
Nombre d'inscrits	78	40
Nombre de candidats non éliminés	40	24
Barre d'admissibilité	7 / 20	7 / 20
Nombre d'admissibles	30	16
Moyenne des candidats admissibles	10,03 / 20	9,69 / 20
Nombre de candidats non éliminés et présents à l'oral	26	12
Nombre d'admis	16	11
Barre d'admission de la liste principale	8,67 / 20	9,67 / 20
Moyenne des candidats admis sur liste principale (total de l'admissibilité et de l'admission)	11,07 / 20	13,44 / 20

4. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

ÉPREUVE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE (RAEP)

Rapport présenté par Adeline LIÉBERT

Fondée sur un dossier devant permettre d'évaluer les acquis de l'expérience professionnelle des candidats, l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne et du CAER n'est plus nouvelle et les dossiers en conformité avec les attentes du jury sont de plus en plus nombreux. Pour cette quatrième année d'existence de l'épreuve, on est néanmoins surpris de constater que trop de dossiers continuent de ne pas satisfaire aux exigences fixées par le ministère et précisées chaque année par les rapports de jury. Tandis que Jean-Pierre Grosset-Bourbange revenait à la suite de la session de 2012 sur la présentation matérielle du dossier et posait les principes fondamentaux de l'épreuve, les rapports de Christine Deronne et Sylvain Gonzales mettaient l'accent l'un sur la question de la problématisation et de l'analyse de la situation d'enseignement, l'autre sur les modalités d'écriture d'un texte qui est un « exercice de communication » devant permettre de saisir en deux pages un « parcours professionnel » et en six pages une « réalisation pédagogique significative ». Un candidat soucieux de se préparer sérieusement au concours ne saurait faire l'économie de la lecture de ces trois rapports, dans la continuité desquels se situe celui-ci.

Pour enrichir la réflexion du candidat sur les attendus du dossier RAEP, nous partirons de la notion de choix, qui préside inévitablement à l'écriture d'un tel dossier puisqu'il s'agit de montrer au jury, dans les huit pages imparties, plus quelques annexes, toutes les facettes de l'enseignement : une certaine manière de savoir, de transmettre et de questionner, une volonté de partager, de construire et de s'engager, afin que les élèves en retour construisent leur propre rapport au savoir et au monde.

Choisir, c'est également le quotidien des enseignants, à tous les moments de la préparation des cours et de la vie en classe. Nous tenterons ainsi dans un second temps de donner aux candidats quelques conseils sur la manière dont ils peuvent en rendre compte.

Enfin, nous souhaitons revenir sur le joli mot d'élève, qui renvoie à l'idée d'une élévation rendue possible par une situation d'enseignement. Comment montrer dans un

dossier RAEP ce que l'on met en œuvre pour faire grandir, s'épanouir et ouvrir au monde ceux dont on a la charge ? À partir de quelques exemples, nous nous pencherons sur cette question dans le troisième temps de ce rapport.

Précisons d'emblée tout ce que ces lignes doivent à l'ensemble des membres du jury, aux nombreuses remarques que j'ai reçues, et aux fructueuses discussions qui ont accompagné chaque étape de cette session 2015. Que chacun en soit remercié.

I. LES CHOIX QUI PRÉSIDENT À L'ÉCRITURE DU DOSSIER

1.1. Rendre compte d'un parcours professionnel

Dans leur grande majorité, les candidats ont saisi les enjeux de cette première partie de leur dossier et proposent au jury une approche réflexive de l'itinéraire qui les a menés à se présenter au concours. Dans les deux pages qui leur sont imparties, ces candidats ne se contentent pas d'un simple récit de leurs expériences, et parviennent, au-delà du factuel, à donner du sens à un faisceau d'événements, de réalités et de choix professionnels ayant abouti au projet d'être titularisé au sein de l'Éducation nationale comme professeur de lettres. Chaque parcours a sa logique et ses spécificités qu'il convient au candidat de mettre en évidence, sans éluder, le cas échéant, les changements d'orientation professionnelle, qui sont souvent riches et significatifs et dont on aurait tort de croire qu'ils sont rédhibitoires. On regrette aussi que tel candidat titulaire d'une maîtrise d'histoire n'explicite pas les raisons l'ayant porté à se présenter à un concours de lettres, et l'on aurait aimé que cette autre candidate disposée à préparer le concours de professeur des écoles explique ce qui a amené l'un de ses enseignants à lui « conseiller de [s']inscrire pour faire des remplacements », la « considérant davantage faite pour le second degré », considération qui par ailleurs n'a suscité aucun commentaire.

Sans doute par crainte d'être disqualifiés, certains candidats ne mentionnent pas leur formation initiale. Cela permettrait pourtant de se faire une idée de l'assise culturelle et méthodologique avec laquelle le candidat s'est lancé dans la vie professionnelle, sachant là encore qu'un engagement récent mais justifié dans la voie des lettres ne présage pas moins de qualités littéraires et pédagogiques que le maladroitement rebattu « j'ai toujours voulu être

professeur de français ». De même, le jury n'est ni plus ni moins sensible à une longue expérience de l'enseignement du second degré qu'à un parcours professionnel commencé dans un domaine très différent. Là encore, tout est dans la justification. La cohérence d'un parcours est rendue par un cheminement rétrospectif, il s'agit donc d'un processus de construction et d'analyse.

On rappellera enfin que si le premier rapport saluait un bon usage du référentiel de compétences de l'enseignant, le rapport rédigé par Sylvain Gonzalès mettait en garde contre certaines dérives visant à plaquer inutilement des références à des documents officiels, sans que la réflexion s'en trouve enrichie. Nous en profitons pour renouveler le conseil qui avait été donné de recourir, de façon modérée, aux notes de bas de page, lorsque celles-ci permettent d'alléger le propos, et nous suggérons par ailleurs aux candidats d'éviter les parenthèses qui court-circuitent la logique du discours.

À travers son retour réflexif sur ses compétences et ses expériences, il s'agit donc bien pour le candidat de faire des choix dans la manière dont il mettra en lumière les grandes étapes de son expérience professionnelle et d'analyser les moments clefs de son parcours en fonction du projet qu'il manifeste en se présentant au concours.

1.2. Choisir une expérience pédagogique

Le jury ne saurait assez insister sur la nécessité de présenter une expérience personnelle. La reprise sans véritable appropriation d'une séquence de manuel, d'activités pédagogiques ou de séquences mises en ligne sur les sites académiques (ou d'autres sources plus ou moins validées par les instances officielles) rend le travail du jury plus difficile, car il doit faire la part de ce qui relève du candidat, et de ce qui a été conçu par ailleurs. L'honnêteté intellectuelle exige que toute source soit mentionnée. Aussi convient-il que les candidats précisent en note les références des manuels, des ouvrages et des sites consultés préalablement ou au cours de l'expérience pédagogique qu'ils présentent.

On déplore de devoir mentionner ici des cas de plagiat particulièrement regrettables pour des enseignants, lesquels sont en première ligne dans la lutte contre l'ineptie pédagogique du copier-coller. C'est dommageable lorsque la reprise de sources extérieures sans citations ni références explicites est le fait d'élèves, c'est affligeant lorsqu'elle émane de professeurs, qui plus est en situation de concours. Pour éviter d'imposer au jury de faire lui-même la part de ce qui relève de leur parole et de ce qui a été emprunté, nous invitons les candidats à être très

rigoureux dans leurs références. La reprise de paragraphes entiers, voire de pages complètes, relève évidemment de la tricherie et les dossiers concernés, fort heureusement une infime minorité, sont sanctionnés par une note très basse.

Enfin, on rappellera que les conditions d'une bonne communication nécessitent que le récepteur sache de quoi il est question, et que, par exemple, la référence aux textes littéraires soit précise. Par rigueur, le candidat peut préciser de quel livre est tirée telle fable de La Fontaine, par nécessité, il convient de préciser pour un poème le nom du recueil d'où il provient, ou encore la situation d'un passage extrait d'un roman ou d'une pièce de théâtre. Enfin, on aimerait que les candidats contextualisent mieux les textes choisis, et en précisent avec concision et efficacité les enjeux, afin que le jury puisse concrètement suivre les analyses littéraires et les démarches pédagogiques mises en œuvre. En revanche, il est inutile d'envoyer une copie du texte en question, ce n'est pas le rôle des annexes.

Ces précisions établies, nous laisserons la parole à une candidate qui soulève explicitement « La question » que tous se posent : « Faire un choix au niveau de la séquence est à mon humble avis un vrai dilemme. Quelle séquence va représenter au mieux le travail accompli avec les élèves ? ».

Il est évident que ce choix est primordial, et certains candidats se fourvoient. Ainsi on a pu lire un dossier intéressant sur des activités d'exposés menés par des élèves autour de romans d'aventures, mais le travail ordinaire de la classe était complètement occulté, rendant le dossier extrêmement difficile à évaluer. Autre exemple, une candidate présente deux séances de langue sur la phrase complexe : ce choix d'activité a le mérite de proposer une réflexion sur la grammaire, trop peu souvent prise en charge par les candidats, mais la liste de toutes les phrases inventées par la candidate était-elle nécessaire ? Le tout aurait mérité de gagner en concision, et d'être augmenté d'une présentation de la manière dont la notion a pu être réinvestie dans des activités de lecture ou d'écriture... La dernière phrase du dossier est d'ailleurs significative : « Mais ai-je contribué à structurer leur pensée ? ». C'est justement sur cette question que le jury aurait aimé lire au moins l'esquisse d'une réponse.

Heureusement, cette session a été riche en propositions de séquences ou d'activités véritablement originales, avec notamment des problématiques intéressantes et des choix de textes moins souvent proposés aux élèves que ceux que l'on trouve dans de nombreux manuels de collège, descriptifs pour l'oral du baccalauréat au lycée, ou encore sur Internet. Un enseignant qui se contente de reprendre ce que d'autres ont construit avant lui oublie que,

parmi les compétences requises communes à tous les professeurs, figure celle-ci : « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage ». Ce rôle de bâtisseur est une inépuisable source de satisfaction pour les enseignants, et certains dossiers savent adroitement en témoigner.

Par ailleurs, on aimerait croire qu'il n'y a pas que la nouvelle fantastique ou la nouvelle réaliste dans le programme de 4^e, et que pour cette dernière il existe d'autres œuvres que « La Parure » ou « Aux champs » de Maupassant... Certes, par la force des choses, les candidats présentent souvent des séquences de début d'année, mais le peu de variété dans le choix des entrées du programme en dit long sur la manière dont les progressions annuelles ont tendance à se figer sur un cheminement plutôt qu'un autre.

Ajoutons qu'il convient de proposer une expérience pédagogique récente, et qu'il est souhaitable que les candidats qui ont déjà présenté le concours fassent évoluer leur dossier, éventuellement en ré-exploitant l'activité pédagogique présentée avec une autre classe, et avec les modifications qu'un enseignant apporte nécessairement dans sa reprise de travaux antérieurs.

Aux candidats qui ne peuvent présenter une expérience professionnelle directement en lien avec l'enseignement du français et de la littérature, il nous semble important de rappeler que l'activité présentée doit donner lieu à une proposition de transferts didactiques et pédagogiques. Un dossier bien construit sur un travail réalisé en classe de CE2/CM1 visant à faire découvrir aux élèves l'œuvre de Jules Verne et notamment son roman *Voyage au centre de la terre* n'a malheureusement pas pu obtenir une note suffisante parce qu'aucune véritable transposition de cette réalisation pédagogique avec des élèves de collège n'a été proposée, alors que le programme de 5^e et son entrée sur le « roman d'aventure » aurait pu être l'objet d'un réinvestissement intéressant. D'autres professeurs des écoles sont mieux parvenus à convaincre le jury grâce à un va-et-vient constant entre les activités proposées, notamment sur le récit *Alice aux pays de merveilles* de Lewis Carroll, et un travail susceptible d'être mené en classe de 6^e.

Le jury salue par ailleurs les candidats qui, dans des conditions parfois compliquées, parviennent à se faire « prêter » une classe pour quelques séances afin de sortir de la situation périphérique dans laquelle ils se trouvent. D'autres, qui enseignent à l'université ou à destination d'élèves non francophones, sont parvenus à montrer une réflexion convaincante sur la manière dont l'activité qu'ils présentent serait susceptible de nourrir une séquence

d'enseignement ou une activité en classe de français. En revanche, pour un « module de remobilisation et de raccrochage », un atelier sur la poésie comme « fenêtre sur le monde », nous considérons qu'il est trop limité de se contenter d'une conclusion telle que : « ce projet d'atelier me semble transposable dans une classe de secondaire classique : tout élève, particulièrement à l'adolescence, a besoin de se construire par l'expression ».

Pour terminer sur la question des choix de l'activité proposée, à telle candidate qui accompagne deux élèves anglaises scolarisées en classe de 5^e et 4^e et se demande si « cette expérience sera reconnue comme une expérience professionnelle d'éducation », le jury a répondu oui (une telle question, inhérente à l'écriture du dossier et aux choix possibles plus ou moins étendus en fonction de l'expérience de chacun, ne méritait cependant pas d'être posée explicitement), mais n'a pas été convaincu par les choix didactiques et pédagogiques opérés pour résoudre les difficultés propres aux enfants anglophones dans leur apprentissage de la langue française.

1.3. Analyser cette expérience dans une présentation adéquate et avec des mots choisis

L'analyse doit être omniprésente. Elle n'équivaut pas à un bilan, ni à une simple prise de recul même si celle-ci est nécessaire. Trop de candidats pensent que la dimension réflexive de leur dossier commence après la présentation de l'activité proposée ; or elle doit être permanente. Analyser, c'est revenir sur les choix que l'on a faits, s'en expliquer et continuer à les questionner. C'est pourquoi diviser les six pages dévolues à la présentation de l'activité pédagogique tel que le fait un candidat qui sépare le « déroulement de la séquence » et un « bilan et retour réflexif sur la séquence » ne nous semble guère pertinent. La présentation d'une séquence ne se résume d'ailleurs en aucun cas à un déroulement de celle-ci, et trop de candidats énumèrent les unes après les autres les activités menées, sans donner à voir et à comprendre les articulations qui permettent de passer de l'une à l'autre, les échos, les approfondissements, les retours, qui s'effectuent dans toute démarche pédagogique réfléchie. C'est pourquoi la présentation chronologique, sans être rédhitoire, n'est bien souvent pas la plus efficace. Dans le cas fréquemment choisi de la présentation d'une séquence pédagogique, le candidat doit avoir à cœur d'organiser une restitution à même de rendre compte efficacement de la problématique mise en œuvre, des savoirs pris en compte, des compétences visées, des activités qui ont été menées, et plus généralement de toute cette attitude réflexive qui est au cœur des métiers de l'enseignement.

Nous attirons ici l'attention des candidats sur l'importance de la présentation matérielle du dossier, qui, tout en respectant les contraintes fixées par les instances officielles, doit permettre une lecture fluide, avec éventuellement quelques titres susceptibles d'imprimer une dynamique au propos. L'absence de retrait en début de paragraphe imposée aux candidats ne doit pas les empêcher de recourir au passage à la ligne pour marquer un changement d'idée, et à un espacement d'une ligne lorsqu'ils le jugent nécessaire, afin d'aérer leur texte et d'en matérialiser la logique.

Nous invitons les candidats à être particulièrement attentifs aux mots qu'ils emploient. Un professeur de lettres sait que chaque mot compte, et que les formulations ne sont pas anodines. Lorsqu'une candidate affirme avoir pris conscience en corrigeant ses copies que ses « attentes étaient trop grandes », elle semble rejoindre cette annonce bien maladroite d'une autre candidate : « si je devais recommencer, je me montrerais moins ambitieuse ». Car peut-on être trop ambitieux, ou avoir trop d'attentes vis-à-vis de ses élèves ? Une formulation plus juste aurait analysé l'écart entre les réalisations espérées et la réalité, afin éventuellement de justifier une autre approche, non pas moins ambitieuse, mais en meilleure adéquation avec des contraintes matérielles (par exemple le temps limité dévolu à la réalisation d'une séquence), ou mieux à même de faire progresser les élèves avec les objectifs que l'on s'est fixés et qui doivent bien sûr être en conformité avec les programmes officiels.

Souvent, après avoir évidemment indiqué le niveau concerné par l'expérience pédagogique proposée, l'entrée des programmes qui est en jeu, et éventuellement la progression annuelle dans laquelle l'expérience s'inscrit, les candidats présentent le profil de la classe ou des classes impliquées. C'est bien sûr fondamental. Cependant, là encore la manière est essentielle. Les candidats donnent parfois l'impression de compartimenter leurs classes entre « élèves dys » (*sic*) et élèves précoces, avec des dénombrements précis qui ne permettent finalement guère au jury de se rendre compte de l'atmosphère d'une classe alors que d'autres candidats réussissent à camper tout au long de leur dossier un climat de travail et un certain profil de leurs élèves, sans tomber dans un jugement de valeur du type « le niveau intellectuel de mes élèves est correct ».

Autre mise en garde, certains candidats semblent croire en l'existence de « mots magiques » dont la seule mention suffirait. Ainsi le terme « significatif » n'a rien de performatif et l'emploi de cet adjectif ne présage de rien. D'autre part, certains candidats semblent penser que faire une distinction théorique entre « évaluation diagnostique » et « évaluation sommative » suffit à justifier de la pertinence des consignes d'un devoir, que mentionner sans

l'expliciter une « démarche inductive » ou affirmer sans rien en dire que l'on pratique une « pédagogie différenciée » remplacent l'analyse d'une pratique pédagogique efficace et soucieuse de ses élèves. Il n'y a pas non plus des mots « attendus » qu'il serait nécessaire d'employer et on met en garde les candidats contre un jargon non maîtrisé venu des sciences de l'éducation.

À l'opposé de ce jargon, on déplorera l'absence de réflexion lexicale d'un candidat qui n'hésite pas à dire qu'il a « saucissonné la nouvelle » étudiée avec ses élèves. Enfin, sans établir la liste des nombreuses coquilles relevées, et qui semblent dans certains cas témoigner de lacunes dommageables au niveau des règles d'accord ou en matière de conjugaison, on se permettra de rappeler aux candidats qu'une phrase contenant une proposition subordonnée interrogative indirecte ne se construit pas de la même manière qu'une phrase interrogative, et que la question « Comment l'auteur fait-il comprendre son point de vue au lecteur ? » devient dans une tournure assertive : « Nous nous demanderons comment l'auteur fait comprendre son point de vue au lecteur. ».

1.4. Ne pas occulter l'imprévu

De nombreux candidats semblent croire qu'ils gagnent en crédibilité en ne mentionnant pas les imprévus qui ne manquent pas de rythmer le quotidien des professeurs. Or enseigner, c'est devoir faire face à des imprévus, ne serait-ce que parce que des ajustements sont nécessaires par rapport à ce qui a été pensé en amont. C'est pourquoi les présentations qui listent des séances une par une sont très rarement les plus efficaces. Les dossiers gagneraient à questionner les écarts, modulations, et autres surprises qui accompagnent toute réalisation pédagogique. Pour illustrer brièvement ceci, nous aimerions citer, à propos d'une séance en histoire des arts, une remarque d'une candidate qui a laissé le jury perplexe : « je n'avais pas anticipé les questions incongrues sur la nudité ou sur les tableaux abstraits ». Outre que l'étonnement des élèves pouvait être prévisible, on est dérangé ici de ce qu'une question légitime puisse être perçue comme incongrue.

