



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : interne du CAPES et CAER

DE LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

Session 2014

Rapport de jury présenté par :
Anne VIBERT, Présidente du jury

1. PRÉSENTATION DU CONCOURS

Comme les autres concours de recrutement de la session 2014, le CAPES interne de lettres et le CAER correspondant ont vu leurs modalités modifiées par l'arrêté du 19 avril 2013. Si l'épreuve écrite reste inchangée et consiste toujours en un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP), l'épreuve orale a été substantiellement modifiée. On trouvera ci-après le texte de l'arrêté définissant la nouvelle épreuve mais on peut résumer comme suit les principales modifications :

- les candidats n'ont plus le choix, au moment de leur inscription, entre un niveau collège ou un niveau lycée ;
- ils choisissent en revanche l'option lettres classiques ou l'option lettres modernes ;
- le sujet qui leur est proposé pour l'oral n'est plus un texte littéraire unique accompagné d'une question de grammaire, mais un dossier comprenant des textes littéraires, éventuellement des documents iconographiques ou d'autres documents ;
- la durée de la préparation passe de 2 heures à 2 heures 30 ;
- le temps de passage est également augmenté de 1 heure à 1 heure 20 pour permettre un temps d'interrogation de 20 minutes sur des questions de langue française (pour les candidats de l'option lettres modernes) et sur la traduction d'un court texte en latin ou en grec (pour l'option lettres classiques).

Les candidats sont donc invités à consulter attentivement le rapport concernant cette nouvelle épreuve pour prendre la mesure de ses attendus.

Les résultats du concours n'ont pas été affectés par la nouveauté de l'épreuve orale : s'agissant de candidats qui sont pour la majorité d'entre eux enseignants en collège ou en lycée, l'élaboration d'une séquence d'enseignement, dans laquelle figure le texte à expliquer et une séance de langue, fait partie intégrante de leur pratique professionnelle et même si l'épreuve est exigeante, – deux heures trente de temps de préparation pour s'approprier le dossier, élaborer la séquence et expliquer le texte – un nombre significatif de candidats a su satisfaire à ces exigences et proposer au jury un exposé de qualité, aussi bien sur le plan pédagogique et didactique que scientifique. Aussi le jury n'a-t-il pas hésité à donner des notes très élevées (jusqu'à 20) chaque fois qu'il a été particulièrement convaincu par les prestations de certains candidats. Il reste que cette nouvelle épreuve orale exige, plus encore que la précédente, un entraînement spécifique pour en maîtriser les différentes composantes dans le temps imparti, sans oublier la lecture des œuvres littéraires des programmes du collège et du lycée, et la nécessaire révision (ou l'apprentissage) des notions de grammaire et de linguistique. Dans ce domaine, les ignorances de nombreux candidats et leur incapacité à raisonner sur la langue sont particulièrement préoccupantes dans la perspective d'une épreuve orale où la part de la langue a été renforcée (élaboration d'une séance de langue, interrogation sur la langue française en lettres modernes, traduction du latin ou du grec en lettres classiques) et plus encore dans celle de l'enseignement de la langue française aux élèves. Nous renvoyons au rapport pour les conseils de travail et les indications bibliographiques.

En ce qui concerne l'épreuve écrite, nous redirons ici ce que disait déjà le rapport de la session 2013 : nous insistons sur la nécessité de ne pas présenter le même rapport que celui

fourni pour la session précédente, 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, et le jury ne se laissera pas abuser par une expérience factice qui n'a pas été réalisée par le candidat avec des élèves.

Nous souhaitons revenir enfin sur le cas des candidats qui n'ont pas d'expérience professionnelle dans l'enseignement secondaire. Si le jury n'attend pas d'eux qu'ils fassent état d'une séquence pédagogique conduite en collège ou en lycée, il attend néanmoins qu'ils expliquent comment l'expérience qu'ils ont acquise peut être transposée et peut leur permettre de satisfaire aux exigences des programmes de l'enseignement secondaire. La connaissance de ces programmes et des modalités pédagogiques de l'enseignement du français en collège et en lycée est un minimum et on ne saurait trop conseiller en outre à ces candidats des visites d'observation dans des établissements scolaires.

Au-delà de la préparation aux épreuves du concours, rappelons pour finir qu'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



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



Ministère de l'Enseignement
Supérieur et de la Recherche

Le ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 30 août 2013 autorisant au titre de l'année 2014 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 30 août 2013 autorisant au titre de l'année 2014 l'ouverture du concours interne d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés (CAER-CAPES),
- Vu l'arrêté du 30 août 2013 désignant les présidents des jurys des concours internes du CAPES et des CAER-CAPES ouverts au titre de la session 2014,
- Vu les propositions de la présidente du jury,

ARRETE

Article 1 :

Le jury du concours interne du CAPES et du CAER CAPES-PRIVE, section Lettres, option: lettres modernes et option: lettres classiques, est constitué comme suit pour la session 2014 :

Présidente

Mme Anne VIBERT
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Présidente

Mme Magali BRUNEL VENTURA
Maître de conférences des universités

Académie de GRENOBLE

Vice-Président

M. Jean-Pierre HOCQUELLET
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de BORDEAUX

Secrétaire Général

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

Académie de LILLE

Membres du jury

M. Arnaud AIZIER
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de VERSAILLES

Mme Sandrine BAZILE
Professeur agrégé

Académie de BORDEAUX

Mme Marielle BESNARD
Professeur certifié hors classe

Académie de VERSAILLES

M. Richard BOSSIS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
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 Laurence CORNEMILLOT Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Catherine DAUMAS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LYON
Mme Isabelle DE PERETTI Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Christine DERONNE Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Chloé DESCHARD Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Nicolas DESORMONTS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de BESANCON
M. Marc DROSDOWSKY Professeur certifié hors classe	Académie de GRENOBLE
M. Pascal DUCHENE Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Déborah EL-BAZE Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Patricia FAUQUEMBERGUE Professeur certifié	Académie de LILLE
M. Christian FERRE Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Anne-Claire GILLES Professeur agrégé	Académie de LYON
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
M. Jean-Bernard L'HOMME Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
M. Régis LEFORT Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Sylvie LELEU Professeur agrégé	Académie de LILLE
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

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

Option lettres modernes

	CAPES	CAER
Nombre de postes	99	75
Nombre d'inscrits	1651	934
Nombre de candidats non éliminés	758	633
Barre d'admissibilité	9 / 20	10 / 20
Nombre d'admissibles	255	195
Moyenne des candidats admissibles	10,69 / 20	11,12 / 20
Nombre de candidats non éliminés et présents à l'oral	216	177
Nombre d'admis	99	75
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)	12,80 / 20	13,04 / 20

Option lettres classiques

	CAPES	CAER
Nombre de postes	15	10
Nombre d'inscrits	101	61
Nombre de candidats non éliminés	48	36
Barre d'admissibilité	7 / 20	7 / 20
Nombre d'admissibles	31	26
Moyenne des candidats admissibles	8,77 / 20	8,65 / 20
Nombre de candidats non éliminés et présents à l'oral	25	25
Nombre d'admis	15	10
Barre d'admission de la liste principale	8,33 / 20	10,33 / 20
Moyenne des candidats admis sur liste principale (total de l'admissibilité et de l'admission)	11,23 / 20	13,80 / 20

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

Rapport présenté par Sylvain Gonzalez

Pour la troisième année consécutive, l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne de lettres et du CAER correspondant consiste en un dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (RAEP) présenté par les candidats. Si cette session 2014 a montré que de nombreux candidats avaient saisi les attendus de l'épreuve, pour autant certains n'ont que trop peu appliqué les conseils de Jean-Pierre Grosset-Bourbange (session 2012) et de Christine Deronne (session 2013) dans leurs rapports respectifs. On recommande aux candidats de consulter ces deux rapports qui leur seront d'un grand secours. En effet, le premier précise le cadre de la rédaction du dossier et ses finalités et le second donne des conseils pour le choix d'une réalisation pédagogique. Ainsi, la seule lecture du présent rapport ne saurait suffire à une bonne préparation de l'épreuve.

En outre, nous ne reprendrons pas ici les informations contenues dans les documents mis à la disposition des candidats sur le site www.education.gouv.fr¹, qui déterminent les attentes formelles du dossier mais nous leurs recommandons de les consulter avec la plus grande attention. Les « notes de commentaire relatives à l'épreuve d'admissibilité prenant appui sur un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) » des Capes internes de Lettres modernes et classiques adjointes seront également considérées comme des aides indispensables à la bonne rédaction du dossier puisqu'elles en précisent les objectifs et finalités. Nous souhaitons apporter ici des précisions supplémentaires sur les attentes du jury, dont les remarques ont nourri ce rapport.

Rappelons une exigence du dossier RAEP de l'épreuve du Capes de Lettres : il doit proposer une réflexion didactique en se conformant à des attentes formelles spécifiques, de façon à faire valoir une maîtrise pédagogique et à permettre sa *reconnaissance*. Les candidats doivent avoir conscience qu'il s'agit pour eux de mettre en évidence leurs *acquis* sur les différents plans scientifiques (littéraires, linguistiques, didactiques et pédagogiques), tout

¹ http://www.education.gouv.fr/cid4929/epreuve-de-reconnaissance-des-acquis-de-l-experience-professionnelle-raep-de-certains-concours-internes-du-second-degre.html#Dossier_de%20Raep%20:%20pr%C3%A9sentation%20mat%C3%A9rielle,%20contenu%20du%20dossier

autant que leur *expérience* afin de mettre en avant les points forts de leurs compétences *professionnelles*.