À l'inverse, une phrase du type « j'ai alors décidé de pallier la difficulté en bouleversant ma progression » est de bon augure, de même que semble pertinente la décision suivante « cet écrit a été noté alors que ce n'était pas prévu car il a été très bien réussi par les élèves. », ou encore ce constat bien explicité par ailleurs : « l'étude de la langue la plus édifiante a été sans doute celle qui reposait sur les connecteurs. Paradoxalement, c'est une séance qui n'était pas

prévue en tant que telle quand j'ai préparé la séquence, mais le travail sur les connecteurs s'est avéré un outil indispensable pour comprendre la nouvelle "Un mariage d'amour" ».

Notons enfin que les aléas des remplacements imposent parfois de tenir compte des choix déjà engagés par le professeur dont on reprend la classe. Or certains candidats parviennent à tourner cette contrainte à leur avantage en montrant comment ils trouvent leur place dans une réalisation pédagogique amorcée par quelqu'un d'autre. Nous citerons assez longuement une candidate qui, après avoir découvert en début de remplacement des élèves très réticents et hostiles aux savoirs enseignés, a su réorienter une séquence sur la poésie engagée pour mieux impliquer ses élèves réfractaires : « L'élaboration de cette séquence repose sur une volonté de trouver un questionnement qui fasse effectivement sens pour ces élèves [...] aborder frontalement et au moyen des seuls savoirs universitaires la notion d'engagement en poésie ne semble pas cohérent d'un point de vue pédagogique. [...] Les textes sont donc choisis afin que soient progressivement dévoilés les enjeux de la poésie engagée, et afin qu'ils puissent régulièrement éclairer la problématique initiale suivante : dans quelle mesure l'écriture poétique peut-elle être une forme d'expression efficace de la colère ? »

II. LES CHOIX LIÉS À CE QUE L'ON VEUT TRANSMETTRE AUX ÉLÈVES

2.1. Maîtriser les savoirs savants

Il est évident que les connaissances littéraires et linguistiques d'un professeur de français doivent être assurées. Cependant, que les candidats n'ayant pas une solide formation initiale en littérature se rassurent : choisir l'enseignement, c'est aussi savoir que l'on n'a jamais totalement exploré la discipline que l'on a élue, et la manière dont les savoirs savants sont abordés dans les dossiers est souvent une indication précieuse sur les rapports questionnant et curieux que leur auteur entretient avec l'histoire littéraire, les textes, les outils d'analyse, les savoirs grammaticaux. Certains candidats parviennent à montrer comment des lectures scientifiques ont nourri leur réflexion, et l'on s'est félicité, par exemple, de voir que, sur le registre fantastique, tel candidat ne s'est pas contenté des analyses bien connues de Todorov, avec notamment des références maîtrisées et utiles à l'ouvrage de Pierres-Georges Castex *Le conte fantastique en France, de Nodier à Maupassant*, paru aux éditions Corti. Nous mentionnerons également le dossier d'une candidate qui, présentant une séquence en 6^e

sur le conte merveilleux, a su s'appuyer sur une bibliographie savante très riche dont elle s'est servie avec beaucoup de pertinence. Là encore, tout est dans les choix et la manière, car transposer des savoirs savants pour en faire bénéficier les élèves et accroître leurs compétences de lecture et d'écriture suppose de trier, hiérarchiser les informations, et les adapter sans en modifier l'essence.

En matière d'histoire littéraire, certains candidats gagneraient à relire les manifestes ou écrits théoriques posant les bases de telle école, de tel mouvement, puis de s'imprégner des œuvres qui en découlent. On éviterait de fâcheuses remarques, telle cette candidate qui considère que les personnages fictifs des romans réalistes constituent une limite au réalisme. Concernant les outils narratologiques, les éléments de rhétorique, le vocabulaire de l'analyse d'un texte argumentatif ou théâtral, certains candidats semblent manquer de recul : les notions de point de vue ou de focalisation ne semblent pas toujours très claires, de même que les réalités linguistiques auxquelles renvoient certaines figures de style. Il pourrait être judicieux que les candidats lisent ou relisent la partie « Discours du récit » de Gérard Genette dans son essai *Figures III*, de même que certains ouvrages de la collection 128 chez Nathan Université pourraient les aider à affermir leurs connaissances scientifiques. Quelle que soit leur formation initiale, les enseignants se doivent d'avoir un esprit rigoureux et clair, et on ne comprend pas que certains candidats utilisent le terme « monologue » pour faire référence à une tirade, ou emploient indifféremment les mots « genres » ou « thème », avec des formulations du type : « ma séquence a porté sur le thème de la poésie ».

Après ces quelques constats, il nous semble indispensable de rappeler le bon usage de ces savoirs savants, qui sont au service des textes qu'ils doivent permettre d'éclairer, d'envisager dans toute leur richesse et leur profondeur. Ils doivent ainsi rester des instruments permettant de saisir la singularité des textes, leur polysémie constitutive, pour que se joue ce dialogue entre des consciences et des sensibilités qui est l'un des grands enjeux de la littérature. En ce sens on ne saurait trop recommander aux candidats de fréquenter le plus souvent possible les auteurs à travers leurs œuvres intégrales. Même lorsque l'on travaille sur des groupements de texte, la construction d'une lecture analytique est souvent bien plus riche lorsque l'enseignant connaît l'œuvre complète.

2.2. S'intéresser à la spécificité des textes

Les textes sont au cœur du cours de français. Aussi leur choix est-il primordial, et il convient d'en rendre compte au sein du dossier RAEP. Avancer que l'on a choisi tel conte

pour faire travailler ses élèves sur le schéma narratif – notion qui rappelons-le n'est plus inscrite dans les programmes en vigueur – ne justifie en aucun cas le choix de ce conte précis plutôt qu'un autre. En outre, comment le professeur fera-t-il ensuite sentir à ses élèves que personne, pas même leur professeur, ne lit un conte pour repérer l'élément perturbateur, mais parce que les contes parlent à notre sensibilité et à notre raison ?

Le rôle de l'enseignant est de témoigner de la singularité de chaque texte, ce qui suppose une stratégie particulière fondée à la fois sur la spécificité de ce texte, et le profil des élèves de la classe. Ajoutons que trop de justifications sur le choix des textes proposés en lecture analytique portent sur le niveau des élèves, comme s'il y avait un corpus d'œuvres réservé à une élite, et un autre pour les élèves dits « en difficulté ». On apprécie au contraire la remarque de cette candidate : « au début j'adaptais le texte en fonction du niveau des élèves, maintenant, j'aborde plus facilement des extraits d'œuvres dont le sens est moins explicite, car l'élève, lorsqu'il parvient à la compréhension d'un texte difficile, ressent du plaisir et une satisfaction. »

Choisir, c'est renoncer, aussi est-il intéressant, lorsque le dossier repose sur la présentation d'une séquence, de mentionner les textes retenus dans un premier temps de réflexion sur la séquence, puis de montrer en quoi ils ont été écartés. L'amour d'un texte est évidemment très important lorsque l'on veut le faire aimer de ses élèves, mais il est bon que les choix soient rendus rationnels, comme dans le glissement qu'opère cette candidate entre ses goûts et les échos qu'elle souhaite susciter entre les textes d'une même séquence, voire entre différentes œuvres travaillées dans l'année : « En texte complémentaire, j'ai choisi de travailler le conte « La Boule de cristal » des frères Grimm. J'aime ce conte qui n'est pas au programme mais qui, comme le conte « La Biche au bois » de Madame d'Aulnoy, aborde le thème de la métamorphose. Thème qui sera abordé en cours d'année avec les *Métamorphoses* d'Ovide. »

Enfin, le jury est las des séquences qui proposent des listes de textes sans lien plus précis entre eux que l'entrée du programme. Il apprécie les entrées qui soulignent la cohérence du corpus, par exemple une réflexion sur le mariage pour une séquence en 4^e sur le réalisme, un travail sur la figure du père dans le cadre des récits d'enfance et d'adolescence en troisième, ou encore une approche du fantastique à partir de la figure de la bête. De même, dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale, le choix des extraits ne s'impose pas, il dépend de la problématique adoptée.

Le travail sur la problématique est un autre point essentiel de la réflexion pédagogique, et elle doit être bien définie pour que l'on puisse saisir la manière dont un professeur oriente la lecture des textes qu'il a choisis pour ses élèves. Le rapport de Christine Deronne (session 2013) rappelait qu'une problématique est une manière d'interpeller les élèves, une question qu'on leur pose pour qu'ils sachent mettre en tension les textes, entendre des échos, interpréter des écarts. C'est pourquoi la problématisation ne va pas de soi, et il convient d'expliquer ce qui a mené à telle ou telle formulation. Le titre de séquence n'a pas la même fonction, et constitue avant tout un repère pour l'élève. Bien souvent la simplicité est privilégiée, ce qui est plus efficace que des jeux de mots douteux, mais le jury a également relevé quelques trouvailles avec des formulations à la fois rigoureuses et attractives.

La grande majorité des dossiers proposés par des enseignants en exercice dans le secondaire rend compte de séances de lecture analytique. Cette restitution est un exercice difficile car il s'agit de montrer au jury comment les élèves se sont emparés du texte étudié pour qu'il leur parle. Recourir à un argument d'autorité comme le fait cette candidate ne suffit évidemment pas : « Yves Pinguilly a dit qu'il avait été étonné de la variété, de la pertinence des questions sur son roman. Il a senti que les élèves se l'étaient approprié ». On ne doute pas de la véracité de cette remarque, mais malheureusement le travail de la classe tel qu'il avait été présenté n'a pas permis au jury de s'en faire une véritable idée.

Par ailleurs, le jury est très sceptique lorsque les lectures analytiques semblent suivre un schéma immuable : présentation biographique de l'auteur, lecture du texte, questionnaire puis réponses. On apprécie davantage la souplesse, par exemple dans le choix du « lanceur », qui, pour permettre aux élèves de véritablement « rencontrer » le texte qui leur est soumis, s'appuie sur la spécificité du texte, de la classe et du moment, afin que la lecture analytique soit un événement dont l'élève saura se souvenir. On invite également les candidats à être attentifs aux fausses bonnes solutions, qui font préconiser par l'un d'eux, à partir d'une remarque pertinente selon laquelle « les élèves éprouvent des difficultés à lire un texte à l'oral qu'ils ne connaissent pas » : « la prochaine fois je donnerai à lire les extraits en préambule des séances ». On doute qu'en découvrant seuls à la maison un texte difficile, les élèves soient mieux à même de le lire à voix haute une fois arrivés en classe.

2.3. Manifester la prise en compte des élèves et de leur hétérogénéité

L'expérience du jury dans la lecture des dossiers RAEP montre que c'est lorsqu'il sent la présence des élèves dans la classe qu'il peut se faire une idée suffisamment précise de la manière dont une activité a été menée. Certains candidats opèrent des analyses remarquables, et savent utiliser à bon escient quelques paroles d'élèves pour montrer comment le cours a progressé, telle cette phrase par laquelle une candidate fait la jonction entre deux séances de lecture analytique : « un élève attentif m'a fait remarquer que cette fois-ci Maupassant utilisait beaucoup d'adjectifs, à l'inverse du précédent extrait ». Cependant, rendre présents ses élèves dans le dossier, donner à entendre les interactions entre le professeur et ses élèves, ce n'est pas les citer à tort et à travers. Ainsi on se demande en quoi la phrase suivante apporte quelque chose au dossier : « M'dame vous dites des trucs chelous aujourd'hui » (*sic*). De même, il ne suffit pas d'affirmer ce qu'il aurait fallu montrer, comme on a pu le lire dans un dossier portant sur la lecture intégrale des *Misérables* : « Les élèves sont arrivés à la conclusion que les personnages sont empreints de la subjectivité de l'auteur ». Un tel propos ne prend sens que si sont donnés à voir les moments qui ont permis aux élèves de tirer cette conclusion de leur lecture. Ainsi, les dossiers qui s'appuient sur des généralités ne permettent pas au jury de se faire une idée des aptitudes de l'enseignant.

Bien souvent, mentionner les erreurs des élèves permet au jury de saisir les enjeux d'une situation d'enseignement. Ainsi, une candidate évoque les difficultés rencontrées par ses élèves pour se repérer au sein de la phrase complexe, puis explique les métaphores qu'elle utilise pour faire comprendre aux élèves le rapport de la proposition subordonnée à la proposition principale. Cette explication convaincante est plus utile au jury qui cherche à évaluer des compétences pédagogiques qu'une mention du type « les élèves ont bien réussi le devoir, seuls trois n'ont pas eu la moyenne ».

Un bon pédagogue doit bien entendu prendre en compte les spécificités de ses classes. Or le jury regrette que cette prise en compte semble aboutir à un étiquetage des élèves, donnant l'impression que les choses sont figées et que les élèves concernés sont condamnés une fois pour toutes à avoir des difficultés. Ainsi, en guise de pédagogie différenciée, et avec l'intention louable « d'offrir les mêmes chances de réussite à chacun », on en arrive à des solutions systématiques du type : « je donne toujours à mes élèves « dys » des textes à trous afin de leur faciliter la tâche ».

Le jury a au contraire été convaincu par de belles idées, tel ce candidat qui propose des jokers à ses élèves, sous forme d'indices et d'idées supplémentaires, pour les réengager dans une écriture d'invention qu'ils peinent à déployer.

Notons enfin que toutes les consignes données aux élèves, quel que soit le travail demandé, doivent être clairement exposées, avec une analyse des choix qui ont mené à telle ou telle formulation.

III. Témoigner d'un esprit de rigueur et d'ouverture

3. 1. Donner de la cohérence aux réalisations pédagogiques menées

Les élèves sont sensibles à la cohérence de ce que l'on entreprend avec eux, et un dossier RAEP bien mené doit pouvoir en témoigner. Un candidat fait le bon constat : « j'ai remarqué que les élèves ont parfois des difficultés à percevoir le lien entre les différentes séances et l'ordre de leur étude ». Cependant la suite est décevante : « j'attends par conséquent des élèves qu'ils ne perdent pas de vue les notions de la séance 1 car ils vont devoir les conjuguer à celles de la séance 2 ». Les meilleurs dossiers rendent au contraire compte de la manière dont les élèves s'approprient un savoir ou un savoir-faire, en témoignant de moments de retour ou d'activités de bilan sur des notions vues antérieurement.

Dans le même ordre d'idées, il paraît difficile de présenter un atelier d'écriture qui ne soit pas fondé sur des lectures et un travail littéraire sur des textes. Le jury a été sensible à la manière dont une candidate a su réellement rendre compte de l'« importance de la lecture dans le processus de création et d'expression écrite », à travers un travail sur deux nouvelles de Maupassant, « Le Modèle » et « Une Vendetta », la seconde ayant été distribuée sans son *incipit*, que les élèves ont été invités à écrire en fonction de la suite du récit, mais aussi du travail de lecture analytique proposé pour l'*incipit* de la première nouvelle.

Au-delà des annonces selon lesquelles « la classe a progressé en liant plaisirs et savoirs », ou qu'« il est important avant tout de montrer que l'on prend plaisir à étudier et lire les textes choisis », le jury a plusieurs fois eu la satisfaction de sentir une réelle mise en appétit des élèves, et ce avec ce qu'ils sont, leurs éventuelles réserves et réticences.

3.2. Ouvrir les élèves à l'épaisseur du monde

Il est mille et une façons d'intéresser les élèves au monde qui les entoure, de leur faire prendre conscience que les textes d'hier parlent aux hommes d'aujourd'hui, qu'une vie, nécessairement située dans l'espace et dans le temps, et avec d'autres déterminations historiques et sociales que les nôtres, peut néanmoins ne pas nous rester étrangère, tant il est vrai, comme le dit Montaigne, que « chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition ». Il convient donc de dépasser le propos a priori pertinent d'un élève sur *Les Bonnes* de Genet, rapporté par une candidate : « on ne peut pas en vouloir à Madame de ne pas comprendre ses bonnes car on ne comprend pas ce qu'on n'a jamais vécu ». Car la littérature nous permet justement de nous projeter dans d'autres univers et de vivre d'autres expériences que les nôtres. Pourtant, cette aptitude n'implique nullement une confusion des valeurs. C'est pourquoi on mettra en garde un candidat qui, dans une séquence sur les Lumières, a cru bon d'organiser un débat sur le racisme dont on n'a pas compris quel était l'objet et dont on ose espérer qu'il n'a pas conduit certains élèves à développer des arguments en faveur du racisme. Une simple opinion n'a pas de lien nécessaire avec la vérité et ne mérite pas forcément d'être défendue.

S'ouvrir au monde, c'est aussi ne pas être ignorant de ce qui est proche, et certains candidats montrent bien comment ils tiennent compte des particularités de leur région, d'un événement ou d'une commémoration célébrée dans la ville où ils enseignent, pour proposer des activités qui enrichissent le regard des élèves sur une réalité qu'ils n'avaient jamais abordée d'un point de vue réflexif.

Certains candidats parviennent enfin à réellement articuler le cours de français avec les enjeux fondamentaux de toute éducation et de tout enseignement. Le jury a été enthousiaste à la lecture de propos sur la formation d'une culture humaniste qui étaient parfaitement articulés à la séquence présentée. Mentionnons également une problématique de séquence très ambitieuse dont le développement n'a pas déçu le jury et qui visait à montrer comment la lecture des contes en 6^e fait méditer les élèves sur la condition humaine.

3.3. Le rôle des annexes

Dans la présentation de l'épreuve pour la session 2016, il est indiqué que « les candidats peuvent joindre, sur support papier, un à deux exemples de documents ou travaux, réalisés dans le cadre de l'activité décrite, et qu'ils jugent utile de porter à la connaissance du jury. ».

On voit que le nombre des annexes doit ainsi rester limité, et qu'un choix réfléchi est essentiel à la cohésion du dossier.

Comme cela a été précisé dans les autres rapports, il convient de rappeler aux candidats que la photocopie d'un texte connu ou d'une page de manuel n'a pas d'intérêt. Un document construit par l'enseignant, la production d'un élève, peuvent au contraire éclairer la cohérence du travail proposé et témoigner de la manière dont les élèves ont progressé, se sont approprié une notion, ont été portés vers l'autonomie, etc.