Nous affinerons ces recommandations en donnant des exemples précis de dossiers qui ont satisfait aux attentes des membres du jury. À ce titre il sera judicieux de consulter quelques ressources en ligne qui peuvent être grandement utiles aux candidats : par exemple « [Se préparer à la rédaction d'un dossier R.A.E.P.](#) » de Danièle Bonhomme et Caroline Tessier en date du 26 mars 2013².

Un exercice de communication répondant à des impératifs formels

Tout candidat présentant un dossier doit faire montre de qualités rédactionnelles. En effet, si le dossier ne revêt pas de caractère dissertatif, il ne peut être constitué d'une série de remarques tabulaires ou simplement listées. On ne saurait présenter un concours de lettres sans prouver son aptitude à rédiger un texte. Toutefois, de manière à assurer une lecture claire, il est recommandé que la présentation de l'expérience ne soit pas formellement pesante, mais organisée et hiérarchisée. On préconisera donc l'utilisation de titres et d'intertitres qui délimiteront les différentes sections du dossier sans pour autant s'y réduire. Un dossier présenté sous la seule forme de plan est en effet à bannir. En outre, il est important que les candidats ne se privent pas de l'espace des huit pages qui leur est alloué. Un dossier RAEP qui ne ferait que quatre ou cinq pages réduit les chances d'être apprécié du jury. Nous conseillons donc à chaque candidat d'exploiter à bon escient cette possibilité de rédiger huit pages, et de trouver le meilleur compromis rédactionnel pour privilégier le développement didactique en allégeant le texte de scories narratives et en évitant les propos vagues.

Les candidats doivent présenter également un dossier exempt d'erreurs orthographiques et syntaxiques. L'on ne peut présenter un concours d'enseignant de lettres sans maîtriser la langue qu'on aura à charge d'enseigner. Si certaines « coquilles » ne portent pas à conséquence, d'autres sont préjudiciables aux candidats : « *le travaille* », « *cette séance se conclue* », « *les élèves en difficultés* ».... Qu'une erreur puisse échapper à la vigilance du candidat peut être excusable mais les erreurs linguistiques portant sur des annotations inscrites sur des copies d'élèves ne sont pas admissibles, pas plus que ne le sont des erreurs trop

² En ligne à l'adresse suivante : http://formation.ac-clermont.fr/paf/documents/Presentation_RAEP_Session_du_26_mars_2013.pdf

fréquentes, ne serait-ce que parce que le temps imparti aux candidats rend les relectures amplement possibles et de ce fait absolument indispensables.

Le nombre restreint de pages oblige à maîtriser correctement les logiciels de traitement de texte mais aussi à concentrer le propos sur l'analyse de l'expérience. Commencer un dossier par ce type de paragraphe est à éviter : *« Ce dont je vais vous instruire et que je vais illustrer dans la seconde partie de mon dossier RAEP, et qui constitue un modèle didactique et pédagogique de mon travail pour l'intégralité de mes classes, concerne ma quatrième séquence de travail au profit d'une classe de 3ème pour cette rentrée scolaire 2013/2014, séquence de travail actualisant le nouveau programme entré en vigueur au collège en 2009 avec l'Arrêté du B juillet 2008 (référence au B.O. spécial n°6 du 28 août 2008) pour les classes de niveau 6ème et arrivé par niveau de classe jusqu'en 3ème l'année scolaire 2012/2013, ce nouveau programme permettant de travailler, d'évaluer et de valider les compétences et les connaissances du Socle Commun du second degré, palier 3, visé par le décret du 11 juillet 2006 et réactualisé par le Bulletin Officiel n°7 du 1er juillet 2010 (document 1 versé en annexe). »* Les candidats peuvent utiliser les notes de bas de page afin d'alléger leur discours et le préciser. En outre, il convient de ne pas abuser de références techniques qui évacueraient l'essentiel : l'analyse. Quand il y a lieu, les références précises doivent être indiquées sans étouffer le propos.

Les candidats doivent également prendre garde à ne pas se contenter d'affirmer un choix personnel : *« C'est donc après mûre réflexion de ma part que j'ai choisi d'adapter mon programme de la sorte »*. C'est bien l'analyse des éléments qui ont présidé à des choix qui doit être développée dans un dossier RAEP et non la seule mention sibylline d'une *« mûre réflexion »* ou l'utilisation d'une conjonction sans référent.

Le recours aux séquences de manuels scolaires, s'il peut se révéler pertinent lorsqu'il est utilisé avec parcimonie, ne peut en aucun cas tenir lieu de proposition générale dans le cadre d'un dossier RAEP. Le choix *« d'un groupement de textes d'époques variées tirés de différents manuels »* n'est pas recommandé : il faut préférer à la seule fréquentation des manuels scolaires celle des œuvres littéraires elles-mêmes. Le concours présenté suppose un travail pédagogique personnel et non une simple répétition d'un travail élaboré par d'autres. En outre, si dans le cadre de la mutualisation des pratiques il est concevable qu'un candidat exploite une ressource en ligne dans l'élaboration de sa propre séquence, les sources doivent être explicitement mentionnées et les choix opérés par le candidat expressément motivés : pourquoi il a fait ce choix et comment il adapte sa séquence. Pour les mêmes raisons, le

« copier-coller » est irrecevable. Signalons enfin que présenter un rapport dont on n'est pas l'auteur est un acte frauduleux qui se découvre très vite au fil des questions de l'épreuve orale.

Le dossier présenté doit correspondre aux impératifs administratifs du concours. Ainsi, la « page de couverture à utiliser obligatoirement » doit être totalement conforme et comporter aussi bien la signature du chef d'établissement que le cachet de ce dernier.

Un parcours professionnel

Le dossier présenté par les candidats s'ouvre sur deux pages évoquant leur parcours professionnel. Cette partie constitue déjà un exercice réflexif et, pour cette raison, ne peut se limiter à une liste d'expériences. Parce qu'ils ont des parcours extrêmement divers – et parfois exempts d'expérience dans l'enseignement secondaire –, parce que le concours présenté est de nature professionnelle et pas seulement théorique, il importe que les candidats prennent la mesure de cette première partie dont l'objectif principal est de mettre en valeur les acquis des différentes expériences réalisées.

À l'instar des rapports précédents, précisons que le parcours professionnel ne peut être une simple narration chronologique d'événements. Le jury attend que ce parcours soit analysé et pas seulement raconté. Les candidats n'ont pas à s'attarder sur des missions ordinairement rattachées au métier d'enseignant comme celles de professeur principal, de membre du conseil de classe... mais à mettre en valeur quelques aspects montrant leur engagement professionnel. Signaler la création d'un atelier théâtre pour des élèves de sixième en difficulté ou un projet d'écriture trimestriel dans le cadre de l'accompagnement personnalisé est plus valorisant que de déclarer : « en troisième, professeur principal, j'ai eu la responsabilité de la mise en place des conseils de classe chargés de donner leur avis sur l'orientation des élèves en fin de collège ». Les membres du jury attendent donc une mise en perspective de l'expérience acquise et non le simple exposé des obligations de service. Pour cela il convient de proposer un parcours professionnel, par exemple en prenant appui sur la nouvelle version du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1er juillet 2013, JORF n°0165 du 18 juillet 2013³), ou encore sur une classification personnelle des expériences qui montrerait les atouts d'un tel parcours en vue de l'enseignement. Ainsi une candidate propose-t-elle une vue d'ensemble de son parcours professionnel en l'organisant autour de trois notions : celle de « *l'individu au centre de son apprentissage* »,

³ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

suivie par celle du « *travail en équipe et [de] la coopération entre les différents acteurs agissant autour de l'élève* », pour finir avec la notion d'« *enseignement pour tous* ».

Une analyse didactique

Si la partie du RAEP consacrée au parcours professionnel ne doit en aucun cas être négligée, celle dévolue à « une réalisation pédagogique significative » constitue le cœur du dossier et se définit par deux pôles : l'un didactique, l'autre pédagogique. Les candidats doivent avoir conscience que, s'ils n'ont pas à exposer des sommes de savoirs universitaires, leur dossier doit éclairer les modalités et les démarches qui permettent de les transposer aux élèves.

Pour ce faire, les candidats doivent présenter des mises en œuvre effectivement réalisées et récentes. Un dossier proposait lors de cette session 2014 un projet non réalisé avec des élèves car le « calendrier » aurait empêché de le concrétiser avec une classe. Cette absence de mise en œuvre est gênante à plusieurs titres puisque la distanciation analytique attendue est rendue impossible et que la candidate ne peut apprécier la validité de ses choix. De plus, s'il s'agit d'exposer « une réalisation pédagogique », le simple fait de n'avoir pas concrétisé le projet didactique invalide l'exposé lui-même.

De même, l'objectif de l'épreuve suppose une actualisation du propos ce qui, par conséquent, exclut une narration au passé simple. La dimension aspectuelle de ce temps, coupé du moment de l'énonciation, donne l'impression d'une relation sans distance critique qui met à mal l'objectif du dossier. Cet écueil est le corollaire d'une autre maladresse fréquente : la narration chronologique, voire le compte rendu descriptif, des séances menées avec les élèves. Toute analyse suppose un temps d'arrêt du narratif afin d'atteindre la dimension explicative et argumentative de l'exposé. Ainsi, nous conseillons aux candidats d'opérer des choix en ce qui concerne le compte rendu proposé à la lecture. Plutôt que de dévider le fil monotone d'une séquence où il est difficile, faute de place, d'approfondir chaque point, une candidate a pris le parti de développer efficacement une séance sur le subjonctif en partant des difficultés posées par ce mode et en cherchant une mise en œuvre pertinente. Elle y adjoint une séance de réécriture informatique d'un devoir, en contextualisant le tout dans le cadre d'une séquence correctement problématisée.

La problématique est un impératif de tout travail didactique parce qu'elle permet à la fois de déterminer un objectif professoral et un fil conducteur pour les élèves. C'est pourquoi elle

doit être mûrement réfléchi. Ainsi le dossier doit exposer une problématique simple, claire et précise que les élèves puissent découvrir eux-mêmes. Une candidate a proposé d'étudier *Le Cid* en quatrième avec la problématique suivante : « *Comment les dilemmes sont-ils mis en scène dans l'œuvre ?* », posant d'emblée une confusion entre texte et représentation, objet d'étude de première, et non de quatrième. Une telle formulation dessert non seulement l'analyse générale de l'œuvre mais aussi les élèves. En revanche, une autre a proposé, pour le même niveau, dans le cadre de l'étude du récit réaliste, une analyse pertinente de *La Parure* selon l'axe suivant : « *En quoi la nouvelle questionne-t-elle les apparences, le poids des conventions et le pouvoir de l'argent ?* » Cette deuxième proposition éclaire aussi bien l'œuvre que les buts de l'enseignant et la progression attendue des élèves. Un candidat, quant à lui, indiquait qu'il avait « *abordé les romans d'aventure en 5^e selon la problématique suivante : en les confrontant à l'étude de textes de référence, quels outils pourront lier lecture, écriture et oral chez des élèves en difficulté pour renouer avec la lecture et comprendre l'influence de la littérature dans l'Art ?* ». Le candidat fait une confusion entre la dimension littéraire et la dimension didactique de la problématique. La problématique de la séquence est une question à visée littéraire qui permet d'organiser une transmission homogène et structurée des savoirs. Les candidats ne doivent pas omettre cette visée nécessaire à la construction de leurs séquences. Certains candidats ont proposé lors de cette session 2014 des problématiques intéressantes telles que : « *comment les portraits singuliers de personnages suscitent-ils l'irruption du fantastique ?* » ou encore « *comment l'écriture poétique permet-elle d'exalter les émotions du poète ?* ». La problématique permet de donner une cohérence aux choix didactiques opérés par le professeur. En cela il est souhaitable que le déroulé de séquence mette en évidence les éléments de réponse apportés à cette ou à ces problématiques qui, lorsqu'elles sont posées, semblent trop souvent disparaître au cours du développement de la réalisation pédagogique.

Pour celles et ceux qui auraient des doutes sur leur pratique de la problématique, nous renvoyons aux conseils donnés par Christine Deronne dans le rapport de la session 2013⁴.

Le dossier RAEP exige la cohérence garantie par une problématisation et doit mettre en relief la réflexion qui a présidé à l'élaboration du travail mené avec les élèves. Pour cela, il faut éviter les formulations creuses telles que « *d'ailleurs certains points de la séquence ont*

⁴ Rapport présenté par Christine Deronne pour l'épreuve de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (RAEP) in *Concours du second degré - Rapport de jury, Session 2013*. Voir p. 12, la section *problématisation de la situation d'enseignement choisie par le candidat*

dû être reconsidérés, nous l'avons vu précédemment, et d'autres ont donné lieu à des pistes de réflexion qui m'ont conduit à des modifications dans la programmation annuelle ». Ici le candidat ne justifie ni n'explique les raisons et la nature de ces changements alors même qu'il s'agit là de l'attendu principal du dossier. Une autre candidate affirme : « *dans un premier temps, lors de la construction de ma séquence, je me suis demandé comment susciter le goût et le plaisir de lire, la lecture étant un repère, une source d'apprentissage pouvant favoriser l'imagination lors du passage à l'écriture. Dans un second temps, une fois ma séquence élaborée, j'ai souhaité mettre en place avec les classes que j'avais en responsabilité et ce à raison d'une heure hebdomadaire, un temps destiné uniquement à l'écriture.* » L'ellipse entre ces deux « temps » est justement ce qui intéresse les membres du jury : quelles réflexions didactiques ont amené cette candidate à des choix pédagogiques ? Ici nulle réponse n'est fournie. Le jury ne saurait se contenter de cette béance qui n'est qu'une évacuation du propos didactique attendu.

Il en va de même des annexes. Si ces dernières doivent être limitées en nombre, elles peuvent néanmoins être un atout précieux pour le dossier. En effet, un candidat affirme : « *j'ai donc distribué à mes élèves un document présentant l'histoire du conte, traitant de son origine orale et de son évolution à travers les auteurs et les lieux.* » Il aurait été judicieux de faire figurer ce document en annexe afin que le jury puisse juger de sa pertinence. Il n'est pas opportun que les candidats racontent seulement le déroulement des séances. Ils doivent expliquer en particulier comment ils ont procédé et quelles activités ils ont mises en place pour atteindre leurs objectifs pédagogiques. Ainsi, un dossier mentionne que, dans le cadre d'un atelier qui articule lecture et écriture, la cinquième séance est « *consacrée à l'amélioration du brouillon* » sans plus de détails. Trop de dossiers se détournent de l'effort de justification demandé par la nature du concours qu'ils présentent.

De la même manière, certains candidats n'analysent qu'une seule séance de l'ensemble de la séquence, sans présenter la séquence en entier ni la progression annuelle dans laquelle elle s'insère. Ils doivent mettre en perspective leur projet et prendre de la hauteur par rapport à sa réalisation. Une candidate propose ainsi une séquence dont elle explique les liens avec la progression annuelle : « *cette deuxième séquence prend place dans l'étude du récit au XIX^{ème} et arrive juste après une séquence sur la nouvelle réaliste. Il s'agit de mettre en évidence le changement d'orientation culturelle de cette fin de siècle en montrant l'essoufflement du récit réaliste* ». Cette explication est bien venue pour éclairer le projet de la candidate.

Le compte rendu point par point est monotone, d'autant plus lorsqu'il ne fait que décrire et raconter sans analyse didactique. Il faudrait que les candidats prennent davantage de recul par rapport à leurs pratiques et adoptent une démarche plus méthodique : faire des constats qui amènent à des repérages de difficultés, d'échecs ou de réussites, formuler des hypothèses qui pourraient les expliquer ; le cas échéant, proposer des remédiations. Cette proposition méthodologique n'est en rien obligatoire mais si chaque candidat s'impose une structure didactique, bien des écueils seront évités. Nous les encourageons ainsi à consulter par exemple des ouvrages de référence comme la *Didactique du français. Fondements d'une discipline*⁵, *Didactique du français langue première*⁶ ou encore des revues comme *Le Français aujourd'hui* ou les *Cahiers pédagogiques* dont certains dossiers et articles proposent des pistes de réflexion.

La démarche ainsi décrite n'est pas possible en tant que telle pour certains candidats ayant une pratique dans l'enseignement primaire ou supérieur (et donc présentant une séquence à ce niveau). Cependant il est nécessaire qu'ils conçoivent leur présentation de manière à montrer en quoi les compétences et les contenus mobilisés dans leur séquence sont transférables dans l'enseignement secondaire. Ces mêmes candidats, tout autant que ceux dont l'expérience dans le secondaire est effective, doivent également mettre en évidence leur connaissance des programmes en vigueur. À ce titre, la consultation de ces derniers sur le site education.gouv.fr est impérative. Il n'est pas admissible qu'un dossier mentionne un programme obsolète n'ayant plus cours, tel que le *BO HS* n°1 du 13/02/1997.

En outre un socle solide de savoirs scientifiques est nécessaire pour prétendre devenir enseignant titulaire de lettres. Un candidat avouant ne pas bien « saisir la différence entre narration et focalisation », et, de ce fait, la jugeant oiseuse, se met lui-même en difficulté. En revanche une candidate proposant l'étude d'un récit fantastique du XIX^e siècle en classe de 4^e par le truchement de *L'étrange cas du D^r Jekyll et M^r Hyde* de Robert Louis Stevenson manifeste une culture certaine en citant une lettre de l'auteur qui éclaire la rédaction de l'ouvrage et en mobilisant des références scientifiques, dans le domaine de la critique littéraire comme de la didactique. En effet, les notions littéraires ne peuvent être enseignées qu'à la condition *sine qua non* que le professeur les maîtrise.

⁵ Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Savoirs en Pratique », 2008.

⁶ Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanc, De Boeck, « Pratiques pédagogiques », 2010.

L'analyse didactique doit donc être articulée autour :

- a. d'un axe programmatique qui montre une réflexion et une adéquation aux instructions officielles ;
- b. d'un axe scientifique qui mette en valeur des questions d'ordre littéraire et grammatical ;
- c. d'un axe proprement didactique problématisé qui affirme l'engagement des candidats dans une réflexion sur les processus d'enseignement.

Une transmission pédagogique

Si la dimension didactique est le centre névralgique du dossier, celui-ci ne doit pas en occulter la dimension pédagogique. Les candidats doivent trouver un compromis entre écrit seulement théorisé et narration simple de ce qui s'est déroulé en classe.