Par ailleurs, les pages d'annexe ne viennent pas illustrer ce qui précède, elles doivent être exploitées au sein du dossier lui-même, c'est-à-dire explicitées et analysées, la simple mention de l'annexe entre parenthèses ne suffisant évidemment pas à montrer en quoi elle éclaire le propos. Plutôt que des copies entières, le jury apprécie quand on lui propose en annexe des documents qui confrontent différentes étapes d'un travail par un même élève, ou qui comparent différentes réalisations... Sur des copies annotées, on s'attend à voir des corrections significatives, voire un commentaire sur les corrections. Le contenu du dossier appelle parfois de lui-même un certain type d'annexes, par exemple une réflexion sur quelques écrits ou fragments d'écrits d'élèves lorsque la réalisation pédagogique met l'accent sur un travail d'écriture, ou encore des transcriptions de temps forts d'une séance de cours ayant fait l'objet d'une analyse particulière, des exemples de prise de notes d'élèves, un tableau de synthèse sur une notion, une carte mentale réalisée par un élève, la photographie de pages significatives d'un cahier de voyage, un document pédagogique utilisé comme support à une séance d'histoire des arts, etc.

Pour conclure, on voudrait avoir suffisamment insisté sur l'importance de la restitution des démarches, des choix opérés à tous les moments de la réalisation pédagogique. S'il s'agit de rendre compte d'une expérience, le dossier ne doit pas être un simple compte-rendu parce qu'au-delà du factuel, l'approche doit être dynamique. De même qu'il est souhaitable qu'un professeur ne cesse jamais de se remettre en question, un dossier RAEP qui ne révèle pas les interrogations du candidat face aux choix qu'il est amené à réaliser ne permet pas de reconnaître les acquis de l'expérience professionnelle du professeur en question.

En toute conscience de la difficulté de l'exercice demandé, nous souhaitons que la lecture de ce rapport, à la suite de celle des rapports précédents, permette aux candidats de témoigner plus efficacement de leurs pratiques professionnelles.

5. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE D'ADMISSION

ÉPREUVE D'ADMISSION

Rapport présenté par Pascal DUCHÊNE et Sylvie LELEU

Ce rapport qui s'attache à rendre compte des épreuves orales de la session 2015 du CAPES interne de lettres se veut une analyse constructive des observations faites par les membres du jury. Il s'inscrit dans la continuité des propos tenus dans le document rédigé par Catherine Daumas et Fabrice Carnet pour les épreuves de 2014. Ceux-ci explicitaient le cadre de cette récente épreuve d'admission dont les modalités sont décrites par l'arrêté du 19 avril 2013 paru au *Journal Officiel* du 27 avril 2013¹.

Le présent rapport cherche quant à lui à compléter les informations délivrées l'année dernière et, en revenant sur les attentes du jury, à affiner les conseils pour préparer au mieux à ces épreuves, d'un double point de vue, pratique et méthodologique. Ce rapport est donc construit, dans une perspective de formation, comme une série de réponses commentées aux questions que les candidats peuvent se poser :

En quoi consiste l'épreuve orale ?

Quels sont les sujets proposés ?

Quels auteurs retrouve-t-on le plus fréquemment dans les sujets ?

Y a-t-il des auteurs inconnus ?

Quelle place donner aux documents iconographiques ?

Quelle forme peut prendre le corpus ?

Quel type de problématique est attendu pour la séquence ?

Comment faut-il organiser la présentation de la séquence ?

Faut-il proposer d'étoffer le corpus ?

Faut-il préciser les travaux que les élèves auraient à faire dans la séquence ?

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid51250/descriptif-des-epreuves-capes-interne-caer-capes-section-lettres.html>

L'explication de texte doit-elle prendre une forme particulière ?

Quelle place donner à la séance de langue ?

Quelles questions de langue peuvent être posées ?

Sur quoi se construit l'entretien ?

Y a-t-il un temps réservé pour des questions sur le Raep ?

Comment préparer l'oral au mieux ?

Ainsi, dans le bilan de cette session 2015 seront abordés dans un premier temps les sujets proposés, des auteurs, du corpus et de la forme du dossier. Ensuite, le rapport propose une analyse des enjeux de la présentation de la séquence, de l'élaboration de la problématique, et de l'exploitation du corpus. Puis il s'efforcera de nourrir la réflexion de chaque préparateur sur l'explication littéraire et la question de la langue : la place et la forme qu'elles peuvent prendre ainsi que les qualités ou les difficultés révélées lors de l'épreuve. Enfin il s'attardera sur l'entretien, qui constitue une situation de communication spécifique, et conclura plus généralement sur la nécessaire préparation aux différents aspects de cet oral. Ce compte rendu a été rédigé en prenant appui sur les remarques de l'ensemble des membres du jury dont la précieuse contribution, nous a permis d'illustrer les différents aspects abordés par des exemples concrets : nous les en remercions vivement.

En quoi consiste l'épreuve d'oral ?

Les candidats peuvent choisir entre une option « Lettres Modernes » et une option « Lettres classiques ». L'épreuve orale est dotée d'un coefficient 2, soit le double de la note attribuée au dossier RAEP de l'écrit. L'oral, précédé d'un temps de préparation de 2 heures, a une durée d'une heure vingt, répartie en deux temps distincts :

- Les quarante premières minutes correspondent à un exposé du candidat, au cours duquel il est engagé à développer ses réponses aux consignes du sujet (projet de séquence, incluant une séance de langue et une explication de texte).

- Les quarante minutes suivantes sont consacrées à un entretien dialogué avec le jury, portant d'abord sur un point de grammaire ou sur une traduction de latin ou de grec selon les

options, puis au retour sur les propositions faites dans la première partie de l'épreuve. Ce deuxième temps pourra également comporter des questions portant sur le dossier RAEP. Les candidats, pour ce faire, devront en apporter un exemplaire.

Quels sont les sujets proposés ?

La formulation de l'énoncé donné en début d'épreuve est normalisée. C'est pourquoi il est important de se familiariser avec sa présentation, sa formulation, et d'en tirer parti lors de la préparation à l'épreuve. On y trouve, dans l'ordre, les éléments suivants :

- La liste des extraits d'œuvres et les documents qui constituent le corpus, comme, par exemple :

1. Gustave FLAUBERT, *Madame Bovary*, Première partie, V (1857)

2. Emile ZOLA, *L'Assommoir*, extrait du chapitre 2 (1877)

3. Guy de MAUPASSANT, *Bel Ami*, partie 2, extrait du chapitre 7 (1885)

4. Emile ZOLA, *Plan de la grande maison ...* »

- des indications sur la classe dans laquelle proposer la séquence :

« Dans le cadre de l'enseignement de français en classe de seconde.... »

- des précisions sur les objets d'étude :

«et plus particulièrement de l'objet d'étude « le roman et la nouvelle au XIXème siècle : réalisme et naturalisme ».... »

- et enfin les différents éléments à traiter :

« ...vous analyserez le corpus proposé.

« Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera une séance d'étude de la langue. »

« Vous proposerez l'explication du texte n°1 : Gustave FLAUBERT, *Madame Bovary*, 1857 »

La connaissance des programmes, de la sixième à la première, constitue la condition *sine qua non* d'une appréhension raisonnée du sujet. Dans le cas du dernier sujet présenté, ayant trait au réalisme et au naturalisme, un enseignant en collège ou en lycée, peut, à partir de sa

maîtrise des textes officiels, cerner le sujet pour l'exploiter. L'objectif que le candidat peut se fixer est de montrer comment le roman ou la nouvelle s'inscrivent dans le mouvement littéraire et culturel du réalisme ou du naturalisme, de faire apparaître les caractéristiques d'un genre narratif et la singularité des œuvres étudiées, et de donner des repères dans l'histoire de ce genre. La fréquentation régulière des programmes permet à chacun de cadrer et contextualiser la présentation de séquence. Un préparateur rigoureux, susceptible d'enseigner à tous les niveaux, se doit de connaître l'ensemble des programmes correspondants..

Voici un second exemple présenté sous sa forme finale.

1. Manon ROLAND, *Mémoires de Madame Roland* (1795)

2. STENDHAL, *Vie de Henry Brulard* (édition posthume de 1890)

3. Victor HUGO, « Aux Feuillantines », *Les Contemplations* (1856)

4. Jean GIONO, *Jean le Bleu* (1932)

5. Jean-Honoré FRAGONARD, *La Liseuse* (1772) Huile sur toile, 81,1 x 64,8, National Gallery of Art, Washington

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de 3^{ème} et plus particulièrement de l'étude des « récits d'enfance et d'adolescence », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera une séance d'étude de la langue. Vous proposerez l'explication du texte n°4.

Dès la première lecture, il est primordial d'être attentif aux différents éléments du sujet pour les mettre en relation efficacement, et construire ainsi le cadre de son exposé. La lecture du paratexte ne doit pas non plus être négligée pour saisir les enjeux de la séquence.

Il est judicieux dans le travail préparatoire de prévoir un temps pour chaque étape donnée dans l'énoncé et de s'accorder des repères temporels pour organiser la prestation orale. La préparation d'une séquence en temps réduit n'est pas chose aisée : un entraînement régulier à la gestion de ce temps de préparation est nécessaire. Bien qu'il n'y ait aucune indication ni aucune exigence d'ordre dans la conduite de l'exposé lors de l'épreuve orale, chaque candidat doit être conscient qu'il est judicieux de répartir le temps de préparation entre les différentes parties à présenter. De même, un entraînement – pendant l'année – à la prise de notes, à l'utilisation ordonnée des feuillets de brouillon permet de rendre plus sereine la prise

de parole. Faute de quoi, le jury a pu constater les conséquences d'un manque d'organisation : un candidat lit intégralement des phrases, préalablement écrites. Un second se perd dans ses notes, ou cherche nerveusement une conclusion introuvable ; un autre ne garde qu'une dizaine de minutes pour faire l'explication de texte en ayant préalablement consacré beaucoup de temps à des remarques dispersées sur les autres textes.

Il est possible par ailleurs de consulter un dictionnaire pendant le temps de préparation : la candidate qui a parlé de « quatre romans africains » en ce qui concerne *Une enfance créole*, de P. Chamoiseau, *L'Africain* de J-M G. Le Clezio, *La rue Cases-Nègres* de J. Zobel, *L'enfant de sable*, de T B Jelloun, aurait pu au moins s'épargner cette erreur en vérifiant le sens de l'adjectif « créole » dans le dictionnaire, comme elle aurait pu, ainsi que d'autres candidats, s'appuyer également sur les indications du dictionnaire pour réfléchir sur l'emploi que fait Chamoiseau du terme « nègre » et le commenter à bon escient. Le dictionnaire est donc une aide précieuse, qu'il ne faut pas cependant transformer en piège. Il ne s'agit pas de consacrer inutilement du temps à un exercice de copie. Plusieurs candidats ont ainsi utilisé mot pour mot le même extrait de biographie de Maupassant, pour réaliser leur introduction, sans se l'approprier.

Quels auteurs retrouve-t-on dans les sujets ?

Les sujets proposés abordent tous les siècles et tous les genres littéraires cités dans les programmes officiels du collège et du lycée. On y trouve ainsi fréquemment les auteurs les plus étudiés dans chaque classe :

- XVI^e : Montaigne, Ronsard.
- XVII^e : Pascal, Racine.
- XVIII^e : Beaumarchais, Rousseau, Voltaire.
- XIX^e : Baudelaire, Feydeau, Flaubert, Hugo, Maupassant, Stendhal, Verlaine, Zola.
- XX^e : Anouilh, Apollinaire, Camus, Céline, Giono, Ionesco, Pérec.

Les programmes du collège et du lycée établissent une liste des ouvrages et des auteurs qui doivent être abordés pour chaque niveau. Il est indispensable de s'y référer. Il n'est donc pas inutile, pour préparer le concours, certes de se servir des manuels explorant les différents

objets d'étude, mais aussi, et surtout, des ouvrages d'histoire littéraire², voire des revues d'actualité littéraire. Il convient surtout de relire (ou de lire) les romans, pièces de théâtre et poésies qui fondent le socle d'une culture littéraire. La préparation ne peut donc s'établir en quelques semaines, une fois reçue la bonne nouvelle de l'admissibilité. Il s'agit bien de se constituer une culture personnelle vivante des œuvres, en complément d'une approche plus scientifique de la littérature.

Outre les œuvres, les notions de genre, de mouvement littéraire et de registre sont autant de repères efficaces permettant de susciter la réflexion et de produire des hypothèses fiables : « Orienté par le contrat de lecture, le lecteur [...] construit sa réception en s'appuyant sur les lieux de certitude fournis par le texte. Ces points d'ancrage balisent la lecture et l'empêchent de se perdre dans n'importe quelle direction³. »

Ainsi, l'unité générique du corpus autour de MOLIERE, *Tartuffe ou l'Imposteur*, de BEAUMARCHAIS, *Le Mariage de Figaro*, de FEYDEAU, *La Dame de chez Maxim's*, conduit à une analyse des variations du motif théâtral du témoin caché et à une étude de la mise en abyme et du système d'énonciation mis en œuvre.

La connaissance des mouvements littéraires permet d'anticiper des enjeux importants, comme différencier réalisme et naturalisme et ne pas confondre Maupassant et Zola, à l'instar de cette candidate qui pense Maupassant naturaliste. La Préface de *Pierre et Jean* aurait pu utilement la guider : « Le réaliste, s'il est un artiste, cherchera, non pas à nous montrer la photographie banale de la vie, mais à nous en donner la vision plus complète, plus saisissante, plus probante que la réalité même. Raconter tout serait impossible, car il faudrait alors un volume au moins par journée, pour énumérer les multitudes d'incidents insignifiants qui emplissent notre existence. Un choix s'impose donc, ce qui est une première atteinte à la théorie de toute la vérité. » L'écriture réaliste et l'écriture naturalise procèdent donc de différences remarquables, dans leur rapport à la réalité. Une connaissance ferme s'impose dès lors sur l'ensemble des mouvements littéraires et leurs réalisations dans les différents genres.

La notion de registre mérite elle aussi d'être bien cernée pour conduire une analyse assurée, recommandation importante, déjà explicitée à la page 24 du rapport de 2014. Ainsi,

² *La littérature française* (t.1 et 2) sous la direction de J.-Y Tadié, Folio Essais n°476 Editions Gallimard, 2007 Dominique Viart et Bruno Vercier, *La littérature française au présent, Héritage, modernité, mutations*, Bordas, Paris, 2005

³ Vincent Jouve, *La lecture*, Collection Concours littéraire, Hachette Supérieur, 1993, pages 50 -51

M. Navaez⁴ définit le registre littéraire comme « le "code" selon lequel il faut déchiffrer l'œuvre, et sa tonalité principale, c'est-à-dire sa dominante affective, liée à une attitude fondamentale face à l'expérience : il traduit la vision que l'auteur a du monde (pessimiste, nostalgique, enthousiaste...), il indique l'émotion qu'il cherche à susciter chez le lecteur : rire ou sourire, exaltation, indignation, tristesse, pitié, peur... [...] Le registre littéraire est la caractérisation dominante du style d'une œuvre [...]. Le registre nous révèle donc l'émotion, la subjectivité de l'auteur, mais il indique également l'effet que celui-ci souhaite produire sur le lecteur. »

A ces ressources, il est judicieux d'adjoindre la connaissance des formes fixes, notamment poétiques. On pourra ainsi questionner les sonnets assemblés en groupement en se penchant sur la tradition qui associe volontiers cette forme à l'expression lyrique de l'amour pour mieux en interroger les spécificités. Par exemple une candidate perçoit correctement la cohérence textuelle autour du thème de la femme représentée dans des sonnets divers⁵ et interroge le texte : « En quoi la femme est-elle une source d'inspiration pour le poète ? » sans identifier le fait que parfois la femme est désignée comme absente et que même absente, elle inspire : pourquoi, comment ? Comment le poète comble-t-il cette absence ? la compense-t-il ? l'écrit-il ? Et pourquoi dans un sonnet, forme traditionnelle réservée à l'expression lyrique de l'amour ? On voit bien que ces questions préparent autant d'hypothèses qui viendront nourrir la problématique...

⁴ Dans *À la découverte des genres littéraires*, Ellipses. « Un des rôles spécifiques de la littérature et des arts est d'exprimer et de fixer des émotions et des mouvements de sensibilité qui ne s'expriment pas dans les langages scientifiques ou utilitaires et qui, par les langages artistiques et par l'art du langage, peuvent être échangés même à grande distance dans le temps et dans l'espace. [...] Les registres sont la manifestation par le langage de ces grandes catégories d'émotions et de mouvements de sensibilité. La joie, l'angoisse, la colère, l'indignation, l'admiration, la plainte, la compassion, la méfiance, le doute trouvent là leur lieu, à travers des formes d'expression multiples. »

⁵ Pierre de RONSARD, « Sur la mort de Marie », *Second livre des Amours* (1578) ; Charles BAUDELAIRE, « À une passante », *Les Fleurs du Mal* (1861) ; Paul VERLAINE, « Mon rêve familial », *Poèmes saturniens* (1866) ; Yves BONNEFOY, « Le bel été », *Hier régnant désert* (1958)

Tous les corpus se fondent-ils sur des auteurs canoniques ?

La plupart des auteurs sont des références absolument incontournables pour des enseignants de français. Certains, s'ils sont moins unanimement connus, comme E. Roblès, ou Y. Bonnefoy (d'ailleurs au programme des Terminales littéraire il y a quelques années, et de l'agrégation cette année) échappent difficilement à une culture générale solide. De plus, l'intérêt que les enseignants doivent porter à la littérature d'aujourd'hui devrait leur permettre de ne pas être désarçonnés par des auteurs plus contemporains comme J.-P. Siméon. Au demeurant, même un auteur inconnu du candidat s'inscrit dans un corpus qui permet des hypothèses de lecture judicieuses. Les sujets proposés ne sont jamais conçus comme des pièges. Il s'agit moins d'avoir des connaissances très approfondies sur chaque extrait que de mettre en œuvre des démarches qui permettent d'aborder un texte sans contresens. Il faut donc allier culture et méthodologie pour explorer un texte que l'on n'a jamais lu. Le candidat devra alors se placer dans la position de l'élève découvrant une œuvre et montrer quels outils sont efficaces pour l'aborder, sans toutefois se cantonner à de timides propositions.

Il s'agit souvent moins de connaître la totalité des œuvres d'un corpus que de les relier à des objets d'étude ou à des enjeux littéraires, comme par exemple ceux de la littérature francophone. À partir d'un corpus qui associait des textes de P. Chamoiseau (*Une enfance créole*), J. Zobel (*Rue Cases-Nègres*), de T. B. Jelloun (*L'Enfant de sable*) et de J.M-G. Le Clézio (*L'Africain*) autour des « récits d'enfance et d'adolescence », le jury a pu s'étonner à la fois de la méconnaissance de Le Clézio, pourtant récent prix Nobel de littérature, de celle de la littérature antillaise, et de l'absence de prise en compte des contextes d'écriture de ces textes : certains candidats n'ont pas cerné les enjeux spécifiques que la langue et la culture métropolitaines ont pu susciter chez les auteurs francophones d'outre-mer ou de l'étranger. Cela a souvent conduit à des faux-sens et à des analyses peu fiables alors même que les textes se faisaient l'écho explicite des difficultés de la construction d'un « je » dans ces circonstances particulières.

Chaque corpus proposé suppose au moins la connaissance des œuvres au programme, mais invite à s'appuyer sur une culture littéraire plus large. Cela constitue un axe de préparation essentiel des épreuves. Le CAPES interne est un concours qui s'adresse à des candidats ayant une expérience de l'enseignement, mais dont la culture ne se limite pas à ce qu'ils ont réalisé en classe, et l'épreuve d'oral vise justement évaluer ces compétences de culture littéraire et d'aptitude à se confronter à des textes.

Quelle forme peut prendre le corpus ?

Majoritairement, les corpus sont constitués de trois ou quatre textes, et parfois d'un document iconographique, en général une reproduction d'œuvre picturale. Les textes sont d'une longueur variable, mais ceux qui sont soumis à l'explication de texte sont calibrés pour que leur lecture à voix haute ne dépasse pas trois minutes.

Les candidats ne doivent cependant pas s'émouvoir de corpus composés de deux textes, voire d'un seul dans le cas d'une nouvelle donnée en intégralité ou en très grands extraits. De même, ils ne doivent pas s'étonner de la nature variée des documents iconographiques (carte postale, photographie, plan...) ou même leur absence. Ce qui importe, c'est d'être attentif à la logique générale du corpus. Celui-ci est conçu comme un tout cohérent ; il est donc attendu que tous les éléments soient exploités. La séquence qui sera élaborée doit faire une place à tous les textes et documents, le candidat ayant soin de justifier cette place dans sa proposition didactique.

Les documents iconographiques : quelle place ? Quel(s) rôle(s) ?

Comme nous l'avons précisé, les corpus peuvent comporter des documents iconographiques de nature variée. Leur présence revêt à chaque fois une portée particulière qu'il convient de cerner, en ayant toutefois clairement en tête qu'ils s'inscrivent dans l'économie générale du dossier. Une « image » trouvera son sens dans son lien aux autres documents, et ne saurait être considérée comme une simple illustration ou un élément accessoire.

Dans un corpus consacré au récit du XIX^e pour une classe de 4^{ème}, une carte postale représentant une rempailleuse de chaises mérite d'être analysée selon les critères sociologiques et esthétiques propres à ce support, sans perdre de vue que cette spécificité permettra de mieux discerner les autres réponses que les artistes donnent à leur recherche de réalisme. Cette confrontation alimentera la séquence tout entière. Ainsi la valeur de

témoignage et la recherche d'une « authenticité » donnée à voir par la photographie complètent la réflexion sur le réalisme mise en œuvre par Flaubert et Maupassant dans « Un cœur simple » ou « La rempailleuse ». La représentation du peuple et des petites gens sur cette carte postale, de leurs métiers et de leurs outils, répond à des exigences de véracité mais les fige aussi dans les conventions du pittoresque qu'il convient de décrypter. Dans ce cas précis, ouvrir la séquence sur la comparaison entre les deux portraits de rempailleuses, l'un photographique et l'autre littéraire, l'un statique, l'autre en mouvement, pouvait permettre d'entrer dans une problématique riche, nourrie du regard attentif porté sur chaque document.

Le traitement du document iconographique exige la maîtrise de connaissances spécifiques : le vocabulaire nécessaire à l'étude des images construit un discours clair et fiable. Le tableau intitulé *Auto-da-fe* (1853) de Eugenio Lucas Velàzquez, dans un corpus élaboré pour une classe de première et relevant de « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours », méritait une analyse poussée de sa composition, des choix chromatiques, des éléments représentés, de l'utilisation de la lumière. Toutes les remarques pouvaient ensuite être mises au service de la dénonciation de la torture qui constitue le fil directeur de la séquence. Dans ce cas précis, il fallait également être attentif au paratexte et faire preuve d'une culture historique et artistique pour ne pas confondre le peintre du XIX^e siècle avec son célèbre homonyme, Diego, ayant œuvré au siècle précédent, ce qui changeait bien sûr la portée du tableau. Rappelons que pendant la préparation, des dictionnaires sont consultables en cas de doute.

Les documents officiels, là-encore, donnent les pistes essentielles de réflexion. Les programmes du lycée soulignent qu'il faut mettre « en relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents montrant comment l'esthétique réaliste concerne plusieurs formes d'expression artistique et traverse tout le XIX^e siècle. On peut réfléchir en amont à la façon dont les arts visuels, notamment, ont introduit la réalité quotidienne, qu'elle soit naturelle ou sociale, dans le champ de l'art et déterminé des choix esthétiques qui entrent en résonance avec l'évolution du genre romanesque, depuis le XVII^e jusqu'au XX^e siècle. L'influence de la photographie sur les romanciers du XIX^e siècle peut également faire l'objet d'un travail avec les élèves. » Les documents officiels concernant l'enseignement de l'histoire des arts⁶, de même que le socle commun de connaissances et de compétences peuvent nourrir les propositions d'objectifs : être « capable de lire et d'utiliser différents langages, en

⁶ Encart Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée

particulier les images (... représentations d'œuvres d'art, photographies) et de situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, d'avoir une approche sensible de la réalité ».

Quel type de problématique le jury attend-il pour la séquence ? Comment trouver une problématique satisfaisante ?

Le jury se félicite du fait que la grande majorité des candidats propose une entrée problématisée dans le corpus. C'est en effet un préalable absolu à une construction didactique solide, pour peu que la question qui structure le travail soit bien définie. Il est assez logique que les problématiques aient un lien avec les programmes et le niveau de la classe en jeu. Par exemple, pour un groupement incluant des poèmes de Verlaine, Laforgue, Apollinaire, Maulpoix et une photographie de Cartier Bresson, portant sur l'objet d'étude de première « Écriture poétique et quête de sens », le jury a apprécié les problématiques explorant le lyrisme « Comment dire le monde et se dire soi-même ? » ou l'écriture poétique « Comment re-crée le monde par l'art ? ». Pour d'autres corpus, le jury a pu apprécier les problématiques telles que « Comment les genres de l'argumentation directe permettent-ils de faire évoluer les esprits ? », « Comment le théâtre du XX^e siècle fait-il entendre la voix de la résistance ? », « Comment créer du conflit dans un monologue ? ».

Les candidats, craignant parfois de proposer une problématique mal orientée, préfèrent une formulation vague et passe-partout qui risque de ne pas rendre compte de l'intérêt spécifique du groupement. Ainsi la question « Comment l'œuvre romanesque rend-elle compte de la réalité de son époque ? », appliquée aux cinq extraits tirés du *Bonheur des Dames*, passe sous silence l'enjeu essentiel de ces passages précis qui, tous, s'attachaient au grand magasin en tant qu'entité. D'autres candidats ont-ils pu légitimement construire une réflexion autour du naturalisme ou autour du genre romanesque : « Comment Zola fait-il du grand magasin le personnage principal de son roman ? » ou « Comment Zola transforme-t-il le réel à travers l'étude du grand magasin ? ».

Il est intéressant de donner à voir le cheminement qui permet d'aboutir à l'énoncé d'une problématique : prendre le temps non seulement d'annoncer clairement celle-ci, mais aussi d'en expliciter les mécanismes de construction, est bienvenu. Les candidats sont parfois tentés

de se débarrasser de cette étape, alors que le jury attend que cette phase délicate, sur laquelle repose tout le travail ultérieur, soit détaillée avec rigueur et précision. Par exemple, la formulation au sujet des quatre textes de littérature francophone évoquée plus haut : « Dans quelle mesure le récit d'adolescence met-il en scène un « je » en cours de construction ? », oubliait la distorsion entre réalité géographique et diktats culturels pourtant fondateurs des « constructions de personnalités » développées dans ces textes.

Ce fil directeur gagnera ensuite à être mis en évidence durant tout le déroulement de la séquence. Revenir à la problématique générale à chaque étude de texte ou à chaque étape importante de la séquence est généralement un gage de rigueur et de réussite. L'originalité et l'acuité de certaines problématiques ont permis à des candidats de se distinguer et de convaincre un jury également sensible à des problématiques qui s'ouvraient judicieusement sur l'actualité et permettaient de relier littérature et monde contemporain.

La formulation de la problématique est modulable et polymorphe. Elle peut prendre une tournure directe ou indirecte, avoir la forme :

- d'une question, voire de plusieurs questions reliées entre elles, présentant des concepts associés par juxtaposition (« La passion de lire, une contribution à la formation de la personnalité ? », ou par relation logique ;

- d'une alternative (« Peut-on dire non au théâtre, désobéir pour s'engager ou se soumettre inévitablement ? ») ;

- d'un lien de cause à effet (« le récit d'enfance engendre-il ou/et révèle-t-il la genèse d'un écrivain en construction ? ») ;

- ou enfin d'un rapport d'opposition ou d'identité entre deux phénomènes.

Les questions qui n'apportent qu'une définition, les propositions qui se cantonnent à une juxtaposition de remarques cataloguées arbitrairement, les descriptions paraphrasant un texte ou encore l'évocation d'un thème ne permettent pas de constituer une réflexion problématisée.

Comment faut-il organiser la présentation de la séquence ?

L'exposé de quarante minutes doit comporter à la fois le projet de séquence, l'explication de texte et la séance de langue, mais l'ordre des points abordés est laissé au choix de chaque candidat. Il est bienvenu de ne pas oublier de présenter les différents documents sur lesquels il était demandé de travailler et de justifier par là sa problématique. Le temps que chaque candidat consacre à cette première étape est très variable. Certains font preuve d'un esprit de synthèse tout à fait louable et permettent ainsi de rentrer dans le vif de la séquence avec dynamisme.

Différentes modalités dans la suite de l'exposé ont pu être observées et appréciées par le jury : des déroulés chronologiques de séquence au cours desquels les séances de langue et l'explication de texte prennent place naturellement dans le cours de la présentation, ou bien des présentations procédant en plusieurs étapes : par exemple, d'abord la séquence, ensuite la séance de langue et enfin l'explication de texte. Aucune solution n'est à rejeter a priori. Il faut simplement que les candidats aient bien identifié leur démarche et la présentent au jury. La clarté du propos et la capacité à faire partager ses choix à son auditoire sont des qualités importantes dans l'enseignement.

Inversement, il a parfois été déploré que les propos s'enchaînent sans qu'une trame soit explicitée, voire même que certains candidats « jouent la montre » en juxtaposant des idées trop disparates. Lorsque le fil directeur est trop relâché, l'exposé risque de se perdre dans des développements peu judicieux. L'organisation rythmée du temps de parole est une qualité qui, pour se manifester le jour de l'oral, doit être régulièrement travaillée.

Un même sujet, consacré à l'autobiographie (annexe 3) a pu donner lieu à des propositions diverses, sur lesquelles il peut être éclairant de s'arrêter. L'une, pointant les spécificités de ces récits d'enfance et d'adolescence, s'est construite essentiellement autour des interactions entre lecture et écriture. Les extraits sont lus comme des textes sources d'émancipation, de transfiguration du réel et d'inspiration pour réécrire le monde et la séquence se construit par des aller-retours entre plongées dans les textes et rédaction. Il s'agit là d'un véritable projet d'écriture dont la matrice serait le texte de Giono, nourri ensuite des lectures des autres textes.

Une autre candidate, moins inspirée, s'est éparpillée en activités isolées. Sa lecture des textes souffrait d'un manque de recul qui empêchait de porter un regard d'ensemble sur le

corpus ; le souffle épique du texte de Giono est passé inaperçu. En effet, elle n'a pas identifié l'épithète d'inspiration homérique de « la colline aimée des bêtes », ni l'évocation poétique d'une guerre racontée depuis l'Antiquité, et, plus largement, n'a pas compris la façon dont la lecture de *L'Illiade* nourrit véritablement le jeune Giono. Cette page n'est restée pour elle qu'« une mise à l'honneur des agriculteurs ».

Un troisième candidat s'attache quant à lui à travailler l'oral et en fait son axe directeur. La séquence s'ouvre sur un débat : « Doit-on raconter ses souvenirs ? », bientôt suivi par un autre sujet de discussion soumis à la classe sur « la place de la lecture aujourd'hui ». Le jury reste perplexe devant une séquence dont l'enjeu argumentatif et l'insistance sur l'expression orale paraissent sans lien avec la tonalité et la nature du corpus où chaque texte témoigne de l'importance de la lecture dès l'enfance et en montre le cheminement dans l'écriture elle-même.

Dès 1995, Claudine Garcia Debanc s'interroge dans « Écrire pour lire »⁷ sur cette complémentarité fort productive : « [...] je voudrais interroger la lecture sous l'angle de l'écriture en situant leurs places respectives [...]. En quoi la mise en place de situations d'écriture peut-elle aider les élèves à lire davantage ? **Comment, par confrontations entre leurs propres essais d'écriture et les textes d'auteurs, peuvent-ils être conduits à lire mieux, c'est-à-dire avec le regard de l'artisan interrogeant les procédés d'écriture, et ainsi à s'initier très tôt à l'analyse de textes littéraires ?** Dans quelle mesure, au cours même de l'écriture, la lecture est-elle partie intégrante du processus d'écriture et intervient-elle à tous les moments de l'élaboration d'un texte ? ».

Enfin, nous ne rentrerons pas dans les détails de la fabrication d'une séance : la pratique quotidienne peut laisser supposer que tout candidat maîtrise cette compétence. De nombreux ouvrages y contribuent ; citons toutefois une ressource disponible sur le site de l'Académie de Lille⁸ pour les candidats qui souhaiteraient une mise au point efficace.

⁷ Dans *Didactique de la lecture Regards croisés*, textes réunis par C. Garcia-Debanc, M. Grandaty et Angeline Liva, Presses Universitaires du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées, 1996, page 191. D'autres comme Y. Reuter, B. Schneuwly proposent aussi des développements très formateurs sur le sujet de l'écriture et ses liens avec la lecture.

⁸ Question : Qu'est-ce qu'une séance et comment la préparer ? disponible sur le Net : http://lettres.discipline.ac-lille.fr/ressources/entree_metier_approfondir_pratiques/construire-une-sequence-et-une-seance-denseignement/quest-ce-qu'une-seance-comment-preparer-une-seance.pdf

Faut-il proposer d'étoffer le corpus ?

Un certain nombre de candidats présentent des séquences « enrichies » par des apports d'autres textes et d'autres œuvres. Il est bien sûr judicieux d'ouvrir les perspectives de travail et de ne pas se cantonner à une entrée trop étroite dans un groupement. Cependant, le corpus initial est conçu dans une logique qu'il convient justement de cerner. Il est donc contreproductif de vouloir à toute force y adjoindre des textes, ce qui peut conduire à négliger le traitement de certains extraits. La séquence à présenter doit en effet faire référence à tous les éléments du sujet, sans exception.

Lorsqu'un candidat propose, pour compléter les textes de J.M-G. Le Clézio, J.Zobel, P.Chamoiseau et T. Ben Jelloun, de réutiliser deux exemples sur lesquels il s'était appuyé pour nourrir son dossier RAEP, (« *Nous autres* » de Zamiatine et un livre de Hampâté Bâ), l'intention est louable, pour peu que les liens avec les œuvres du corpus soient explicités, et que le rapprochement dépasse le stade de l'association d'idées. Les similitudes pressenties ne donneront leur pleine mesure qu'accompagnées de justifications et d'arguments.

Lorsqu'un candidat propose en lecture cursive, dans le cadre d'une séquence sur l'autobiographie, *Un secret*, de Philippe Grimbert, il ne faut pas qu'il néglige de cerner la spécificité de ce « roman », où témoignage, fiction et procédé thérapeutique s'entremêlent. Ce même corpus prendra une toute autre direction si le texte complémentaire convoqué est *Aliocha* de Henri Troyat. Il s'agira alors de montrer comment le récit individuel s'efface derrière le processus de rejet de la culture soviétique. Il faut avancer avec suffisamment de prudence et de réflexion et prendre le temps de valider des propositions surgies spontanément.

Le jury a pu pointer un autre écueil : s'il est intéressant de convoquer d'autres références pour apporter une part personnelle au travail circonscrit par le corpus, y recourir doit apporter quelque chose à la séquence que l'on prévoit. Il faut éviter les prétextes ou les rapprochements artificiels : ainsi l'évocation d'« un » tableau de Tissot pour entrer dans un corpus qui contenait un extrait de *Bel Ami* décrivant une réception mondaine peut avoir du sens, mais prendre plusieurs minutes d'un temps précieux pour détailler la place de l'éventail dans un tableau décrit de mémoire est peu pertinent, d'autant que cela n'apporte aucun renseignement utile pour la suite. Il est préférable, pour les œuvres d'art, de travailler sur des éléments plus fiables dont on peut judicieusement tirer des remarques.

**Faut-il préciser les travaux que les élèves auraient à faire dans cette séquence ?
De manière plus générale : quels types d'exploitations pédagogiques peut-on proposer ?**

Lorsque les candidats présentent leur séquence, ils proposent souvent des activités ou des pistes de travail intéressantes. Elles enrichissent la présentation personnelle, et soulignent l'originalité d'une séquence, mais parfois souffrent d'improvisation. Identifier le travail le plus judicieux à proposer à des élèves relève d'un questionnement préalable incontournable : quelles compétences veut-on développer ? Avec quels moyens et selon quelles étapes ? Sur quelle durée ? Quels savoirs, savoir-faire mettre en œuvre ? Et quelles évaluations faut-il prévoir ? Il peut s'agir, comme le prévoit une candidate, de mettre en place un travail par étapes menant à la rédaction d'un récit autobiographique. Elle imagine ainsi des « strates d'écriture », jalonnées de séances de langue, notamment sur la modalisation et les temps du récit.

Certaines propositions, en revanche, pâtissent de différents manques : une enseignante annonce mettre en œuvre des travaux avec des objectifs par niveaux, mais ne peut les définir. Un autre candidat décrit les modalités de ce qu'il nomme « une révision des acquis des classes précédentes » et qui ne consiste qu'à rechercher les figures de style dans un extrait de *Voyage au bout de la nuit*. Une autre encore imagine les activités en classe pour préparer la lecture analytique et envisage uniquement des questionnaires à remplir à chaque nouveau texte. On est alors loin d'une pratique réelle et motivante de la lecture analytique⁹.

Ce qui importe, c'est surtout la présentation de séances articulées dans le temps pédagogique, organisées autour d'activités et d'objectifs, motivées par les programmes et le socle commun et rendues évidentes par le rappel constant de la logique interne de la séquence.

Enfin, le recours aux Tice, quand il est évoqué dans la séquence, manque trop souvent de pertinence et de bon sens. Par exemple, une activité au C.D.I., sans consigne particulière autre que « vous ferez une recherche sur Maupassant » souffre d'un manque de réflexion

⁹ Pour en savoir plus, voir la conférence de Mme VIBERT, I.G. intitulée « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » disponible à l'adresse suivante : http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

pédagogique préalable, n'apporte que des connaissances littéraires superficielles et peu exploitables et ne construit pas de compétence informatique solide.