Pour cela, il convient de soigner la formulation des problématiques comme nous l'avons déjà précisé tout autant que les titres des séquences et autres séances. Une séquence intitulée « *Au temps du Moyen âge* » a l'avantage d'être simple mais reste extrêmement vague ; une problématique telle que « *quelle est la fonction de la description ?* » n'en constitue pas une puisqu'elle n'est qu'une simple question et qu'elle instrumentalise les textes étudiés, faisant fi de leurs spécificités littéraires. À l'inverse les titres ou problématiques trop complexes amènent à penser que les élèves sont délaissés au profit d'une volonté d'érudition peu probante : « *Dans quelle mesure la lecture de la pièce de Cyrano de Bergerac peut-elle amener à comprendre les mécanismes de transmission des sentiments et analyser plus particulièrement l'expression du sentiment amoureux à travers les gestes, les regards et la diction des comédiens de théâtre ?* » Sans proposer une critique précise de cet exemple, notons *a minima* qu'une telle question occulte son objectif : son appropriation par les élèves et la réponse qu'ils pourront y apporter.

En outre, de nombreux candidats évoquent des séances de synthèse mais ces dernières se limitent trop fréquemment à la mention d'une « *rédaction collective (ou individuelle) de synthèse* » en omettant d'en préciser la teneur. Les modalités de cette transmission pédagogique sont passées sous silence alors qu'elle est le point d'achoppement de l'enseignement. Il convient donc de développer les explications en ce qui concerne la mise en œuvre avec et pour les élèves de choix professoraux spécifiques.

En ce sens, le candidat peut recourir aux annexes à condition qu'elles soient bien choisies et commentées : par exemple la photocopie de l'évolution de la trace écrite du cours prise en autonomie par un élève entre septembre et juin accompagnée d'une analyse de sa progression est enrichissante. Mais placer en annexe une douzaine de pages, essentiellement des photocopies de manuel, une abondance de textes ou un acte entier de *L'Avare*, n'est pas plus judicieux que de n'en produire aucune.

Sans constituer un impératif, il est souhaitable que les candidats intègrent dans une annexe une copie d'élève. Beaucoup, lors de cette session, se sont proposé de le faire. Néanmoins, la reproduction d'une copie d'élève même annotée par le professeur ne saurait suffire. Ce type d'annexe doit montrer comment le candidat évalue. Les candidats doivent avoir à cœur de justifier leur correction, d'explicitier les compétences évaluées, d'indiquer pourquoi elles l'ont été de cette manière. Il ne peut y avoir d'enseignement légitime sans une évaluation didactiquement et pédagogiquement motivée.

Il est également important que les candidats aient la volonté de valoriser les élèves et de montrer leur attachement à la progression de leurs compétences. Ainsi, infliger 10 séances de grammaire composées d'une heure de leçon suivie d'une heure d'exercices d'application décontextualisés – traitant dans toute la séquence trois points grammaticaux : l'impératif, les types de phrases et les niveaux de langue – ne correspond ni à l'esprit des programmes, ni à la bienveillance opérante d'un enseignant envers les élèves. Si l'étude des outils de la langue est primordiale, elle ne saurait être une stratégie d'évitement du texte littéraire. À l'inverse une candidate indique que « *le collège est un moment important dans la vie de l'élève qui doit s'adapter à de nouveaux savoirs ainsi qu'à de nouvelles approches de ses savoirs et faire face à une exigences d'autonomie* ». Cette candidate montre l'attention qu'elle porte aux élèves en proposant des démarches et des activités qui développent cette autonomie.

Une dernière remarque concerne l'histoire des arts : elle est souvent envisagée par les candidats comme une façon de permettre aux élèves – voire à l'enseignant – d'« échapper » au texte littéraire. Nombre de candidats affirment que l'observation d'un tableau permet une entrée en matière plus agréable que la lecture d'un texte. Tout enseignant de français doit accorder à la littérature et à la langue une place centrale dans son enseignement. Dans le même ordre d'idée, un film adaptant une œuvre littéraire ne saurait être réduit à sa simple « mise en image ». Les candidats doivent proposer aux élèves une réflexion sur les ressources propres à chaque art.

Souhaitons que ce rapport éclaire les futurs candidats à cette épreuve et qu'il leur soit utile pour la réussir pleinement. Nous les encourageons vivement à présenter ce concours et à ne pas en oublier la finalité : convaincre le jury qu'ils sont à même d'enseigner la discipline du français dans toutes ses dimensions, littéraire, artistique et linguistique, au collège comme au lycée, de nourrir la culture des élèves et de conduire leurs apprentissages en suscitant leur intérêt et leur investissement.

EPREUVE D'ADMISSION

Rapport présenté par Catherine DAUMAS et Fabrice CARNET

La session du Capes interne/CAER 2014 présente, à l'épreuve orale d'admission, de nouvelles modalités qui sont définies par l'arrêté du 19 avril 2013 paru au *Journal Officiel* du 27 avril 2013 et précisées dans la note de commentaire disponible sur le site du ministère de l'Education Nationale. Les candidats ont le choix, au moment de l'inscription, entre deux options : lettres classiques et lettres modernes. Tout comme l'admissibilité comporte une épreuve unique (le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle), l'épreuve orale comprend également une seule épreuve, mais dotée d'un coefficient 2, contre 1 à l'écrit ; elle est donc essentielle pour la réussite du concours, puisqu'elle permettra au jury de mesurer les capacités du candidat à lire des textes littéraires et à les exploiter dans le cadre de la classe.

Le rapport de jury remplit un double objectif : dresser le bilan de la session achevée et permettre aux candidats de comprendre l'esprit de l'épreuve et les attentes du jury. Il se propose, après un rappel du cadre de l'épreuve, de définir ses enjeux et de préciser les compétences requises pour chacune des parties qui la composent. Tout en dressant le bilan de ce qui a été entendu dans les différentes commissions, il s'agira de prodiguer aux futurs candidats les conseils nécessaires à une préparation efficace de l'oral. Nous mettrons donc en évidence les qualités des meilleures prestations et les écueils à éviter, en nous appuyant sur les réflexions et les remarques des membres du jury que nous remercions chaleureusement pour l'aide précieuse qu'ils nous ont apportée dans la rédaction de ce rapport.

I. Organisation et cadre de l'épreuve

1. La nouvelle épreuve

La nouvelle épreuve d'admission s'appuie sur l'étude d'un dossier composé de textes littéraires et d'éventuels documents complémentaires qui servent de supports à l'élaboration d'un projet de séquence d'enseignement et à l'explication de texte que doivent réaliser les candidats admissibles. Contrairement aux sessions antérieures, les candidats n'ont plus la

possibilité de choisir au moment de l'inscription le niveau d'enseignement (collège ou lycée) sur lequel ils seront interrogés. Le libellé qui accompagne le sujet précise le niveau de classe de collège ou de lycée à envisager pour l'élaboration du projet de séquence et indique le texte qui fera l'objet de l'explication, sans donner le choix au candidat entre deux textes, comme lors des précédentes sessions. Quelle que soit l'option choisie, le corpus concerne l'enseignement du français de la sixième à la première. L'entretien qui suit l'exposé commence par la traduction d'un court extrait latin ou grec pour les candidats inscrits en option lettres classiques, ou par une question relative à la maîtrise de la langue pour les candidats inscrits en option lettres modernes. Dans la suite de l'entretien, les candidats sont invités à revenir sur leur projet didactique et sur leur explication de texte. Dix minutes peuvent être consacrées à une ou plusieurs questions sur le dossier RAEP.

L'évolution du concours conserve la dimension littéraire de cette épreuve d'admission en maintenant l'explication de texte et permet d'évaluer également les compétences didactiques et linguistiques du candidat. Les exercices imposés lors de cet oral, qui relèvent de la pratique quotidienne du professeur de lettres, demandent donc des connaissances universitaires précises qu'il conviendra de réinvestir tant dans l'explication de texte que dans la séquence d'enseignement et l'interrogation sur la maîtrise de la langue ou la traduction d'un court extrait de langues anciennes.

Le remaniement de l'épreuve, qui répond également à la nécessité de distinguer les options choisies, conserve le niveau d'exigence propre à un concours de recrutement de professeurs et demande aux candidats une préparation assidue et rigoureuse.

2. Déroulement de l'épreuve

a) La préparation

Le temps de préparation de l'épreuve est, à compter de cette session, de deux heures trente puisqu'il est demandé de présenter à l'oral un projet de séquence et une explication de texte. Dans la salle de préparation, le candidat a à sa disposition des dictionnaires. Le sujet qui lui est soumis se compose d'un corpus de textes littéraires que des documents complémentaires (œuvres artistiques, textes critiques ou théoriques) peuvent enrichir. Une lecture attentive des textes permettra de cerner ce qui fait l'unité du dossier, mais aussi de confronter les textes afin d'en saisir la spécificité, étape déterminante pour établir la

progression de la séquence d'enseignement. Un libellé commun à l'ensemble des commissions accompagne le dossier. Sa formulation est la suivante :

« Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de et particulièrement de l'entrée (objet d'étude)..... vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera une séance de langue. Vous proposerez l'explication du texte n° ... : auteur + œuvre ».

Il précise le niveau de classe à envisager pour construire le projet de séquence et indique le texte qui sera expliqué. La séance de langue qui est demandée doit faire l'objet d'un développement particulier au sein du projet demandé. La formulation ne précise pas l'ordre de présentation des deux parties de l'épreuve. Le candidat répartit comme il le souhaite son temps de préparation entre l'explication de texte et l'élaboration du projet de séquence d'enseignement. L'organisation du temps est évidemment primordiale si l'on veut éviter, comme les commissions l'ont parfois vu au cours de certains oraux, des prestations déséquilibrées, qui traitent de façon superficielle la séquence d'enseignement, ou qui ne prennent pas le temps de développer la séance de langue. Certains candidats, qui avaient consacré une majeure partie du temps de préparation à l'explication de texte, ont improvisé devant le jury une partie de leur exposé et ne sont pas parvenus à produire un propos cohérent.