Ces outils peuvent cependant être des leviers intéressants, et offrir des activités enrichissantes pour la classe : une candidate propose un exemple judicieux d'utilisation de la projection d'un extrait de pièce de théâtre pour étudier Molière et cerner l'importance du témoin caché rendue évidente par la mise en scène. Le jury comprend bien les difficultés d'un enseignant qui ne pourrait quotidiennement avoir accès à des outils informatiques et rencontrerait divers problèmes matériels. En revanche, en tant que candidat, celui-ci peut imaginer les activités de ses élèves en classe pupitre, ou du moins, montrer un intérêt pour les ouvertures qu'offre la pratique informatique, notamment en matière de traitement de texte, de fréquentation de dictionnaires et d'encyclopédies en ligne ou encore d'utilisation des cartes heuristiques. Le jury a ainsi pu apprécier la proposition argumentée d'une candidate de recourir à une carte mentale numérique pour mettre en évidence les connaissances grammaticales des élèves.

Un moment privilégié dans la séquence pour proposer des activités d'élèves concrètes est la phase de lancement de la séquence. Une candidate propose à juste titre une approche inaugurale du sujet d'un corpus par la recherche des coupures de presse sur la torture et le terrorisme aux Etats-Unis, analysées en vue de mettre en relief l'humanité des victimes et d'inviter les élèves à ébaucher des propositions de problématique : actualisation intéressante puisqu'elle a le mérite de prendre en compte le contexte contemporain et de tisser des liens avec les thématiques des textes. Cette contextualisation favorise la compréhension et l'intérêt des élèves.

Beaucoup de candidats mentionnent des exercices d'entraînement et d'application qui mériteraient d'être plus clairement justifiés et articulés clairement autour de leurs objectifs. Plus rarement, certains proposent plus judicieusement de mettre les élèves en situation de recherche, les incitent à manipuler texte ou notion de langue. Quelques-uns, enfin, pensent habilement à conduire une mise en commun et à guider les élèves dans un travail de synthèse, ou à élaborer une évaluation formative. Un travail écrit au brouillon, un repérage collectif des difficultés ou des maladresses sur des morceaux choisis, une réécriture spécifique d'un extrait, une question de compréhension ouverte permettent d'enrichir et de relancer une activité.

L'évaluation sommative est quant à elle souvent réduite à un simple questionnaire essentiellement axé autour de relevés. Un autre type de situation d'évaluation finale éveille

l'intérêt du jury : les élèves disposent du sujet et sont invités d'abord à réfléchir seuls sur les outils mis à leur disposition et sur la méthode à employer ; ce « brainstorming » est suivi d'une mise en commun débattue en classe et contrôlée par l'enseignant, de manière intelligente, étapes par étapes, critères par critères, de façon constructive, avec une fiche d'autoévaluation qui mène à un texte abouti. Un exemple de réussite où le candidat s'est efforcé de développer ses critères lors de « la rédaction d'un court texte de description d'un objet ou d'une personne, écrit à la première personne », lesquels critères étaient préparés par des écrits et exercices courts intermédiaires, intégrant les contraintes de langue (modalisateurs, connotation méliorative ou péjorative).

L'explication de texte doit-elle prendre une forme particulière ?

L'explication doit être précédée de la lecture intégrale du texte. Cet exercice, habituel en classe, permet d'entrer dans l'univers d'un texte dont on saisit rapidement s'il est compris. Il pourra alors être partagé avec l'auditoire. Ces moments de lecture méritent donc d'être travaillés en amont pour éviter les écueils récurrents.

La lecture des textes poétiques ou de théâtre versifié doit répondre aux règles de scansion et de rythme. Ainsi, les vers tirés d'une tragédie de Racine doivent respecter les *e* muets ou sonores, les diérèses ou synérèses nécessaires aux alexandrins. De même, lors de la lecture du sonnet de Baudelaire « A une passante », l'enjambement « ...Fugitive beauté/ dont le regard m'a fait soudainement renaître... » doit s'entendre à la lecture. Celle-ci constitue bel et bien la première entrée dans l'explication de texte, qui pourra ainsi se poursuivre en interrogeant les valeurs des ruptures de rythme dans le poème. Le jury attend donc que cette lecture soit sensible, vivante et adaptée à la tonalité du texte¹⁰. Du plaisir du lecteur, malgré le stress, peut découler le plaisir du jury. Lors du temps de préparation, il est judicieux d'anticiper sur les difficultés de prononciation de certains termes, voire de les vérifier avec les dictionnaires : il est à l'inverse peu raisonnable d'interroger le jury sur la prononciation d'un

¹⁰ Pour en être persuadé, il est utile de lire la conférence de P. Laudet, I.G. Revivifier l'explication de texte littéraire, par la voix notamment. Texte disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceegT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf

mot, comme cela a pu être le cas pour le « hall » utilisé dans un extrait du *Bonheur des Dames* de Zola.

L'énoncé impose l'analyse approfondie d'un des textes du corpus. La problématique qui conduit le travail d'explication doit présenter un lien avec celle de la séquence, et en aborde un aspect particulier qui sera exploré plus précisément. L'explication du texte imposé n'empêche pas que les autres soient examinés de près. Le travail de construction didactique engage un nécessaire appui sur des éléments spécifiques tirés des différents documents.

Dans le cadre d'un corpus sur le théâtre en 3^{ème} au XX^e siècle, « Théâtre continuité et renouvellement »¹¹, chaque candidat pouvait observer, outre l'unité générique et temporelle, une thématique très homogène : la révolte. Mais chacun pouvait se reposer aussi sur les différences formelles : deux dialogues et deux monologues étaient en effet proposés. De surcroît, les différences surgissent lors de l'étude spécifique de chaque texte : Antigone hésite entre le bonheur et le devoir ; Bérenger, résistant malgré lui, n'exprime aucun doute ; dans le *Stabat mater furiosa*, l'engagement est radical, absolu.

L'explication peut prendre des formes diverses, qui nécessitent cependant d'être justifiées : l'entrée en matière se construira par exemple par une confrontation entre deux ou plusieurs textes du corpus. Une comparaison judicieusement menée amène à des remarques qui ne s'enferment pas sur des éléments ponctuels recelés dans un document mais fait circuler la réflexion et la nourrit tout en s'interrogeant sur la spécificité (thématique, générique, stylistique...) de ce texte. Pour ce faire, l'analyse linéaire est une possibilité, qui comporte cependant le risque de la paraphrase si une ligne directrice serrée n'est pas posée et suivie. Cette dernière doit permettre d'articuler la logique générale du corpus et la singularité du texte à expliquer. Il faut en effet se méfier des explications par mouvements successifs, des commentaires juxtalinéaires, qui ne prennent pas en considération la problématique ou les axes d'étude.

Pour être efficace, une explication doit se nourrir d'horizons d'attente, en fonction des connaissances du lecteur et du cadre dans lequel l'extrait s'inscrit ; il ne faut pas cependant y plaquer artificiellement des idées préconçues¹². La question qui permet d'entrer dans le texte

¹¹ Jean ANOUILH, *Antigone* (1944) ; Emmanuel ROBLES, *Montserrat* (1948), Acte III, scène 8 ; Eugène IONESCO, *Rhinocéros* (1960), Acte III, fin ; Jean-Pierre SIMEON, *Stabat Mater furiosa* (1997)

¹² A. Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » in Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend->

doit avant tout susciter des réponses argumentées et illustrées. Il ne faut pas rester sur des remarques superficielles ou simplement descriptives mais chercher à rentrer dans la logique d'un extrait pour en montrer la construction ou les finalités. Ainsi, entrer dans l'analyse de la page du *Bonheur des dames* où est détaillée la grande fête du blanc en proposant uniquement de pointer « une description métaphorique » sans justifier cette même métaphore est bien insuffisant. Pour ce même texte, il ne pouvait être simplement question d'énumérer tous les éléments qui contribuent à une « omniprésence du blanc » sans explorer les effets recherchés et produits. De même, il ne pouvait suffire d'annoncer « une description spectaculaire », si on ne cherchait pas à expliciter qui regardait et quels étaient les enjeux de ce spectacle. L'analyse doit également veiller à ne pas plaquer des propos déjà construits, mais à saisir la particularité de ce texte-ci. Il est ainsi parfois difficile pour des candidats en situation de concours de se dégager d'idées toutes faites. Le jury a constaté, à regret, qu'Emma Bovary ne pouvait être qu'une jeune femme superficielle et infidèle, alors même que l'extrait qui était proposé offrait un visage plus subtil du personnage.

Quelle place donner à la leçon de langue à l'intérieur de la séquence ?

L'énoncé spécifie que le projet de séquence doit comporter une leçon de langue. Librement choisi par le candidat, ce point de langue est supposé maîtrisé par le candidat. La maîtrise de la méthode d'une part est nécessaire : relevé des occurrences, classement ou regroupement ordonné, définition et identification des différents éléments (morphologie, syntaxe), et intérêt de ces remarques proprement linguistiques et stylistiques pour l'étude du texte. La maîtrise des notions d'autre part est indispensable ; elle s'acquiert grâce à une pratique régulière de la grammaire, une consultation fréquente des usages de référence et un savoir solide, sans pour autant que le discours soit trop universitaire, trop spécialisé, mais susceptible d'être adapté à un public scolaire.

Mentionnons une prestation appréciée : une étude du discours dans un extrait de *Bel Ami* de Maupassant, dans lequel la subtilité de l'écriture et sa portée ironique provenaient du passage incessant entre discours direct, indirect, indirect libre et discours narrativisé. Le choix

fait par la candidate était doublement judicieux puisqu'il permettait de lier l'explication de texte et la leçon de langue et de déployer des connaissances grammaticales de manière organisée. Cette approche correspond donc à ce qui est attendu dans une séquence de français, et *a fortiori* dans l'épreuve orale.

Une autre candidate annonce vouloir traiter exclusivement les figures de rhétorique dans le poème de Jules Laforgue, « Le sanglot de la terre », sans jamais aborder aucune remarque stylistique, ni les mettre en lien avec une activité de lecture, de compréhension ou d'écriture pour les élèves. Une autre traite de versification, ce qui ne relève pas de l'étude de la langue.

La capacité à développer un raisonnement, à proposer une explication claire, et surtout à tisser des liens avec la problématique sont des qualités appréciées et valorisées par le jury et peuvent se développer grâce à une préparation régulière.

Quelles questions de langue peuvent être posées ? Comment gérer l'improvisation sur la langue ?

Dix minutes dans l'entretien sont consacrées à l'interrogation concernant une notion de langue. Cette question peut porter sur un passage relativement long (très rarement), ou simplement sur une ou deux phrases précisées par le jury, extraites d'un des textes étudiés. Il s'agira alors de pratiquer une analyse syntaxique ou d'élaborer rapidement une réponse sur une question de langue.

Voici une liste indicative de notions abordées dans les questions de langue c'est-à-dire de grammaire au sens large du terme :

Les expansions du nom ;

Les adjectifs ; l'attribut ;

Les pronoms ; les pronoms personnels ;

Les temps de l'indicatif ; les modes ; le subjonctif ; l'impératif

Les formes des participes présent et passé ; les formes en *-ant*

La valeur des temps verbaux ;

La fonction ; le sujet ; le complément d'objet direct ;

L'expression de l'exclamation ; l'expression de l'interrogation ; les types de phrases ;

Les connecteurs logiques ;

Les propositions subordonnées ; la subordination ; le mot « que » ;

Les propositions circonstancielles ;

L'emploi des adverbes ; la modalisation ;

Le lexique (par exemple, le vocabulaire des émotions) ; la focalisation.

Parfois, ces questions recouvrent plusieurs notions : par exemple la modalisation du discours fera appel nécessairement aux modes, aux types de phrases, aux effets de l'oral (l'intonation), mais aussi au vocabulaire, péjoratif ou mélioratif, aux adverbes choisis (c'est le cas du poème de Laforgue).

Deux ou trois minutes sont accordées au candidat pour relever, identifier les occurrences et réfléchir aux commentaires sur ce point de langue. Le jury est parfaitement conscient de la brièveté de la préparation, du caractère improvisé de la réponse : il accompagne le candidat dans le fil de sa réflexion et dans l'élaboration de ses réponses.

Dans l'extrait suivant de « La Rempailleuse » de Guy de Maupassant, *Contes de la Bécasse* (1883), la question de langue portait sur l'analyse des pronoms personnels.

« – J'ai été appelé, il y a trois mois, auprès de cette vieille femme, à son lit de mort. Elle était arrivée, la veille, dans la voiture qui lui servait de maison, traînée par la rosse que vous avez vue, et accompagnée de ses deux grands chiens noirs, ses amis et ses gardiens. Le curé était déjà là. Elle nous fit ses exécuteurs testamentaires, et, pour nous dévoiler le sens de ses volontés dernières, elle nous raconta toute sa vie. Je ne sais rien de plus singulier et de plus poignant.

Son père était rempailleur et sa mère rempailleuse. Elle n'a jamais eu de logis planté en terre.

Toute petite, elle errait, haillonneuse, vermineuse, sordide. On s'arrêtait à l'entrée des villages, le long des fossés ; on dételaient la voiture (...) »

Sans les citer de manière fastidieuse, le candidat signalera la fréquence d'un pronom personnel, comme « elle », « nous ». Par contre, il commentera la présence, au début et à la fin du premier paragraphe, du « je », pronom représentant le médecin-narrateur, prenant en charge le récit, tandis qu'il précisera que l'anaphorique « elle » focalise l'attention du lecteur

sur le portrait subjectif du personnage. Il soulignera l'apparition subite du « on », pronom (personnel) indéfini, et lui donnera du sens : il évoque le groupe familial, sans identité précise, sans reconnaissance sociale, déjà effacé par les vicissitudes de l'existence misérable – malgré l'implicite humanité induite par son étymologie, « on » provenant du latin *hominem*. L'analyse grammaticale du pronom « on » montre donc pertinemment l'effacement du personnage.

Il faudra donc des connaissances solides, de la réactivité et un certain bon sens pour s'adapter à des situations différentes, pouvoir observer un texte avec sang-froid et ne pas se retrouver dans la situation de cette candidate qui n'a pas su repérer un participe présent (« s'imaginant ») ou le gérondif et donc sa valeur logique dans la phrase « Son père, un maçon, s'était tué en tombant d'un échafaudage », phrase extraite d'« Un cœur simple » de Gustave Flaubert. Autre exemple regrettable : le pronom indéfini pluriel « tous » dans l'extrait de J. Zobel présent en annexe (ligne 10) est identifié comme un présentatif, après réflexion, par une candidate qui finalement avoue lors de l'entretien ne pas le connaître.

Un candidat ne peut non plus ignorer le sens du mot « antécédent » dans le cadre d'une analyse des propositions subordonnées relatives ou plaquer sans explication, ni aucune relation avec l'autobiographie, une étude du discours rapporté, sous le titre « discours direct, indirect libre » (en omettant le discours indirect) et proposer en guise de discours indirect libre la phrase suivante : « Après nous avoir demandé si nous avons nos carnets, le professeur nous a informé que nous passerions à l'étude ». Plaquage artificiel, confusions dues à l'émotion, annonce maladroite ? Autant d'erreurs qu'une préparation antérieure appropriée aurait sans doute permis d'éviter.

Quelles questions peuvent être posées pendant l'entretien ?

Le jury envisage l'entretien dans une perspective constructive et sans aucune intention de piéger son interlocuteur. Celui-ci consiste en un retour et un approfondissement sur les différentes parties de l'exposé préalable, tant sur la séquence que sur l'explication de texte. Il peut couvrir les domaines littéraire, culturel, artistique, linguistique, didactique ou pédagogique.

Les exemples de questions qui suivent sont présentés à titre indicatif :

- Souhaiteriez-vous reformuler votre problématique au regard de ce que vous avez pu démontrer ?
- Quel raisonnement sous-tend votre choix de problématique ?
- Quel objectif méthodologique précis mettez-vous en avant dans cette séquence ?
- Quelles activités de lecture ou d'écriture proposeriez-vous ?
- Qu'entendez-vous par « lecture analytique » ?
- Comment accompagnerez-vous votre lecture cursive ?
- Quel type d'évaluation mettez-vous en œuvre dans la séance X ?
- Pourriez-vous énumérer les différentes activités orales de la séquence ?
- Quelle définition donneriez-vous au terme naturalisme ?
- Connaissez-vous des poètes de la Pléiade ?
- Quelles sont les caractéristiques du sonnet ?

Ces questions permettent d'approfondir une réponse, de nuancer, de détailler un dispositif, d'illustrer une proposition et parfois de rectifier une erreur, valider ou invalider une hypothèse ou une proposition discutable, ou remettre en cause une affirmation peu acceptable, une formulation erronée. Le jury n'a de cesse de relancer le dialogue et espère donc bien une ouverture d'esprit, une capacité de réflexion chez un candidat qui s'applique à comprendre la question, à y répondre, à réfléchir aux pistes suggérées. Cette partie de l'épreuve permet de valoriser la prestation de chaque candidat, qui est invité à s'y soumettre avec engagement. Car l'entretien suppose, au-delà de la clarté d'expression, et de l'emploi constant d'un français correct, des qualités de communication : nous préconisons une réelle ouverture d'esprit, une capacité à accueillir, voire tout simplement accepter les questions du jury. Cet échange, cette « maïeutique » proposée par le jury permet au candidat d'aller plus loin, voire de se surpasser, et de nombreux candidats savent en tirer profit.

Il s'agit bien ici de s'impliquer une situation de communication avec ses aléas, ses sources de stress (elle est similaire en cela à toute situation d'enseignement). Quelques candidats trop fébriles, sur-interprètent le sens des questions du jury, s'en trouvent tantôt choqués, tantôt exaspérés. Différentes réactions négatives ont été entendues : « je ne vois pas ce que vous voulez me faire dire », « je me suis trompée, c'est bien cela ? ». Évidemment

nous ne recommandons à chacun ni de durcir le ton, ni d'abandonner tout effort ou de se livrer à une litanie visant à susciter la compassion du jury. En cas d'incompréhension, on ne doit pas hésiter à demander au jury d'explicitier ou de reposer la question ; en tout cas, il est bien conseillé de faire preuve de sang-froid et de réactivité.

Pour finir, il est tout aussi évident aux yeux du jury que, dans l'intérêt du candidat, chacun doit éviter lors de la découverte des sujets toute saute d'humeur au regard du sujet, de son contenu. En effet, il n'est pas recommandé de rejeter tel texte et tel auteur sous prétexte qu'ils sont méconnus, ou de désespérer de ne pas avoir lu telle œuvre dans son intégralité : bien sûr, il n'est pas question de reprocher à quiconque de réagir et d'exprimer son (re-)sentiment, mais il est regrettable parfois que cette réaction s'amplifie, voire empêche toute approche sereine du texte, fût-il inconnu. Il faut s'y consacrer entièrement, sans réticence, et le texte doit être étudié pour lui seul, et à lui seul peut apporter des réponses intéressantes au lecteur attentif et réceptif. Ainsi tel candidat sollicite la compassion du jury en évoquant un auteur qu'il n'a jamais lu (Zobel, Chamoiseau), ou telle candidate qui avoue la faiblesse de n'avoir jamais ouvert *Voyage au bout de la nuit*. Pour éviter d'être déstabilisé(e) durant l'épreuve, il s'agit donc toujours de s'y préparer tout au long de l'année, en simulant ce type d'entretien, en s'y préparant dans les meilleures conditions.