Il est bien sûr recommandé aux candidats de lire attentivement l'ensemble des documents avant de commencer tout travail de développement. Certains, à l'évidence, se contentent de survoler les textes, sans chercher à déterminer le lien que l'on peut établir entre chacun d'eux, et focalisent leur attention sur le texte soumis à l'explication. Or, il convient de comprendre ce qui a présidé à la constitution du corpus. Même si l'objet d'enseignement commun à ces textes est précisé dans le libellé, il faut très rapidement replacer le corpus dans le programme du niveau de classe. Nous voudrions aussi revenir sur l'usage que l'on peut faire du dictionnaire lors de cette préparation. Il peut certes servir à vérifier quelques éléments biographiques sur un auteur, les caractéristiques d'un courant ou d'un registre comme certains candidats ont indiqué l'avoir fait lors de l'entretien, mais il doit surtout permettre d'éclairer le lexique, comme le précisait déjà le rapport 2013.

Si le texte soumis à l'explication doit retenir toute l'attention des candidats, il ne saurait être le seul à être étudié, comme l'ont laissé penser certaines prestations qui n'ont pas su dégager la spécificité des textes pour proposer un projet de lecture dynamique et pertinent. Nous signalons enfin que l'explication de texte doit être aboutie : il ne s'agit en aucun cas de présenter les pistes d'une lecture analytique, comme a pu le faire une candidate qui s'est

contentée de présenter le déroulement purement pédagogique de la séance dans laquelle serait étudié le poème qui devait être expliqué.

b) Le temps de l'épreuve

La préparation achevée, le candidat est conduit vers la salle où se déroule l'épreuve. Le jury l'accueille et procède à la vérification de son identité. Après lui avoir rappelé les modalités de l'interrogation, il l'invite à présenter son travail durant quarante minutes maximum. Le candidat a toute latitude pour organiser l'ordre de présentation du projet de séquence d'enseignement et de l'explication de texte. Il est toutefois recommandé de consacrer un temps équivalent à l'une et l'autre partie de l'épreuve et de prévoir quelques minutes pour conclure. Aucun dépassement n'est accepté et le jury se voit parfois dans l'obligation d'interrompre le propos d'un candidat qui n'a pas su conclure. Le jury prend toujours la peine de prévenir le candidat avant les cinq dernières minutes du temps imparti. Il est donc préférable de présenter sommairement les grandes lignes de ce qui reste à présenter, en gardant du temps pour conclure posément et préserver ainsi la cohérence de l'exposé. Le jury n'est-il pas en droit d'attendre du candidat qu'il maîtrise son temps d'exposé comme doit le faire un enseignant pendant les séances qu'il mène avec ses élèves ? Cette remarque vaut pour les candidats qui présentent un travail trop bref. En effet, certaines prestations, très rares, n'ont pas dépassé vingt minutes, d'autres n'ont pas su éviter les redondances pour combler un manque évident de maîtrise. Il ne s'agit pas de combler le vide par un discours creux, une paraphrase des textes souvent due à des lacunes méthodologiques et scientifiques. La gestion du temps reste donc un point délicat qu'un entraînement régulier à l'épreuve doit permettre de surmonter.

Le jury a parfaitement conscience de la difficulté de l'exercice qui doit être réalisé dans un temps très contraint mais il convient d'éviter certaines attitudes qui trahissent le manque d'assurance, voire le désarroi de quelques candidats face à l'exercice : on regrette d'en voir certains soupirer, afficher trop ostensiblement les marques de leur anxiété. D'autres se perdent dans leurs notes ou se réfugient derrière leurs feuilles, en lisant un travail entièrement rédigé, qu'ils ne réussissent pas à mettre à distance pour produire un exposé qui devrait révéler les qualités de communication d'un professeur. Les commissions ont apprécié d'entendre des exposés clairs, qui ont su gagner et conserver l'intérêt de l'auditoire, et qui révélaient une maîtrise de la situation de communication qu'exige l'épreuve. Certains candidats ont en effet présenté avec dynamisme et conviction un projet de séquence qui

contenait une problématique clairement définie, posé des objectifs et montré avec aisance l'articulation des apprentissages. L'explication de texte a parfois été introduite judicieusement au cours de la présentation du projet de séquence. Certaines séances de langue ont permis de donner du sens aux textes étudiés.

Une fois l'exposé achevé, le candidat est invité à quitter la salle quelques instants pendant lesquels les deux membres de la commission qui l'interrogent fixent une note plancher. A son retour, il est interrogé pendant dix minutes sur la maîtrise de la langue (option lettres modernes) ou sur un texte latin ou grec (option lettres classiques). Suit un entretien de trente minutes qui permet de revenir sur le contenu de l'exposé.

II. Le projet de situation d'enseignement

1. Constitution du corpus

Nous précisons d'abord les caractéristiques des sujets soumis aux candidats. Le corpus est constitué d'un à cinq textes, leur nombre variant en fonction de leur longueur et de leur difficulté⁷. Le corpus permet de construire une séquence d'enseignement qui répond aux entrées du programme (ou objets d'étude). Certains corpus peuvent présenter des textes de genres différents, mais ils étaient pour la majorité d'entre eux composés d'extraits appartenant à un même genre puisque les objets d'étude du programme de lycée, comme les entrées littéraires du programme de collège, sont essentiellement génériques. Tous les niveaux de classes étaient représentés et les commissions ont veillé à proposer des sujets représentatifs de tous les genres et siècles.

Certains corpus ne présentaient qu'un long texte, tel celui consacré à l'étude de la nouvelle de Villiers de l'Isle-Adam, « A s'y méprendre ». D'autres se composaient d'extraits d'une même œuvre ou d'un même auteur : il a été ainsi proposé plusieurs extraits du roman de Stendhal, *Le Rouge et Le Noir*, ou plusieurs extraits de textes romanesques de Camus autour d'une même thématique. D'autres enfin des textes d'auteurs différents, avec une unité thématique et/ou générique (la poésie engagée avec des poèmes de Pablo Neruda, Aragon, Prévert ; la poésie lyrique avec des poèmes de Louise Labé, Etienne Durand, Nerval et Apollinaire).

⁷ On trouvera en annexe des exemples de sujet.

Des documents complémentaires peuvent accompagner les textes littéraires. Certains corpus étaient complétés d'œuvres artistiques. Citons à titre d'exemples la peinture de Maurice Denis qui complétait le groupement de textes de Camus, la composition d'Arman qui accompagnait le corpus consacré à des textes contemporains évoquant la première guerre mondiale⁸ ou encore une photographie de R. Capa dans la cadre de la poésie engagée⁹. Nous rappelons que peuvent aussi être proposés des textes critiques ou théoriques, qui auront pour fonction d'éclairer la lecture du corpus et de proposer des pistes d'exploitation dans le projet de séquence.

2. Les pré-requis

a) *La connaissance des programmes et des Instructions Officielles*

Les candidats, depuis cette session, sont interrogés indifféremment sur les programmes de collège et de lycée. Il est donc important de faire une lecture très précise des programmes en vigueur et de s'approprier ces textes qui donnent des indications très claires sur les compétences qui sont visées pour chaque niveau d'enseignement. Il convient de prendre en compte la part respective assignée à la lecture des textes (lecture analytique, lecture cursive, lecture d'image fixe ou mobile), à la langue et à l'histoire culturelle, d'en comprendre la logique pour envisager une progression qui permette de structurer les savoirs. Les programmes ne doivent pas être lus comme une liste de connaissances qu'il suffirait d'empiler pour aboutir à la construction des savoirs chez l'élève. Il convient de s'interroger sur les démarches à utiliser pour favoriser l'acquisition des notions dans chaque cycle. C'est ce que devra montrer le projet de séquence d'enseignement. Il est aussi utile de réfléchir à l'articulation des programmes d'un cycle à l'autre. Certains candidats n'ont pas pris en compte la progressivité des apprentissages et le jury s'est vu proposer des séances de langue traitées de manière semblable de la sixième à la première. Nous insisterons sur la nécessité d'articuler les grands domaines que sont la lecture, l'étude de la langue, l'écriture et l'oral, et qui permettent à l'élève d'acquérir la maîtrise de la langue et la culture commune nécessaires à sa construction. C'est bien la construction de l'individu qui est assignée à l'acquisition du

⁸ Extraits de J. Rouaud, *Les Champs d'honneur*, J. Echenoz, *14* et J. Lemaitre, *Au revoir là-haut*.

⁹ Pablo Neruda, « Madrid (1936) », Espagne au cœur, troisième résidence (1935-1945), *Résidence sur le Terre* (1958); L. Aragon, « J'écris d'un pays dévasté par la peste », *Le Musée Grévin* (1946); J. Prévert, « Barbara », *Paroles* (1949).

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture et que nous engageons les candidats à prendre en compte dans leur exposé. Il ne s'agit toutefois pas de tenir un discours artificiel et convenu sur ce sujet mais de montrer comment la référence au Socle peut nourrir la réflexion didactique.

b) Des connaissances littéraires et artistiques

Sans exiger des candidats qu'ils soient des spécialistes dans le domaine sur lequel ils sont interrogés, le jury attend cependant qu'ils montrent une connaissance éclairée de la littérature, qu'ils auront à enseigner et à faire apprécier à leurs élèves. Il est donc recommandé de préparer l'épreuve orale en privilégiant d'abord la lecture des œuvres patrimoniales, propres à construire cette « culture commune » qu'ils auront à transmettre. Trop de candidats ignorent encore des œuvres majeures de la littérature. On peut accepter que ceux-ci n'aient pas lu le roman de Pierre Lemaitre, *Au revoir là-haut*, prix Goncourt 2013, dont un extrait figurait dans l'un des corpus, mais que dire de ce candidat qui avoue lors de l'entretien ne pas avoir lu *La Peste* de Camus ? Par ailleurs, il ne s'agit pas d'avoir une connaissance parcellaire de la littérature, faite de lectures d'extraits dans des manuels, mais une lecture réelle des œuvres, ou tout au moins de celles préconisées par les programmes. Rien ne vaut cette lecture personnelle des œuvres que l'on fera étudier à ses élèves pour en faire partager la saveur et savoir pourquoi on les étudie. La connaissance des textes canoniques de la littérature évitera des interprétations fâcheuses, telle cette lecture du poème de Jacques Prévert, « Barbara » (*Paroles*, 1949), qui situe le début de poème pendant la guerre et fait de la pluie la métaphore des bombardements.

On insistera également sur la nécessité de se constituer un bagage artistique qui permettra au candidat de comprendre et d'utiliser avec pertinence les documents iconographiques qui peuvent compléter le dossier soumis à l'étude. Certains candidats ont révélé un manque de culture regrettable qui laisse perplexe sur leur capacité future à intégrer l'histoire des arts à leur enseignement. Une candidate n'a pas compris la place qu'occupait le tableau de Maurice Denis, *Eurydice* (1903), au sein d'un corpus composé d'extraits de Camus¹⁰. Elle ignorait le mythe d'Orphée et n'a vu dans le tableau que des personnages en harmonie avec la nature. Une lecture plus approfondie de ce tableau et une attention accordée au titre devaient conduire la candidate à s'interroger sur la cohabitation d'une scène qui

¹⁰ A. Camus: *extraits de Noces*, « Noces à Tipasa » (1936) ; *L'Etranger*, Première partie, II (1942), *La Peste*, IV (1947); *L'exil et le royaume*, « La femme adultère » (1957).

montrait effectivement des êtres en communion avec la nature maritime (méditerranéenne) et au premier plan, de gauche à droite, les moments successifs de l'histoire d'Eurydice. Le retour au réel peut être symbolisé par cette légende tragique : la nature qui permet de se retrouver n'est pas loin de ce qui fait le malheur des hommes. Comme les extraits du corpus qui portaient sur l'aspiration au bonheur sur terre, le tableau de M. Denis venait compléter cette vision. Dans les trois textes comme dans la peinture, l'homme, par la fusion avec la nature méditerranéenne, la communion avec le désert ou la mer, s'accorde avec le monde et recherche, par l'exaltation du corps dans la sensualité, le bonheur et sa plénitude. Cependant, très vite, le réveil est brutal et la chute dans le quotidien est révélatrice de la fragilité du bonheur. C'est ce que pourrait illustrer la légende d'Eurydice, représentée au premier plan du tableau, et lui donnant en contrepoint une tonalité tragique. Nous conseillons également aux candidats de prendre en compte toutes les formes artistiques. Les corpus qui intégraient des documents iconographiques présentaient des œuvres qui n'étaient pas seulement picturales. Dans le corpus sur la poésie engagée, la présence de la photographie de Robert Capa, « Mort d'un milicien » (1936), a déconcerté certains candidats qui n'ont pas su dégager la valeur artistique de l'œuvre et n'y ont vu qu'une illustration de la thématique du corpus ou du poème de Pablo Neruda.

Une bonne préparation suppose également des références scientifiques. On attend du candidat qu'il maîtrise quelques références aux théoriciens de la littérature et qu'il manifeste des connaissances didactiques par la lecture de certains ouvrages ou articles. Il convient toutefois d'en faire une utilisation avisée et d'en maîtriser les contenus. On signalera par exemple la dérive qui consiste à faire un usage abusif du schéma narratif : c'est ainsi qu'une candidate a appliqué à la nouvelle de Villiers de L'Isle-Adam les étapes du schéma narratif en évoquant les situations initiale et finale du récit, allant même jusqu'à parler de « résolution », utilisation parfaitement inappropriée pour ce texte qui tient plus de la description, voire de la prose poétique que du récit à proprement parler. On voit donc combien il peut être préjudiciable de vouloir utiliser à tort certains concepts au détriment d'une lecture personnelle et authentique des textes. Une autre candidate a évoqué en l'espace de quelques minutes le pacte autobiographique de Philippe Lejeune, le concept « d'horizon d'attente » et la théorie de la réception de Hans Robert Jauss, l'« effet personnage » de Vincent Jouve pour expliquer un extrait de Leiris au sein d'un corpus de textes autobiographiques. L'accumulation de telles références mal maîtrisées lui a fait perdre de vue l'essentiel, c'est à dire une lecture sensible et personnelle, qui devait s'appuyer sur une analyse précise du texte. On signalera également une confusion fréquente, observée par les commissions, entre les notions de focalisation et de

point de vue. La notion de point de vue répond à la question « qui voit ? » et c'est souvent d'un personnage ou du narrateur qu'il s'agit. La focalisation est le rapport qu'entretient le narrateur avec son personnage : s'il en sait plus qu'eux, on parle de focalisation zéro ou omnisciente ; s'il en sait autant, on parle de focalisation interne ; s'il en sait moins, on parle de focalisation externe. Il convient donc d'analyser ces postures énonciatives avec rigueur pour montrer en quoi elles sont au service d'une stratégie énonciative. De plus, on remarque que ces notions se brouillent davantage quand les candidats les mêlent aux notions de narrateurs intra/extra diégétiques et hétéro/homodiégétiques. La non-maîtrise de ces concepts de narratologie produit alors des discours confus, voire erronés. La relecture de *Figures III* de Genette semble donc indispensable et les candidats ne doivent pas se contenter de quelques fiches de manuels scolaires sur ce sujet. Il semble également que les connaissances littéraires sur les genres, formes et registres ne soient pas suffisamment maîtrisées par les candidats qui ont souvent peiné à les définir avec pertinence. Certains se sont par exemple contentés de relever l'emploi de la première personne dans un poème pour évoquer le registre lyrique qu'ils ont assimilé à la poésie lyrique. Nous rappellerons à ce sujet que la poésie lyrique ne se confond pas avec le registre lyrique même si ce dernier en est issu. Le lyrisme peut « se loger hors de la poésie », nous explique Jean-Michel Maulpoix¹¹, et la poésie lyrique ne peut se réduire à l'expression autobiographique. De même, un « c'est exagéré » ou un « c'est triste » ne peuvent suffire à définir les registres épique ou pathétique dans un texte¹². On attend des candidats qu'ils présentent une définition courte et précise des notions littéraires qu'ils emploient, et qu'ils sachent reconnaître dans un texte les procédés qui les signalent. Enfin, des connaissances précises sur l'histoire littéraire sont nécessaires. Les mouvements littéraires donnent souvent lieu à des simplifications qui entraînent des erreurs regrettables de lecture et d'approche des textes. Ainsi de nombreux candidats, interrogés sur le corpus composé d'extraits de Camus, ont-ils voulu à tout prix voir dans ces extraits l'expression de l'absurde, alors qu'au contraire les textes marquaient des moments où l'homme, en harmonie avec la nature, accédait au bonheur. On voit ici que les candidats plaquent de pseudo-connaissances sur les extraits en oubliant de lire vraiment les textes. Le lexique qui renvoie aux mouvements littéraires comme à certaines notions spécifiques doit faire l'objet d'un emploi précis et

¹¹ Jean-Michel Maulpoix, « Le lyrisme, histoires, formes et thèmes », sur le site Jean-Michel Maulpoix & Cie en ligne <http://www.maulpoix.net/lelyrisme.htm>.

¹² Nous renvoyons les candidats à l'article très éclairant d'Alain Viala: « Des 'registres' » in revue *Pratiques*, n° 109-110, juin 2001, p.165-177.

rigoureux¹³. Ainsi ne peut-on exploiter la notion de « catharsis » sans pleinement en maîtriser le sens : ce terme, emprunté à Aristote, désigne la purgation des passions, éprouvée par les spectateurs lors du spectacle tragique. Il convient donc de l'employer à bon escient, quand on cherche à comprendre les effets d'un extrait de tragédie. Si l'on peut reprendre la terminologie aristotélicienne et le terme de « catharsis » couramment employé par la critique littéraire, rappelons toutefois aux candidats que d'autres rapprochements témoignent d'une méconnaissance de l'histoire littéraire et de l'évolution d'un genre. On ne peut par exemple appliquer les caractéristiques de la tragédie grecque antique à la tragédie racinienne sans nier la singularité de cette dernière. La lecture ou relecture des tragiques grecs et latins (trop souvent ignorés par les candidats) et de quelques tragédies raciniennes devraient permettre aux candidats de voir combien l'écart est grand entre ces œuvres et de comprendre la spécificité de la création racinienne.