Y a-t-il un temps réservé pour des questions sur le RAEP ?

Selon le temps restant dans l'entretien, chaque jury a la possibilité de poser ou non, une question sur le dossier RAEP du candidat. Le jury peut se permettre de confronter l'expérience décrite et analysée dans le dossier et la séquence proposée à l'oral : c'est l'opportunité éventuellement pour le candidat d'éclairer la séquence présentée par une autre expérience développée dans d'autres conditions. Il est donc utile de relire son dossier avant l'épreuve orale car certains candidats ont pu donner parfois l'impression de le (re-)découvrir pour l'occasion.

On pourrait citer, à titre indicatif, plusieurs cas de figure possibles :

- une demande de précisions, de références ou d'illustrations par un exemple ou une redéfinition,

- une question pour approfondir un paragraphe ou une notion abordée,
- un échange autour des annexes proposées
- une demande d'éclairage sur un passage confus, douteux.

Par exemple, le jury peut être amené à vouloir clarifier les objectifs, ou la problématique de la séquence, les prérequis nécessaires ; les activités diverses effectuées, décrites et analysées ou manquantes. Ces activités sont nombreuses, il peut donc s'agir de :

- la lecture, analytique ou cursive, leur pratique en classe, ou leur accompagnement,
- la pratique de l'oral, la répartition et la gestion de la parole des élèves, les liens entre l'écrit et l'oral et les différentes modalités de travail,
- les types d'écrits envisagés et les résultats obtenus, un commentaire sur une annexe,
- les types d'évaluations évoquées, diagnostique, formative ou sommative,
- la pédagogie différenciée annoncée,
- les supports, les liens entre les activités et leur pertinence,
- l'utilisation des T.U.I.C. et la plus-value ainsi apportée.

Il va de soi que ces exemples ne sont pas exhaustifs, et que chaque jury, ayant pris connaissance du dossier, se garde toute latitude de poser une ou plusieurs questions.

13. Comment la préparer au mieux ?

Il apparaît donc que les réalisations proposées lors de l'épreuve orale se conjuguent logiquement avec la pratique professionnelle et la rédaction du dossier d'admissibilité : elles constituent toutes les trois la mise en œuvre d'une réflexion pédagogique et didactique aiguisée c'est-à-dire consciente de ses effets et de ses moyens¹³.

Lors de la session 2015 le jury a pu apprécier des prestations individuelles de grande qualité ; nous avons pu constater que de nombreux candidats prenaient en compte les

¹³ Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, *Didactique du français. Fondements d'une discipline* Bruxelles, De Boeck Supérieur « Savoirs en Pratique », 2008 et Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanc, *Didactique du français langue première* De Boeck, « Pratiques pédagogiques », 2010.

La lecture de revues pédagogiques comme *Le Français aujourd'hui*, *les Cahiers pédagogiques*, *Recherches*, *Pratiques* peut être tout aussi éclairante.

commentaires formateurs des rapports précédents. Nous souhaitons que celui-ci puisse à son tour aider les candidats à mieux cerner les enjeux de l'épreuve et leur apporter les réponses aux questions qu'ils se posent au cours de leur préparation.

Enfin, cette préparation s'enrichit également du travail effectué dans l'année, avant, pendant et après la classe : le travail sur soi, la réflexion sur ses pratiques, la lecture d'ouvrages ou d'articles spécialisés, l'imprégnation culturelle, mais fondamentalement le compagnonnage avec les œuvres, tout cela concourt à la réussite au CAPES interne, car au cœur de cette épreuve orale, se trouvent la littérature et son enseignement.

6. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE TRADUCTION EN LANGUES ANCIENNES (OPTION LETTRES CLASSIQUES)

Rapport présenté par Florence GUÉGANT

L'épreuve orale de traduction latine ou grecque se déroule dans les premières dix minutes de l'entretien, qui suit l'exposé du candidat. Elle consiste à improviser une traduction, sans dictionnaire, d'un court texte de latin ou de grec.

Une première remarque s'impose : un candidat peut tomber indifféremment sur un texte latin ou sur un texte grec. Dans les deux cas, quelques questions simples de grammaire et de vocabulaire portant sur l'autre langue ancienne (sur le grec si le texte à traduire est rédigé en latin et inversement) peuvent lui être posées. En effet, comme son nom l'indique, le CAPES de Lettres Classiques s'adresse à des candidats qui ont des connaissances à la fois en grec et en latin. Même si ce cas de figure s'est moins rencontré lors de la présente session, le jury déplore malgré tout que certains candidats se présentent à l'épreuve avec des connaissances extrêmement lacunaires, pour ne pas dire inexistantes, dans l'une des deux langues anciennes.

Les extraits proposés sont très courts, d'une difficulté raisonnable puisque choisis parmi les textes au programme des classes de collège et de lycée, dont les auteurs canoniques (César, Cicéron, Pline le Jeune, Pausanias, Lysias...) sont connus des candidats ; ces auteurs

peuvent d'ailleurs faire l'objet de révisions bénéfiques pour l'oral du concours, sous la forme de lectures courtes avec traduction par exemple. Si l'extrait présente des difficultés lexicales, quelques notes de bas de page apporteront, puisqu'il s'agit d'un travail sans dictionnaire, les éclaircissements nécessaires.

Le candidat dispose d'une à deux minutes pour prendre connaissance de l'extrait, puis il en effectue une lecture à voix haute, lecture qui montrera si possible une première approche de la structure des phrases et une mise en valeur du sens de l'extrait. Il propose ensuite une traduction ; il a la possibilité d'hésiter, de se corriger, de faire des parenthèses expliquant tel choix plutôt que tel autre : il s'agit bien d'une traduction orale improvisée en dix minutes et non d'une version écrite.

L'exercice a donc pour but de vérifier que le candidat connaît un vocabulaire minimal en grec et en latin (au moins celui qui est exigé des élèves en fin de collège !), car le jury peut demander, pendant une traduction latine, l'équivalent grec de tel mot très courant, ou l'équivalent grec de telle tournure grammaticale latine. Le candidat doit aussi identifier facilement les cas des groupes nominaux, les différentes déclinaisons, les formes verbales les plus fréquentes et la subordination ; mais surtout il appliquera la méthode préconisée dans le Bulletin Officiel¹⁴ : « Traduire doit être une expérience de découverte des plus souples, une activité qui doit dès ses débuts être dédramatisée. Pour cela on fera un usage judicieux du mot à mot pour ne pas habituer d'emblée les élèves à morceler leur appréhension de la phrase latine ou grecque et à rabattre celle-ci sur l'ordre des mots attendu en français. L'élève apprivoisera les groupes de mots dans leur succession, dans le mouvement de la phrase lors d'entraînements réguliers ». Le candidat fera preuve de réactivité, trouvera au besoin des comparaisons et des rapprochements logiques face à d'éventuels manques lexicaux : une candidate a ainsi rapproché « senectuti » du mot « senex » déjà présent dans le texte, puis déduit de sa forme qu'il s'agissait d'un datif singulier de la 3^e déclinaison.

Il est à noter que cette année, les candidats ont montré de réels progrès par rapport à ce que le jury avait pu remarquer l'année précédente : peu d'entre eux ont déclaré qu'ils ne

¹⁴ Bulletin Officiel n°31 du 27 août 2009

connaissaient pas le grec (pourquoi sinon se présenter à un concours avec l'option « Lettres Classiques » ?). Une candidate a pourtant affirmé qu'elle « en savait assez pour enseigner en collègue » ; cependant cette même candidate ignorait la classe grammaticale et le sens du mot « ille », était incapable de reconnaître la classe grammaticale de « ridebis »... est-ce en « savoir assez » pour enseigner en collègue ? L'enseignement des langues anciennes ne s'y limite pas à la civilisation... On regrette que certains candidats ignorent le sens de mots courants comme « ridere », « χεῖρ », « κεφαλή », « κατήγορος », n'identifient pas le subjonctif imparfait de « discederem », ou puissent affirmer que « deorum » est un accusatif singulier alors que le jury a pointé la terminaison en « -orum ».

Nous tenons à rappeler que le jury, en toute bienveillance, tente souvent de guider quelqu'un qui hésite, en proposant des groupes de mots, en indiquant des pistes à suivre, et qu'il attend donc des candidats qu'ils se laissent conduire et soient à l'écoute de ces propositions, plutôt que de s'obstiner dans une erreur ou un mutisme nuisible.

En conclusion nous reproduisons deux des textes qui ont été proposés cette année, afin que les candidats puissent mieux se représenter les exigences du jury. Précisons simplement qu'il s'agit de textes « classiques » dans tous les sens du terme, qui ne devraient pas surprendre ou déstabiliser un futur professeur certifié de Lettres Classiques.

Traduction d'un texte latin :

Mœurs des Germains.

Germani multum ab hac consuetudine¹ differunt. Nam neque druides habent, qui rebus divinis praesint, neque sacrificiis student. Deorum numero eos solos ducunt, quos cernunt et quorum aperte opibus² juvantur, Solem et Vulcanum et Lunam, reliquos ne fama quidem acceperunt. Vita omnis in venationibus atque in studiis rei militaris consistit : ab parvulis labori ac duritiae student.

César, *Guerre des Gaules*, VI, 21.

1. ab hac consuetudine : par rapport à cette manière de vivre (César fait ici référence aux Gaulois).
2. opes, opum (f. pl) : les bienfaits.

Traduction d'un texte grec:

Lors d'un procès, un invalide se défend contre des accusations mensongères.

Φησὶ γὰρ ὁ κατήγορος¹ οὐδὲ δικαίως με λαμβάνειν τὸ παρὰ τῆς πόλεως ἀργύριον. Καὶ γὰρ τῷ σώματι δύνασθαι καὶ οὐκ εἶναι τῶν ἀδυνάτων, καὶ τέχνην ἐπίστασθαι² τοιαύτην ὥστε καὶ ἄνευ τοῦ διδομένου τούτου ζῆν. Καὶ τεκμηρίοις³ χρῆται τῆς μὲν τοῦ σώματος ῥώμης, ὅτι ἐπὶ τοὺς ἵππους ἀναβαίνω.

Lysias, *Pour l'Invalide*, 4-5.

1. ὁ κατήγορος, ου : l'accusateur
2. ἐπίσταμαι : ici « exercer » (pour parler d'un métier).
3. τὸ τεκμηρίον, ου : la preuve

ANNEXES

Exemples de sujet de l'épreuve d'oral

Exemple 1

Textes et documents :

1. Michel de MONTAIGNE, *Essais*, livre II, chapitre V, « Sur la conscience », adapté et traduit du français du XVI^e siècle par A. Lanly, 1989.
2. VOLTAIRE, *Dictionnaire philosophique portatif*, « Torture », 1769.
3. Albert CAMUS, *Actuelles III, Chroniques algériennes, 1939-1958*, « Avant-propos, mars-avril 1958 », 1958.
4. Pierre DESPROGES, *Dictionnaire superflu à l'usage de l'élite et des bien-nantis*, 1985.
5. Eugenio Lucas y Padilla, dit Eugenio Lucas Velázquez, *Auto-da-fé*, 1853, 50 x 39 cm, Museo Nacional del Romanticismo, Madrid, Espagne.

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de première et particulièrement de l'objet d'étude « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^{ème} siècle à nos jours », vous analyserez le corpus proposé.

Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement qui comportera une séance de langue.

Vous proposerez l'explication du texte 2 : « Torture » de Voltaire.

Texte 1 : Michel de Montaigne, *Essais*, livre II, chapitre V, « Sur la conscience », adapté et traduit du français du XVI^e siècle par A. Lanly, 1989.

C'est une dangereuse invention que celle des tortures¹⁵, et il semble que ce soit plutôt une épreuve d'endurance que de vérité. Cachent la vérité et celui qui peut les supporter et aussi celui qui ne peut pas les supporter. Pourquoi, en effet, la douleur me fera-t-elle plutôt avouer ce qui en est qu'elle ne me forcera de dire ce qui n'est pas ? Et, à l'inverse, si celui qui n'a pas fait ce dont on l'accuse est assez endurant pour supporter ces tortures, pourquoi ne le sera pas celui qui l'a fait, quand une aussi belle récompense que celle de la vie sauve lui est proposée ? Je pense que le fondement de cette invention est appuyé sur la considération de la force de la conscience¹⁶, car, en ce qui concerne le coupable, il semble qu'elle aide la torture pour lui faire avouer sa faute, et qu'elle l'affaiblisse lui, et, de l'autre côté, qu'elle fortifie l'innocent contre la torture. À dire vrai, c'est un moyen plein d'incertitude et de danger. Que ne dirait-on pas, que ne ferait-on pas pour échapper à d'aussi pénibles douleurs ?

*Etiam innocentes cogit mentiri dolor.*¹⁷

Pour cette raison il arrive que celui que le juge a torturé pour ne pas le faire mourir innocent, il le fasse mourir et innocent et torturé. Mille et mille, sous l'action de la torture ont chargé leurs têtes de faux aveux. Parmi eux je place Philotas¹⁸, en considérant les circonstances du procès que lui fit Alexandre et le cours de sa torture. Toujours est-il que c'est, dit-on, la chose la moins mauvaise que l'humaine faiblesse ait pu inventer. Bien inhumainement pourtant et bien inutilement, à mon avis ! Beaucoup de nations, moins barbares en cela que les nations grecque et romaine qui les appellent ainsi, estiment qu'il est horrible et cruel de torturer et de briser les membres d'un homme sur la faute duquel vous êtes encore dans le doute. En quoi est-il responsable de votre ignorance ? N'êtes vous pas injustes, vous qui, pour ne pas le tuer sans cause, lui faites pire que de le tuer ? Et voici la preuve qu'il en est bien ainsi : voyez combien de fois il aime mieux mourir sans raison que de passer par cet interrogatoire plus pénible que le supplice et qui, souvent, par sa dureté, devance le supplice, et même l'exécute¹⁹. Je ne sais d'où je tiens le récit suivant, mais il représente exactement la probité scrupuleuse de notre justice. Une femme de village accusait devant un général d'armée, grand

¹⁵ Cet extrait est connu sous le nom de « Les géhennes », ancien terme signifiant « les tortures ».

¹⁶ La force de la conscience morale qui pousse l'innocent à nier et le coupable à avouer.

¹⁷ Citation des *Sentences* de Publius Syrus : « La douleur force à mentir même les innocents ».

¹⁸ Général macédonien d'Alexandre le Grand qui fut accusé de complot contre le roi. Sous la torture, il avoua être coupable et fut condamné à mort par lapidation, en dépit de l'absence de preuve.

¹⁹ Fréquemment, l'accusé mourait sous la torture, avant même d'être condamné. De plus, certaines tortures étaient aussi un mode d'exécution (par exemple l'écartèlement).

justicier, un soldat d'avoir arraché à ses enfants encore petits le peu de bouillie qui lui restait pour les nourrir, cette armée ayant ravagé tous les villages aux environs. De preuve, il n'y en avait point. Le général, après avoir sommé la femme de bien peser ses paroles parce qu'elle serait condamnée pour cette accusation si elle mentait, et elle persistant, fit ouvrir le ventre du soldat pour s'informer de la vérité du fait. Et la femme se trouva avoir raison. Condamnation qui sert d'instruction au procès !

Texte 2 : Voltaire, *Dictionnaire philosophique portatif*, « Torture », 1769

Les Romains n'infligèrent la torture qu'aux esclaves, mais les esclaves n'étaient pas comptés pour des hommes. Il n'y a pas d'apparence non plus qu'un conseiller de la Tournelle²⁰ regarde comme un de ses semblables un homme qu'on lui amène hâve, pâle, défait, les yeux mornes, la barbe longue et sale, couvert de la vermine dont il a été rongé dans un cachot. Il se donne le plaisir de l'appliquer à la grande et à la petite torture, en présence d'un chirurgien qui lui tâte le pouls, jusqu'à ce qu'il soit en danger de mort, après quoi on recommence ; et, comme dit très bien la comédie des *Plaideurs* : « Cela fait toujours passer une heure ou deux²¹. »

Le grave magistrat qui a acheté pour quelque argent le droit de faire ces expériences sur son prochain, va conter à dîner à sa femme ce qui s'est passé le matin. La première fois madame en a été révoltée, à la seconde elle y a pris goût, parce qu'après tout les femmes sont curieuses ; et ensuite la première chose qu'elle lui dit lorsqu'il rentre en robe chez lui : « Mon petit cœur, n'avez-vous fait donner aujourd'hui la question à personne ? »

Les Français, qui passent, je ne sais pourquoi, pour un peuple fort humain, s'étonnent que les Anglais, qui ont eu l'inhumanité de nous prendre tout le Canada²², aient renoncé au plaisir de donner la question.

Lorsque le chevalier de La Barre, petit-fils d'un lieutenant général²³ des armées, jeune homme de beaucoup d'esprit et d'une grande espérance, mais ayant toute l'étourderie d'une jeunesse effrénée, fut convaincu d'avoir chanté des chansons impies, et même d'avoir passé

20

Chambre criminelle dont les membres sont fournis à tour de rôle par la Grand-Chambre et la Chambre des enquêtes.

²¹ Propos du juge Daudin dans *Les Plaideurs* de Racine (III, 4).

²² Cédé aux Anglais par le Traité de Paris en 1763.

²³ Le plus haut grade, dans l'armée de l'Ancien Régime, après celui de Maréchal de France.

devant une procession de capucins sans avoir ôté son chapeau, les juges d'Abbeville, gens comparables aux sénateurs romains²⁴, ordonnèrent, non seulement qu'on lui arrachât la langue, qu'on lui coupât la main, et qu'on brûlât son corps à petit feu ; mais ils l'appliquèrent encore à la torture pour savoir précisément combien de chansons il avait chantées, et combien de processions il avait vu passer, le chapeau sur la tête.

Ce n'est pas dans le XIII^{ème} ou dans le XIV^{ème} siècle que cette aventure est arrivée, c'est dans le XVIII^{ème}. Les nations étrangères jugent de la France par les spectacles, par les romans, par les jolis vers, par les filles d'Opéra, qui ont les mœurs fort douces, par nos danseurs d'Opéra, qui ont de la grâce, par M^{elle} Clairon²⁵, qui déclame des vers à ravir. Elles ne savent pas qu'il n'y a point au fond de nation plus cruelle que la française.