Afin de construire efficacement le projet de séquence d'enseignement, les candidats pourront enfin se référer à quelques ouvrages didactiques qui leur permettront de cerner les enjeux de l'épreuve. Mais c'est tout au long de l'année qu'ils devront exercer leur réflexion didactique en construisant leur progression, leurs séquences d'enseignement. Nous renvoyons aussi les candidats à la lecture de certaines revues qui rendent compte de la recherche didactique, en s'appuyant le plus souvent sur des expériences d'enseignement¹⁴.

Les candidats auront donc compris que la préparation à l'épreuve nécessite des connaissances solides, acquises par la lecture de quelques ouvrages spécialisés, qu'il faudra confronter judicieusement aux textes et aux documents pour en faire émerger la spécificité.

c) Des connaissances linguistiques et stylistiques

Comme lors des sessions précédentes, la nouvelle épreuve cherche à déterminer la culture linguistique que doit posséder tout professeur de français dont la discipline englobe l'analyse littéraire des textes et l'étude de la langue, deux champs évidemment indissociables qui permettront aux élèves de développer leur maîtrise du langage, écrit et oral. On attend des candidats qu'ils manifestent leurs compétences linguistiques et stylistiques quand ils exposent la séance de langue, qu'ils développent la question de grammaire (en lettres modernes) et qu'ils procèdent à l'explication de texte. On ne peut qu'insister sur la place que doit occuper la langue dans le commentaire des textes et la construction du sens. Or de nombreux candidats

¹³ On consultera avec profit *Le Dictionnaire du littéraire*, sous la direction de P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala, PUF, 2002

¹⁴ Nous renvoyons notamment aux revues suivantes : *Le français aujourd'hui, Recherches, Pratiques*.

négligent l'analyse grammaticale et stylistique dans leur explication de texte. Quand ils prennent en compte la forme, c'est trop souvent en la séparant du fond. Il n'est guère opératoire de procéder à un relevé des rimes et des types de vers si ce n'est pour montrer comment ils font sens. Mais comment accepter à l'inverse que, lors de l'explication d'un poème, le candidat ne procède à aucune analyse de la versification ? L'analyse stylistique d'un passage permet souvent d'en dégager la spécificité. Le jury a apprécié notamment les explications de textes qui ne se sont pas contentées d'énumérer des champs lexicaux mais qui ont investi le texte au niveau grammatical et prosodique. Il est bien évident que les savoirs sur la langue ne peuvent par ailleurs pas se réduire à ce qui est proposé dans les manuels scolaires. Nous engageons donc les candidats à se référer aux ouvrages scientifiques de référence¹⁵ dont la fréquentation leur permettra d'aborder plus sereinement l'interrogation sur la langue.

3. Les modalités de l'épreuve

L'épreuve fait appel à la réflexion didactique du candidat : il devra montrer sa connaissance des savoirs théoriques et maîtriser les transpositions nécessaires pour faire de ces savoirs des objets d'enseignements qui vont mener aux apprentissages. On ne demande toutefois pas aux candidats de construire une séquence aboutie mais de donner les pistes d'exploitation du corpus.

a) *La lecture des textes*

Une approche pertinente du corpus passe par une lecture spontanée et attentive des textes proposés. Il est inutile dans un premier temps de vouloir systématiquement replacer le corpus dans un mouvement, de se précipiter sur les dictionnaires à disposition dans la salle de préparation pour prendre connaissance de la biographie (bien succincte par ailleurs et probablement peu éclairante) de l'auteur. Le paratexte présent dans la présentation du dossier devrait suffire à une première lecture du corpus qui doit être attentive à tous les textes et

¹⁵ Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, *Grammaire méthodique du Français*, PUF.

Delphine Denis et Anne Sancier-Chateau, *Grammaire du français*, Le Livre de Poche.

Roberte Tomassone, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave Pédagogie, 2 volumes. Cet ouvrage a l'avantage de présenter des tableaux synthétiques qui facilitent la compréhension des phénomènes grammaticaux, et s'appuie sur de nombreux textes littéraires analysés en fonction de leur représentativité grammaticale ; il convient parfaitement à l'analyse littéraire.

Dominique Maingueneau, *Manuel de linguistique pour le texte littéraire*, Armand Colin (U), 2010, avec également de nombreux exemples d'analyses linguistiques de textes littéraires.

documents qui le composent. Les prestations les plus réussies ont toujours été celles qui ont procédé à une lecture fine du corpus, qui ont montré l'unicité de chaque texte¹⁶ tout en dégageant le système d'échos entre eux. On attend des candidats qu'ils montrent leur capacité à faire une lecture littéraire des textes car c'est bien cette lecture qu'ils devront pratiquer avec leurs élèves. Rappelons les principes qu'Annie Rouxel a formulés pour définir ce type de lecture¹⁷ :

- c'est « une lecture qui engage le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité cognitive ». Cette démarche dépasse la simple paraphrase du texte proposée par certains candidats. On met toutefois en garde contre certaines surinterprétations, qui prêtent au texte des intentions qu'il n'a pas. Pour un candidat par exemple, chaque mot du texte de Camus, extrait de *La Peste*, est perçu comme révélateur de la présence de la peste alors qu'au contraire, les deux personnages se sont éloignés de l'épidémie par ce bain salubre. Une autre candidate n'a voulu voir dans le poème de Paul Fort, « Le bonheur est dans le pré », qu'une critique de la guerre, sans prendre en compte le corpus dans lequel il s'insérait et qui aurait probablement dû lui permettre d'échapper à une lecture si restrictive et forcée.
- c'est « une lecture sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique ». On attend donc des candidats qu'ils se montrent sensibles à la dimension esthétique des textes littéraires. Il est certes important d'utiliser des outils d'analyse mais les candidats ne doivent pas s'engager dans une lecture techniciste qui enlève au texte toute sa saveur. L'étude de la forme doit les amener à dégager les enjeux esthétiques des extraits qu'il aura à exploiter.
- c'est « une lecture à régime lent ». Même si les conditions de l'oral engagent les candidats dans une épreuve de vitesse, il faut se garder de survoler les textes du corpus. Les questionnements trop larges sur un corpus étaient souvent la conséquence d'une lecture trop rapide. Toute bonne lecture demande qu'on revienne sur le texte. C'est « la condition d'émergence du pluriel du texte », nous dit Annie Rouxel, citant à ce sujet Roland Barthes dans *S/Z* : « Ceux qui négligent de relire s'obligent à lire partout la même histoire »¹⁸. Les

¹⁶ On peut se référer sur ce sujet à l'ouvrage de M. Riffaterre, *La production du texte*, Seuil, 1979.

¹⁷ 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-on-par-lecture-litteraire.html>

On pourra lire également A. Rouxel et G. Langlade. (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, 2004.

¹⁸ Roland Barthes, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970, p. 23.

- corpus, qui souvent présentaient des textes proches par les thématiques et les formes, demandaient lecture et relecture si l'on voulait en cerner les spécificités et l'unicité.
- c'est une lecture dans laquelle « le rapport au texte est distancié, ce qui n'exclut pas un investissement psychoaffectif ». Les candidats doivent évidemment montrer leur expérience intime de la littérature, ce qui fera l'intérêt d'un oral qui dépassera les autres par la part d'engagement qu'il manifesterà; mais il faudra aussi être capable de dépasser une lecture simplement sensible du texte, de prendre de la hauteur pour accéder à l'interprétation critique.
 - c'est une lecture dans laquelle entre le plaisir esthétique : « C'est un plaisir complexe, métissé du plaisir propre à l'activité de lecteur et du plaisir du texte. Ce dernier est à la fois plaisir de la découverte et plaisir de la reconnaissance ». L'oral doit permettre au jury de ressentir le plaisir qu'a éprouvé le lecteur du corpus. Quelques candidats semblent subir cet oral et ne laissent aucunement transparaître un plaisir de lecture, ou à tout le moins un intérêt. Nous avons toutefois assisté à de savoureuses prestations. Une candidate a su proposer une excellente lecture d'un extrait d'*Andromaque*. N'hésitant pas à faire sonner sa voix, elle a fait percevoir la force dramatique du passage et ressentir le plaisir esthétique que pouvait procurer ce passage.

b) Déroulement de l'exposé

Ce rapport, qui inaugure de nouvelles modalités de l'épreuve orale, ne souhaite pas proposer un formatage et une recette figée qui seraient appliqués sans discernement lors des prochaines sessions. Il peut toutefois présenter les étapes attendues de l'exposé consacré au projet de séquence d'enseignement, en s'appuyant sur l'un des corpus qui a été proposé lors de cette session¹⁹. On n'attend pas que les candidats déroulent les étapes de la séquence en énumérant une suite de séances que le peu de temps imparti à cet exposé ne peut permettre de développer ; il s'agit avant tout de mettre en évidence les enjeux littéraires du corpus en montrant la cohérence, d'expliquer comment son exploitation permettra d'atteindre des objectifs d'ordre méthodologique, linguistique ou culturel, de préciser l'articulation des apprentissages qui permettront d'atteindre les objectifs qui ont été fixés.

¹⁹ A. Camus : extraits de *Noces*, « Noces à Tipasa (1936) ; *L'Étranger*, Première partie, II (1942), *La Peste*, IV (1947); *L'exil et le royaume*, « La femme adultère » (1957); document : Maurice Denis, *Eurydice*, huile sur toile, 85 x 110 cm, vers 1903-1904, Berlin, Alte National galerie. Voir sujet complet en annexe.

- *Présentation du corpus*

En guise d'introduction, la présentation des textes permettra de définir la cohérence du corpus et de le justifier.