Les Russes passaient pour des barbares en 1700, nous ne sommes qu'en 1769 ; une impératrice²⁶ vient de donner à ce vaste État des lois qui auraient fait honneur à Minos, à Numa, et à Solon, s'ils avaient eu assez d'esprit pour les inventer. La plus remarquable est la tolérance universelle, la seconde est l'abolition de la torture. La justice et l'humanité ont conduit sa plume ; elle a tout réformé. Malheur à une nation qui, étant depuis longtemps civilisée, est encore conduite par d'anciens usages atroces ! « Pourquoi changerions-nous notre jurisprudence ? dit-elle : l'Europe se sert de nos cuisiniers, de nos tailleurs, de nos perruquiers ; donc nos lois sont bonnes. »

Texte 3 : Albert Camus, *Actuelles III, Chroniques algériennes, 1939-1958*, « Avant-propos, mars-avril 1958 », 1958.

Les représailles contre les populations civiles et les pratiques de torture sont des crimes dont nous sommes tous solidaires. Que ces faits aient pu se produire parmi nous, c'est une humiliation à quoi il faudra désormais faire face. En attendant, nous devons du moins refuser toute justification, fût-ce par l'efficacité, à ces méthodes. Dès l'instant, en effet, où, même indirectement, on les justifie, il n'y a plus de règle ni de valeur, toutes les causes se valent et

²⁴ Sous l'Empire romain, le Sénat sert de juridiction criminelle quand l'État est en danger.

²⁵ Comédienne française (1723-1803) qui mit son talent au service des tragédies de Voltaire.

²⁵ Catherine II.

²⁵ Doctrine qui nie l'existence Comédienne française (1723-1803) qui mit son talent au service des tragédies de Voltaire.

²⁶ Catherine II.

la guerre sans buts ni lois consacre le triomphe du nihilisme²⁷. Bon gré, mal gré, nous retournons alors à la jungle où le seul principe est la violence. Ceux qui ne veulent plus entendre parler de morale devraient comprendre en tout cas que, même pour gagner les guerres, il vaut mieux souffrir certaines injustices que les commettre, et que de pareilles entreprises nous font plus de mal que cent maquis ennemis. Lorsque ces pratiques s'appliquent, par exemple, à ceux qui, en Algérie, n'hésitent pas à massacrer l'innocent ni, en d'autres lieux, à torturer ou à excuser que l'on torture, ne sont-elles pas aussi des fautes incalculables puisqu'elles risquent de justifier les crimes mêmes que l'on veut combattre ? Et quelle est cette efficacité qui parvient à justifier ce qu'il y a de plus injustifiable chez l'adversaire ? À cet égard, on doit aborder de front l'argument majeur de ceux qui ont pris leur parti de la torture : celle-ci a peut-être permis de retrouver trente bombes, au prix d'un certain honneur, mais elle a suscité du même coup cinquante terroristes nouveaux qui, opérant autrement et ailleurs, feront mourir plus d'innocents encore. Même acceptée au nom du réalisme et de l'efficacité, la déchéance ici ne sert à rien, qu'à accabler notre pays à ses propres yeux et à ceux de l'étranger. Finalement, ces beaux exploits préparent infailliblement la démoralisation de la France et l'abandon de l'Algérie. Ce ne sont pas des méthodes de censure, honteuses ou cyniques mais toujours stupides, qui changeront quelque chose à ces vérités. Le devoir du gouvernement n'est pas de supprimer les protestations, même intéressées, contre les excès criminels de la répression ; il est de supprimer ces excès et de les condamner publiquement, pour éviter que chaque citoyen ne se sente responsable personnellement des exploits de quelques-uns et donc contraint de les dénoncer ou de les assumer.

Texte 4 : Pierre Desproges, *Dictionnaire superflu à l'usage de l'élite et des bien nantis*, 1985

Torture, nom commun, trop commun, féminin, mais ce n'est pas de ma faute. Du latin *tortura*, action de tordre.

Bien plus que le costume trois-pièces ou la pince à vélo, c'est la pratique de la torture qui permet de distinguer à coup sûr l'homme de la bête.

²⁷ Doctrine qui nie l'existence de la vérité et les valeurs morales.

L'homme est en effet le seul mammifère suffisamment évolué pour penser à enfoncer des tisonniers dans l'œil d'un lieutenant de vaisseau dans le seul but de lui faire avouer l'âge du capitaine.

La torture remonte à la nuit des temps. A peine eût-il inventé le gourdin, que l'homme de Cro-Magnon songeait aussitôt à en foutre un coup sur la gueule de la femme de Cro-Magnonne qui refusait de lui avouer l'âge de pierre.

Mais il fallut attendre l'avènement du christianisme pour que la pratique de la torture atteigne un degré de raffinement enfin digne de notre civilisation. Avant cet âge d'or, en effet, la plupart des supplices, en Haute-Égypte et jusqu'à Athènes, relevaient hélas de la plus navrante vulgarité. Les Spartiates eux-mêmes, au risque d'accentuer la dégradation des sites, n'hésitaient pas à précipiter leurs collègues de bureau du haut des falaises lacédémoniennes pour leur faire avouer la recette de la macédoine. Quant à l'invasion de la Grèce par les légions romaines, on en retiendra que la sanglante boucherie au cours de laquelle le général Pinochusse fit révéler le théorème de Pythagore en filant des coups de pelles aux Ponèses.

Pour en revenir aux chrétiens, on n'oubliera pas qu'après avoir été, sous les Romains, les premières victimes de la torture civilisée, ils en devinrent les plus sinistres bourreaux pendant l'Inquisition. Aujourd'hui encore, quand on fait l'inventaire des ustensiles de cuisine que les balaises du Jesus'fan Club n'hésitaient pas à enfoncer sous les ongles des hérétiques, ce n'est pas sans une légitime appréhension qu'on va chez sa manucure.

Aux portes de l'an 2000, l'usage de la torture en tant qu'instrument de gouvernement se porte encore bien, merci.

Document 5 : Eugenio Lucas y Padilla, dit Eugenio Lucas Velázquez, *Auto-da-fé*, 1853, 50 x 39 cm, Museo Nacional del Romanticismo, Madrid, Espagne.



Exemple 2

Textes et documents

1. MOLIERE, *Tartuffe ou l'Imposteur*, acte IV, extraits des scènes 5 et 6 (1669)
2. BEAUMARCHAIS, *Le Mariage de Figaro*, acte I, extraits des scènes 8 et 9 (1784)
3. FEYDEAU, *La Dame de chez Maxim*, acte I, scène 5 (1899)
4. MOLIERE, *Tartuffe ou l'Imposteur*, acte I, scène 6, photographie de la mise en scène de Roxana SILBERT, Birmingham Rep (2013)

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de quatrième et particulièrement de l'entrée du programme « Théâtre : faire rire, émouvoir, faire pleurer », vous analyserez le corpus proposé.

Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera une séance d'étude de la langue.

Vous proposerez l'explication du texte n° 3 : Feydeau, *La Dame de chez Maxim*, acte I, scène 5 (1899)

Texte 1 : MOLIÈRE, *Tartuffe ou l'Imposteur*, acte IV, extraits des scènes 5 et 6 (1669)

Pour faire comprendre à son mari Orgon qui est vraiment Tartuffe, Elmire lui a demandé de se cacher sous la table pour entendre sans être vu. Elmire a fait venir Tartuffe et lui fait croire qu'elle l'aime. Celui-ci se montre alors très entreprenant et pressé d'en arriver à ses fins.

TARTUFFE

Je puis vous dissiper ces craintes ridicules,

Madame, et je sais l'art de lever les scrupules.

Le Ciel défend, de vrai, certains contentements,

(C'est un scélérat qui parle.)

Mais on trouve avec lui des accommodements.

- 5 Selon divers besoins, il est une science
 D'étendre les liens de notre conscience,
 Et de rectifier le mal de l'action
 Avec la pureté de notre intention.
 De ces secrets, Madame, on saura vous instruire ;
- 10 Vous n'avez seulement qu'à vous laisser conduire.
 Contentez mon désir, et n'ayez point d'effroi,
 Je vous réponds de tout, et prends le mal sur moi.
 Vous toussiez fort, Madame.

ELMIRE

Oui, je suis au supplice.

TARTUFFE

Vous plaît-il un morceau de ce jus de réglisse ?

ELMIRE

- 15 C'est un rhume obstiné, sans doute, et je vois bien
 Que tous les jus du monde, ici, ne feront rien.

TARTUFFE

Cela certes est fâcheux.

ELMIRE

Oui, plus qu'on ne peut dire.

TARTUFFE

Enfin votre scrupule est facile à détruire,

Vous êtes assurée ici d'un plein secret,

20 Et le mal n'est jamais que dans l'éclat qu'on fait.

Le scandale du monde, est ce qui fait l'offense ;

Et ce n'est pas pécher que pécher en silence.

ELMIRE, *après avoir encore toussé.*

Enfin je vois qu'il faut se résoudre à céder,

Qu'il faut que je consente à vous tout accorder ;

25 Et qu'à moins de cela, je ne dois point prétendre

Qu'on puisse être content, et qu'on veuille se rendre.

Sans doute, il est fâcheux d'en venir jusque-là,

Et c'est bien malgré moi, que je franchis cela :

Mais puisque l'on s'obstine à m'y vouloir réduire,

30 Puisqu'on ne veut point croire à tout ce qu'on peut dire,

Et qu'on veut des témoins qui soient plus convaincants,

Il faut bien s'y résoudre, et contenter les gens.

Si ce consentement porte en soi quelque offense,

Tant pis pour qui me force à cette violence ;

35 La faute assurément n'en doit pas être à moi.

TARTUFFE

Oui, Madame, on s'en charge; et la chose de soi...

ELMIRE

Ouvrez un peu la porte, et voyez, je vous prie,

Si mon mari n'est point dans cette galerie.

TARTUFFE

Qu'est-il besoin pour lui du soin que vous prenez ?

40 C'est un homme, entre nous, à mener par le nez.

De tous nos entretiens, il est pour faire gloire,
Et je l'ai mis au point de voir tout, sans rien croire.

ELMIRE

Il n'importe, sortez, je vous prie, un moment,
Et partout, là dehors, voyez exactement.

Scène 6

ORGON, ELMIRE.

ORGON, *sortant de dessous la table.*

45 Voilà, je vous l'avoue, un abominable homme !
Je n'en puis revenir, et tout ceci m'assomme.

ELMIRE

Quoi ? vous sortez si tôt ? Vous vous moquez des gens.

Rentrez sous le tapis, il n'est pas encor temps ;

Attendez jusqu'au bout, pour voir les choses sûres,

50 Et ne vous fiez point aux simples conjectures.

Texte 2 : BEAUMARCHAIS, *Le Mariage de Figaro*, acte I, scènes 8 et 9 (1784)

L'action se passe chez le Comte et la Comtesse Almaviva. La page Chérubin est amoureux de la comtesse et vient d'être renvoyé pour cela par le Comte. Ce dernier veut séduire Suzanne, femme de chambre de la Comtesse et fiancée à Figaro, le valet du Comte.

Au début de la scène 8, Chérubin s'est caché à l'arrivée du Comte. Ce dernier propose de l'argent à Suzanne pour qu'elle cède à ses avances. Arrive alors Bazile, professeur de clavecin de la Comtesse.

Scène 8 – Suzanne, Le Comte, Chérubin caché

[...]

BAZILE, *crie en dehors.*

Monseigneur était chez Madame, il en est sorti : je vais voir.

LE COMTE

Et pas un lieu pour se cacher ! Ah ! derrière ce fauteuil... assez mal ; mais renvoie-le bien vite. (*Suzanne lui barre le chemin ; il la pousse doucement, elle recule, et se met ainsi entre lui et le petit page ; mais, pendant que le Comte s'abaisse et prend sa place, Chérubin tourne*
5 *et se jette effrayé sur le fauteuil à genoux, et s'y blottit. Suzanne prend la robe qu'elle apportait, en couvre le page, et se met devant le fauteuil.*)

Scène 9 - Le Comte et Chérubin cachés, Suzanne, Bazile.

BAZILE

N'auriez-vous pas vu Monseigneur, Mademoiselle ?

SUZANNE, *brusquement.*

Hé, pourquoi l'aurais-je vu ? Laissez-moi.

BAZILE *s'approche.*

Si vous étiez plus raisonnable, il n'y aurait rien d'étonnant à ma question. C'est Figaro qui le
10 cherche.

SUZANNE

Il cherche donc l'homme qui lui veut le plus de mal après vous ?

LE COMTE, *à part.*

Voyons un peu comme il me sert.

BAZILE

Désirer du bien à une femme, est-ce vouloir du mal à son mari ?

SUZANNE

Non, dans vos affreux principes, agent de corruption.

BAZILE

15 Que vous demande-t-on ici que vous n'alliez prodiguer à un autre ? Grâce à la douce cérémonie, ce qu'on vous défendait hier, on vous le prescrira demain.

SUZANNE

Indigne !

BAZILE

De toutes les choses sérieuses le mariage étant la plus bouffonne, j'avais pensé...

SUZANNE, *outrée.*

Des horreurs. Qui vous permet d'entrer ici ?

BAZILE

20 Là, là, mauvaise ! Dieu vous apaise ! il n'en sera que ce que vous voulez : mais ne croyez pas non plus que je regarde Monsieur Figaro comme l'obstacle qui nuit à Monseigneur ; et sans le petit page...

SUZANNE, *timidement.*

Don Chérubin ?

BAZILE *la contrefait.*

25 *Cherubino di amore*²⁸, qui tourne autour de vous sans cesse, et qui, ce matin encore rôdait ici pour y entrer, quand je vous ai quittée ; dites que cela n'est pas vrai ?

SUZANNE

Quelle imposture ! Allez-vous-en, méchant homme !

BAZILE

On est un méchant homme, parce qu'on y voit clair. N'est-ce pas pour vous aussi cette romance dont il fait mystère ?

SUZANNE, *en colère*.

Ah ! oui, pour moi !

BAZILE

30 À moins qu'il ne l'ait composée pour Madame ! En effet, quand il sert à table, on dit qu'il la regarde avec des yeux !... Mais, peste ! qu'il ne s'y joue pas ; Monseigneur est *brutal* sur l'article.

SUZANNE, *outrée*.

Et vous bien scélérat d'aller semant de pareils bruits pour perdre un malheureux enfant tombé dans la disgrâce de son maître.

BAZILE

35 L'ai-je inventé ? Je le dis, parce que tout le monde en parle.

LE COMTE *se lève*.

Comment, tout le monde en parle !

SUZANNE

Ah ciel !

BAZILE

Ha, ha !

LE COMTE

Courez, Bazile, et qu'on le chasse.

BAZILE

40 Ah ! que je suis fâché d'être entré !

SUZANNE, *troublée*.

Mon Dieu ! mon Dieu !

LE COMTE, *à Bazile*.

Elle est saisie. Asseyons-la dans ce fauteuil.

SUZANNE *le repousse vivement*.

Je ne veux pas m'asseoir. Entrer ainsi librement, c'est indigne !

LE COMTE

Nous sommes deux avec toi, ma chère. Il n'y a plus le moindre danger !

BAZILE

45 Moi je suis désolé de m'être égayé sur le page, puisque vous l'entendiez ; je n'en usais ainsi que pour pénétrer ses sentiments, car au fond...

LE COMTE

Cinquante pistoles, un cheval, et qu'on le renvoie à ses parents.

BAZILE

Monseigneur, pour un badinage ?

LE COMTE

Un petit libertin que j'ai surpris encore hier avec la fille du jardinier.

BAZILE

50 Avec Fanchette ?

LE COMTE

Et dans sa chambre.

SUZANNE, *outrée*.

Où Monseigneur avait sans doute affaire aussi !

LE COMTE, *gaiement*.

J'en aime assez la remarque.

BAZILE

Elle est d'un bon augure.

LE COMTE, *gaiement*.

55 Mais non ; j'allais chercher ton oncle Antonio, mon ivrogne de jardinier, pour lui donner des ordres. Je frappe, on est longtemps à m'ouvrir ; ta cousine a l'air empêtré ; je prends un soupçon, je lui parle, et, tout en causant, j'examine. Il y avait derrière la porte une espèce de rideau, de portemanteau, de je ne sais pas quoi, lui couvrait des hardes ; sans faire semblant de rien, je vais doucement, doucement, lever ce rideau (*pour imiter le geste, il lève la robe du*
60 *fauteuil*), et je vois... (*Il aperçoit le page.*) Ah ! ...

BAZILE

Ha, ha !

LE COMTE

Ce tour-ci vaut l'autre. [...]

Texte 3 - FEYDEAU, *La Dame de chez Maxim*, acte I, scène 5.

Lorsque Lucien Petypon est réveillé par son ami et confrère, le Dr Mongicourt, il se rend compte que, non seulement il a passé la nuit à dormir sous le canapé, mais aussi qu'une superbe jeune femme a dormi dans son lit. C'est la Môme Crevette, danseuse au Moulin Rouge. Il se remémore peu à peu sa soirée arrosée de la veille. Commence alors une suite de quiproquos, que Petypon essaiera de maîtriser ou tout du moins de rattraper de manière à ce que sa femme ne découvre la vérité.

SCÈNE 5 - LES MÊMES, LA MÔME, cachée, MADAME PETYPON

MADAME PETYPON, *surgissant de droite, pan coupé. Elle porte un plateau avec la théière, le sucrier et la tasse sur sa soucoupe. Sans regarder les deux hommes, elle descend jusqu'à la table déposer son plateau. — Voilà le thé ! J'ai envoyé Étienne acheter un citron.*

PETYPON, *affolé et l'œil toujours sur sa femme, profitant de ce qu'elle ne regarde pas pour dire très haut par l'interstice des deux tapisseries afin de prévenir LA MÔME. — Ma*
5 *femme ! hum ! hum !... Madame Petypon, ma femme !*

MONGICOURT, *même jeu. — Sa femme ! Madame Petypon !*

MADAME PETYPON, *étonnée, se retourne vers son mari, puis, traversant la scène en riant de façon à passer au I²⁹. — Eh bien quoi ? Tu me présentes au docteur, maintenant ?*

10 MONGICOURT, *inconsidérément. — Madame, enchanté !*

Il descend, tout en parlant, derrière le canapé.

PETYPON, *à Gabrielle assise sur le canapé. — Mais non, je dis : — tu ne me laisses pas achever — « Madame Petypon, ma femme,... tu ne trouves pas qu'on étouffe ici » ?*

MADAME PETYPON (2²). — Ici ? non !

15 PETYPON (3²) — Si ! si ! (*Brusquement, de la main droite, lui saisissant le poignet gauche.*)
Allons prendre l'air, viens ! Allons prendre l'air !

²⁹ Les chiffres qui apparaissent dans les indications de mise en scène correspondent aux places assignées par Feydeau aux acteurs. Plus le chiffre est élevé, plus la place est éloignée de l'avant-scène. Ainsi, le chiffre 1 correspond au premier plan.

MADAME PETYPON, *résistant, bien qu'entraînée par PETYPON.* — Mais non ! Mais non !

PETYPON, *l'entraînant vers la droite, pan coupé.* — Mais si ! mais si !

20 *Il imprime une secousse de poignet au bras de sa femme qui se trouve ainsi lancée au 3, juste pour aller virevolter autour de la chaise sur laquelle sont les vêtements de LA MÔME.*

MADAME PETYPON, *à droite de la chaise, avisant les vêtements.* — Ah ! Qu'est-ce que c'est que ça, qui est sur cette chaise ?

PETYPON, *à gauche de la chaise.* — Quoi ?

25 MADAME PETYPON, *prenant les vêtements et descendant au 2.* — Cette étoffe ?... on dirait une robe !

PETYPON, *médusé, à part.* — Nom d'un chien ! la robe de la Môme !

MONGICOURT, *entre ses dents, en se laissant tomber sur le canapé.* — Boum !

MADAME PETYPON. — Mais oui!... En voilà une idée d'apporter ça dans ton cabinet... Depuis quand c'est-il là ?

30 PETYPON, *descendant vivement entre MONGICOURT et MADAME PETYPON.* — Je ne sais pas ! je n'ai pas remarqué ! Ça n'y était pas cette nuit !... Il me semble que c'est ce matin, hein ?... n'est-ce pas, Mongicourt ? On a apporté ça ce... (*Agacé par le silence et le regard moqueur de MONGICOURT qui semble s'amuser à le laisser patauger.*) Mais dis donc quelque chose, toi !

35 MONGICOURT, *sans conviction.* — Hein? Oui !... oui !

PETYPON, *à sa femme.* — Ça doit être une erreur !... c'est pas pour ici !... Je vais la renvoyer !

En ce disant, il empoigne la robe et, passant devant GABRIELLE, pique vers la porte de sortie.

40 MADAME PETYPON, *qui n'a pas lâché l'autre bout de la robe, en tirant à soi, fait virevolter son mari et le ramène à elle.* — Mais, pas du tout, ce n'est pas une erreur.

PETYPON (3²). — Hein ?

MADAME PETYPON (2²). — Seulement, c'est une drôle d'idée d'apporter ça chez toi !

PETYPON. — Comment ?

45 MADAME PETYPON. — Moi, pendant ce temps-là, j'écris une lettre à cheval à ma couturière.

PETYPON. — À ta ?...

MADAME PETYPON. — Mais oui, elle devait déjà me livrer cette robe hier; alors, moi, ne voyant rien venir...

50 PETYPON. — Hein ?

MONGICOURT, *à part*. — Ah bien! ça, c'est le bouquet!

PETYPON, *qui n'a qu'une idée c'est de reprendre la robe*. — Mais non !... Ce n'est pas possible !... D'abord, je te connais, tu n'aurais pas choisi une robe si claire !... Allez ! donne ça ! donne ça !

55 *Il a saisi la robe et fait mine de l'emporter.*

MADAME PETYPON, *défendant son bien*. — Ah ! que tu es brutal ! Tu sais bien que je ne choisis jamais !... Je dis à ma couturière : « Faites-moi une robe ! » et elle me fait ce qu'elle veut ; je m'en rapporte à elle. C'est un peu clair, c'est vrai !...

PETYPON. — Oui, oui ! (*Saisissant la robe et essayant de l'arracher à sa femme.*) On va la
60 faire teindre !...

MADAME PETYPON, *tirant de son côté et d'un coup sec faisant lâcher prise à PETYPON*. — Oh ! mais, voyons, à la fin !... C'est un peu clair, mais une fois n'est pas coutume !... Ah ! tu as une façon de manipuler les toilettes ! Ah ! si on les laissait entre tes mains !... vrai !...

Elle sort par le deuxième plan gauche en emportant la robe.

4. MOLIÈRE, *Tartuffe ou l'Imposteur*, acte I, scène 6, photographie de la mise en scène de Roxana SILBERT, Birmingham Rep (2013)



Exemple 3

Textes et documents

1. Manon ROLAND, *Mémoires de Madame Roland* (1795)
2. STENDHAL, *Vie de Henry Brulard* (édition posthume de 1890)
3. Victor HUGO, « Aux Feuillantines », *Les Contemplations* (1856)
4. Jean GIONO, *Jean le Bleu* (1932)
5. Jean-Honoré FRAGONARD, *La Liseuse* (1772), huile sur toile, 81,1x64,8 cm, National Gallery of Art, Washington

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de 3^e et particulièrement de l'étude des « récits d'enfance et d'adolescence », vous analyserez le corpus proposé.

Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera une séance d'étude de la langue.

Vous proposerez l'explication du texte n° 4 : Jean GIONO, *Jean le Bleu* (1932).

Texte 1 : Manon ROLAND, *Mémoires de Madame Roland* (1795)

Manon Roland, épouse du ministre révolutionnaire Jean-Marie Roland, est emprisonnée en 1793 et sera guillotinée ; dans sa prison, elle écrit d'abord sa défense, qu'elle ne pourra jamais lire, puis ses souvenirs d'enfance, qui ne seront édités que bien plus tard ; l'extrait ci-dessous relate certains de ces souvenirs.

La rage d'apprendre me possédait tellement, qu'ayant déterré un traité de l'Art héraldique, je me mis à l'étudier ; il y avait des planches coloriées qui me divertissaient, et j'aimais à savoir comme on appelait toutes ces petites figures. Bientôt j'étonnai mon père de ma science en lui faisant des observations sur un cachet composé contre les règles de l'art ; je devins son oracle en cette matière, et je ne le trompais point. Un petit traité des Contrats me tomba sous la main ; je tentai aussi de l'apprendre, car je ne lisais rien que je n'eusse l'ambition de le retenir ; mais il m'ennuya : je ne conduisis pas le volume au quatrième chapitre.

La Bible m'attachait, et je revenais souvent à elle : dans nos vieilles traductions, elle s'exprime aussi crûment que les médecins ; j'ai été frappée de certaines tournures naïves qui ne me sont jamais sorties de l'esprit. Cela me mettait sur la voie d'instructions que l'on ne donne guère aux petites filles ; mais elles se présentaient sous un jour qui n'avait rien de séduisant, et j'avais trop à penser pour m'arrêter à une chose toute matérielle qui ne me semblait pas aimable. Seulement, je me prenais à rire quand ma grand'maman me parlait de petits enfants trouvés sous des feuilles de choux, et je disais que mon *Ave Maria* m'apprenait qu'ils sortaient d'ailleurs, sans m'inquiéter comment ils y étaient venus. J'avais découvert, en furetant par la maison, une source de lectures que je ménageai assez longtemps. Mon père tenait ce qu'on appelait son atelier tout près du lieu que j'habitais durant le jour ; c'était une pièce agréable, qu'on nommerait un salon et que ma modeste mère appelait la salle, proprement meublée, ornée de glaces et de quelques tableaux, dans laquelle je recevais mes leçons. Son enfoncement, d'un côté de la cheminée, avait permis de pratiquer un retranchement qu'on avait éclairé par une petite fenêtre ; là était un lit, si resserré dans l'espace que j'y montais toujours par le pied, une chaise, une petite table et quelques tablettes : c'était mon asile. Au côté opposé, une grande chambre dans laquelle mon père avait fait placer son établi, beaucoup d'objets de sculpture et ceux de son art, formait son atelier. Je m'y glissais le soir ou bien aux heures de la journée où il n'y avait personne ; j'y avais remarqué une cachette où l'un des jeunes gens mettait des livres. J'en prenais un à mesure ; j'allais le dévorer dans mon petit cabinet, ayant grand soin de le remettre aux heures convenables, sans en rien dire à personne. C'était en général de bons ouvrages ; je m'aperçus un jour que ma mère avait fait la même découverte que moi ; je reconnus dans ses mains un volume qui avait passé dans les miennes. Alors je ne me gênai plus, et sans mentir, mais sans parler du passé, j'eus l'air d'avoir suivi sa trace.

Texte 2 : STENDHAL, *Vie de Henry Brulard* (édition posthume de 1890)

J'étais donc fort sournois, fort méchant, lorsque dans la belle bibliothèque de Claix je fis la découverte d'un *Don Quichotte* français. Ce livre avait des estampes mais il avait l'air vieux et j'abhorrais tout ce qui était vieux, car mes parents m'empêchaient de voir les jeunes et ils me semblaient extrêmement vieux. Mais enfin je pus comprendre les estampes qui me semblaient plaisantes : Sancho Pança monté sur son bât lequel est soutenu par quatre piquets, Ginès de Passamont a enlevé l'âne.

Don Quichotte me fit mourir de rire. Qu'on daigne réfléchir que depuis la mort de ma pauvre mère je n'avais pas ri, j'étais victime de l'éducation aristocratique et religieuse la plus suivie. Mes tyrans ne s'étaient pas démentis un moment. On refusait toute invitation. Je surprénais souvent les discussions dans lesquelles mon grand-père était d'avis qu'on me permît d'accepter. Ma tante Séraphie faisait opposition en termes injurieux pour moi, mon père qui lui était soumis faisait à son beau-père des réponses jésuitiques que je savais bien n'engager à rien. Ma tante Elisabeth haussait les épaules. Quand un projet de promenade avait résisté à une telle discussion, mon père faisait intervenir l'abbé Raillane pour un devoir dont je ne m'étais pas acquitté la veille et qu'il fallait faire précisément au moment de la promenade.

Qu'on juge de l'effet de *Don Quichotte* au milieu d'une si horrible tristesse ! La découverte de ce livre, lu sous le second tilleul de l'allée du côté du parterre dont le terrain s'enfonçait d'un pied, et là je m'asseyais, est peut-être la plus grande époque de ma vie.

Qui le croirait ? Mon père, me voyant pouffer de rire, venait me gronder, me menaçait de me retirer le livre, ce qu'il fit plusieurs fois, et m'emmenait dans ses champs pour m'expliquer ses projets de *réparations* (bonifications, amendements).

Troublé même dans la lecture de *Don Quichotte*, je me cachai dans les charmilles, petite salle de verdure à l'extrémité orientale du clos (petit parc), enceinte de murs.

Je trouvai un Molière avec estampes, les estampes me semblèrent ridicules et je ne compris que l'*Avare*. Je trouvai les comédies de Destouches et l'une des plus ridicules m'attendrit jusqu'aux larmes. Il y avait une histoire d'amour mêlé de générosité, c'était là mon faible. C'est en vain que je cherche dans ma mémoire le titre de cette comédie inconnue même parmi les comédies inconnues de ce plat diplomate. *Le Tambour nocturne*, où se trouve une idée copiée de l'anglais, m'amusa beaucoup.

Je trouve comme fait établi dans ma tête que dès l'âge de sept ans j'avais résolu de faire des comédies comme Molière. Il n'y a pas dix ans que je me souvenais encore du *comment* de cette résolution.

Mon grand-père fut charmé de mon enthousiasme pour *Don Quichotte* que je lui racontai, car je lui disais tout à peu près, cet excellent homme de soixante-cinq ans était dans le fait mon seul camarade.

Texte 3 : Victor HUGO, *Les Contemplations* (1856)

Aux Feuillantines

MES deux frères et moi, nous étions tout enfants.
Notre mère disait : Jouez, mais je défends
Qu'on marche dans les fleurs et qu'on monte aux échelles.
Abel était l'aîné, j'étais le plus petit.

Nous mangions notre pain de si bon appétit,
Que les femmes riaient quand nous passions près d'elles.
Nous montions pour jouer au grenier du couvent.
Et, là, tout en jouant, nous regardions souvent

Sur le haut d'une armoire un livre inaccessible.
Nous grimpâmes un jour jusqu'à ce livre noir ;
Je ne sais pas comment nous fîmes pour l'avoir,
Mais je me souviens bien que c'était une Bible.

Ce vieux livre sentait une odeur d'encensoir.
Nous allâmes ravis dans un coin nous asseoir.
Des estampes partout ! quel bonheur ! quel délire !
Nous l'ouvrîmes alors tout grand sur nos genoux,

Et, dès le premier mot, il nous parut si doux
Qu'oubliant de jouer, nous nous mîmes à lire.
Nous lûmes tous les trois ainsi, tout le matin,
Joseph, Ruth et Booz, le bon Samaritain,

Et, toujours plus charmés, le soir nous le relûmes.
Tels des enfants, s'ils ont pris un oiseau des cieux,
S'appellent en riant et s'étonnent, joyeux,
De sentir dans leur main la douceur de ses plumes.

Marine-Terrace, août 1855.

Texte 4 : Jean GIONO, *Jean le Bleu* (1932)

Jean Giono, enfant, garde les brebis en Provence. Dans cet extrait, un ancien prêtre, devenu l'ami de « Jean le Bleu », fait découvrir à l'enfant les classiques grecs.

« Lis », dit l'homme en noir.

Il me donna *l'Illiade*.

J'allai m'asseoir sur la pierre du seuil.

Les rossignols du lavoir chantaient encore. L'orage maintenant tenait tout le rond du ciel.

Tout le jour se passa en silence ; toute la nuit. Le lendemain, le ciel était libre et clair.

Les hommes et les femmes sortirent pour attaquer.

Je lus *l'Illiade* au milieu des blés mûrs. On fauchait sur tout le territoire. Les champs lourds se froissaient comme des cuirasses. Les chemins étaient pleins d'hommes portant des faux. Des hurlements montaient des terres où l'on appelait les femmes. Les femmes couraient dans les éteules. Elles se penchaient sur les gerbes ; elles les relevaient à pleins bras – et on les entendait gémir ou chanter. Elles chargeaient les chars. Les jeunes hommes plantaient les fourches de fer, relevaient les gerbes et les lançaient. Les chars s'en allaient dans les chemins creux. Les chevaux secouaient les colliers, hennissaient, tapaient du pied. Les chars vides revenaient au galop, conduits par un homme debout qui fouettait les bêtes et serrait rudement dans son poing droit toutes les rênes de l'attelage. Dans l'ombre des buissons on trouvait des hommes étendus, bras dénoués, aplatis contre la terre, les yeux fermés ; et, à côté d'eux, les faucilles abandonnées luisaient dans l'herbe.

Nous allions garder le troupeau. La colline aimée des bêtes était juste au-dessus des moissons. L'homme noir se couchait dans l'ombre chaude des genévriers ; je m'allongeais à côté de lui. Nous restions un moment à souffler et à battre des paupières ; le chemin de la colline, avec ses pierres rondes restait longtemps à se tordre, tout étincelant dans le noir de mes yeux.

« Et le livre ?

– Il est là. »

Il fouillait dans la musette. *l'Illiade* était là, collée contre le morceau de fromage blanc.

Cette bataille, ce corps à corps danseur qui faisait balancer les gros poings comme des floquets³⁰ de fouet, ces épieux, ces piques, ces flèches, ces sabres, ces hurlements, ces fuites et ces retours, et les robes de femme qui flottaient vers les gerbes étendues : j'étais dans *l'Illiade* rousse.

30

Petite houppe floconneuse servant de décoration (floquet de rubans, par exemple). Le mot désigne ici de manière imagée les lanières de fouet.

Document 5 : Jean-Honoré FRAGONARD, *La Liseuse* (1772)



Exemple 4

Textes et documents

1. Paul VERLAINE, *Romances sans paroles* (1874)
2. Jules LAFORGUE, *Le sanglot de la terre* (1901)
3. Guillaume APOLLINAIRE, *Calligrammes* (1918)
4. Jean-Michel MAULPOIX, *Une histoire de bleu* (1992)
5. Henri CARTIER-BRESSON, *Paris, place de l'Europe, gare Saint-Lazare* (1932)

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de première et particulièrement de l'objet d'étude « Écriture poétique et quête du sens, du Moyen-Âge à nos jours », vous analyserez le corpus proposé.

Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera une séance d'étude de la langue.

Vous proposerez l'explication du texte n° 2 : Jules LAFORGUE, *Le sanglot de la terre* (1901)

1. Paul VERLAINE, *Romances sans paroles* (1874)**III**

Il pleut doucement sur la ville.

(Arthur Rimbaud.) Il pleure dans mon cœur

Comme il pleut sur la ville,
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon cœur ?

Ô bruit doux de la pluie
Par terre et sur les toits !
Pour un cœur qui s'ennuie
Ô le chant de la pluie !

Il pleure sans raison
Dans ce cœur qui s'écœure.
Quoi ! nulle trahison ?
Ce deuil est sans raison.

C'est bien la pire peine
De ne savoir pourquoi,
Sans amour et sans haine,
Mon cœur a tant de peine !

2. Jules LAFORGUE, *Le sanglot de la terre* (1901)*Spleen*

Tout m'ennuie aujourd'hui. J'écarte mon rideau.
En haut ciel gris rayé d'une éternelle pluie,
En bas la rue où dans une brume de suie
Des ombres vont, glissant parmi les flaques d'eau.

Je regarde sans voir fouillant mon vieux cerveau,
Et machinalement sur la vitre ternie
Je fais du bout du doigt de la calligraphie.
Bah ! Sortons, je verrai peut-être du nouveau.

Pas de livres parus. Passants bêtes. Personne.
Des fiacres, de la boue, et l'averse toujours...
Puis le soir et le gaz et je rentre à pas lourds...

Je mange, et bâille, et lis, rien ne me passionne...
Bah ! Couchons-nous. – Minuit. Une heure. Ah ! Chacun dort !
Seul je ne puis dormir et je m'ennuie encor.

7 novembre 1880

3. Guillaume APOLLINAIRE, *Calligrammes* (1918) *Il pleut*

Il pleut des voix de femmes
 c'est vous aussi qu'il pleut
 et ces nuages cabrés se prennent
 à hennir tout un univers
 écoute s'il pleut tandis que le regret
 et le dédain pleurent une
 ancienne musique
 écoute tomber les liens qui te retiennent
 en haut et en bas

(Forme écrite :

Il pleut des voix de femmes comme si elles étaient mortes même dans le souvenir
 c'est vous aussi qu'il pleut merveilleuses rencontres de ma vie ô gouttelettes
 et ces nuages cabrés se prennent à hennir tout un univers de villes auriculaires
 écoute s'il pleut tandis que le regret et le dédain pleurent une ancienne musique
 écoute tomber les liens qui te retiennent en haut et en bas)

4. Jean-Michel MAULPOIX, *Une Histoire de bleu* (1992)

Tard en automne, lorsque la pluie tombe à petit bruit, il me plaît de croire entendre le ciel pleurer. Ecrire ajoute alors ses larmes compliquées à la transparente coulée qui fait tinter le toit d'ardoise et le zinc du chéneau. Ecrire est un geste très doux, enfin presque tranquille. A cette heure et en cette saison, l'on ne brusque pas le langage, on s'y abandonne, sûr que pour une fois la justesse est en un tel acquiescement au murmure de la pluie et à l'obscurité de la fenêtre. On aimerait surtout, à ce moment, relire des pages peu sûres, depuis longtemps abandonnées, convaincu cette fois d'en retrouver l'émotion et d'en comprendre le sens. Et si l'on prend alors la plume, c'est moins pour découvrir que pour reconnaître, comme si l'on se penchait enfin au-dessus de son propre visage.

5. Henri CARTIER-BRESSON, *Paris, place de l'Europe, gare Saint-Lazare* (1932)