Dans le corpus consacré aux extraits de Camus, les trois textes portent sur l'aspiration au bonheur sur terre. Le tableau de Maurice Denis vient compléter cette vision possible d'un bonheur terrestre. Par la fusion avec la nature méditerranéenne, la communion avec le désert ou la mer, l'homme s'accorde au monde et trouve le bonheur qui réside dans la fusion avec le monde et avec soi-même. C'est le retour brutal à la réalité du quotidien qui fait réaliser aux personnages la fragilité de ce bonheur. L'homme prend conscience alors de la dualité du monde entre le Bien et le Mal, moi et non-moi, envers et endroit, exil et royaume. Le corpus présente par ailleurs une forte cohérence : une unité discursive (tous les textes sont des narrations) ; une unité générique (des récits comprenant un extrait de nouvelle et deux extraits de romans) ; enfin une unité thématique (présence d'images obsédantes propres au récit camusien et qui se développent en un réseau de métaphores et de symboles : eau, mer, solitude, désert). C'est par la communion avec les éléments que le personnage camusien tente d'accéder au bonheur.

Pour être plus précis, on pourra rappeler le contenu de chacun des textes et documents.

L'extrait de *Noces* célèbre la communion avec l'eau et l'amour charnel ; celui de *La Peste* la communion avec la mer et l'amitié ; le dernier (issu du recueil *L'exil et le royaume*) la communion avec le désert, qui permet la révélation de soi. Quant au tableau, il représente une scène de bord de mer, aux couleurs chaudes, dans laquelle est exposée la nudité des corps en communion avec la nature et les éléments ; au premier plan, le mythe d'Eurydice donne à la scène une coloration tragique.

Certains candidats ont fort bien mis en évidence ce qui faisait l'unité du corpus, interrogeant chacun des textes ou documents iconographiques au regard de leur place dans le dossier pour mettre en lumière leurs résonances. C'est ce premier travail d'observation très précis qui a permis à ces candidats de proposer une problématique pertinente.

- *Inscription du corpus dans les programmes et dans la progression d'année :*

Comme nous l'avons dit précédemment, c'est une connaissance précise des programmes et de leurs enjeux qui permettra aux candidats de cerner très rapidement, lors de la préparation, la place que peut prendre ce corpus dans la programmation annuelle d'une classe et de déterminer les objectifs qu'on peut lui assigner. L'indication de la place de la séquence dans la progression annuelle n'est pas superflue car la pertinence du projet tient au

fait qu'il soit intégré à un projet plus général qui doit se penser en termes d'acquisition des apprentissages. Les jurys ont apprécié les prestations qui ont donné des précisions sur l'insertion de la séquence dans le programme de la classe, tel ce candidat qui, sur le corpus consacré à l'évocation de la première guerre mondiale, a précisé le lien qu'il ferait avec le programme d'histoire et a justifié la place de sa séquence entre deux autres dont l'ensemble construisait un parcours thématique et d'écriture.

Le corpus sur Camus s'inscrivait dans l'objet d'étude des classes de premières « le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours ». On peut citer ce passage de *L'Homme révolté* qui éclairera le corpus et permettra de comprendre la vision qu'entend donner Camus de ses personnages : « qu'est-ce que le roman, en effet, sinon cet univers où l'action trouve sa forme, où les mots de la fin sont prononcés, les êtres livrés aux êtres, où toute vie prend le visage du destin ? Le monde romanesque n'est que la correction de ce monde-ci, suivant le désir profond de l'homme. Car il s'agit bien du même monde. La souffrance est la même, le mensonge et l'amour. Les héros ont notre langage, nos faiblesses, nos forces. Leur univers n'est ni plus beau ni plus édifiant que le nôtre. Mais eux, du moins, courent jusqu'au bout de leur destin et il n'est même jamais de si bouleversants héros que ceux qui vont jusqu'à l'extrémité de leur passion [...]. ». Il conviendra donc, dans le projet, de définir les personnages qui apparaissent dans ce corpus. On pouvait relever en particulier que deux extraits mettent en opposition les personnages : Marie et Meursault, Janine et Marcel, tandis que l'extrait de *La Peste*, au contraire, suggère la rencontre de Tarrou et de Rieux et leurs affinités. Dans le tableau de Maurice Denis, la nature accueille personnages anonymes et mythiques. Chaque extrait donne à voir les transformations des personnages, leur métamorphose. Par l'intermédiaire de la communion avec les éléments naturels (mer et désert), il est possible de transcender et de décupler la force des sentiments et de la présence de l'homme au monde. Les extraits célèbrent tour à tour l'amitié, l'amour, la révélation de soi, le partage.

On peut envisager que ce corpus complète l'étude intégrale d'une œuvre romanesque mais également qu'il prépare à aborder une œuvre théâtrale en sensibilisant les élèves à la notion de tragique.

- *Problématique de la séquence*

L'acuité de la lecture des textes permettra aux candidats de formuler une problématique pertinente. Nombre d'entre eux éprouvent des difficultés pour cerner les enjeux du corpus et formuler une problématique resserrée, qui rende compte de la spécificité

du dossier, qui mette en évidence la particularité des textes et des enjeux qu'ils soulèvent.

Rappelons quelques erreurs fréquentes dans la construction des problématiques :

- La plupart des problématiques tendent à séparer le fond et la forme, n'annoncent qu'une singularité formelle du corpus, ou ne proposent qu'un pseudo-questionnement comme cette problématique, formulée au sujet du corpus sur les récits autobiographiques sur l'enfance : « quelle dimension l'écriture peut-elle conférer à une expérience d'enfance marquante ? », où la « dimension » demanderait à être caractérisée pour être véritablement significative. La problématique suivante en revanche permettrait de rendre compte de l'unité du corpus et de ses enjeux : « Quelle réflexion sur les figures parentales se dégage à travers les récits d'enfance ? ».
- Certaines problématiques sont souvent passe-partout et trop vagues, telle celle qui a été formulée sur le corpus camusien : « Comment Camus nous livre-t-il une vision particulière du monde à une époque et dans un contexte donné ? » (on comprend que le candidat ait voulu reprendre les termes même du *Bulletin Officiel* qui définit l'objet d'étude mais la formulation reste toutefois trop générale) ou encore celle qui concernait le corpus sur la première guerre mondiale : « Comment s'interroger sur l'homme à travers l'Histoire ? ». On devait préférer une formulation, certes un peu large, mais qui rendait compte de la teneur du corpus : « En quoi la représentation de la guerre permet-elle d'en dénoncer l'horreur ? ».
- De nombreux candidats semblent ne pas différencier problématique et objectifs, ce qui les conduit à formuler des questions – par exemple « comment définir le lyrisme ? » – qui ne posent pas la spécificité du corpus.
- D'autres problématiques enfin passent totalement à côté des enjeux du sujet. Une candidate, à propos de la nouvelle de Villiers de L'Isle-Adam, a posé une question philosophique peu à même de rendre compte des enjeux littéraires du texte : « la vie existe-t-elle après la mort ? » ; une autre problématique témoignait d'une incompréhension du corpus sur la poésie lyrique de Louise Labé à Apollinaire en cherchant à dégager l'allégorie de la création comme figure centrale du corpus. La problématique ne consiste donc pas à plaquer une question générale sur le corpus mais à utiliser intelligemment les textes dans leur originalité pour les questionner.

Concernant le corpus que nous nous sommes proposé d'exploiter à titre d'exemple, nous pouvons retenir la problématique suivante :

« Comment les expériences de communion avec la nature propres à chacun des personnages influencent-elles la vision qu'ils ont du monde, d'eux-mêmes et leurs aspirations à une forme de bonheur premier ? ».

Une telle problématique rend compte de l'unité du corpus (expérience de communion avec la nature) et répond aux enjeux que définissent les programmes pour le traitement de l'objet d'étude: « l'objectif est de montrer aux élèves comment, à travers la construction des personnages, le roman exprime une vision du monde [...]. On prête une attention particulière à ce que disent les romans, aux modèles humains qu'ils proposent, aux valeurs qu'ils définissent et aux critiques dont ils sont porteurs ».

- *Les pistes didactiques*

• *Quelle entrée possible dans la séquence ?*

On attend des candidats qu'ils proposent un dispositif pertinent et adéquat d'entrée dans la séquence. Nombre d'entre eux ont utilisé le document iconographique pour ses valeurs purement illustratives. C'est oublier que le document iconographique peut aussi infléchir la lecture du corpus ou lui donner une plus grande profondeur. Il n'est pas interdit d'ouvrir la séquence par cet appui car l'on sait combien les élèves montrent de grandes capacités à la lecture de l'image, qui facilite souvent leur entrée dans les textes, mais on se gardera de réduire l'œuvre artistique à sa fonction d'illustration. Ainsi, dans le corpus sur la première guerre mondiale, la composition d'Arman, *Home sweet home*, créée en 1960, peut symboliser la première guerre mondiale (guerre chimique des tranchées), mais aussi l'extermination des juifs par le gaz. On notera l'ironie du titre qu'on pourra mettre en relation avec l'ironie des textes de Jean Rouaud et de Jean Echenoz. On pouvait envisager d'entrer dans la séquence par une activité écrite ou orale à partir de l'œuvre d'Arman en travaillant sur la dénotation et la connotation, en s'attachant notamment à la date de création et au titre : devait alors émerger l'idée qu'on peut créer sur des sujets passés. Ici la composition fait référence à l'une ou l'autre guerre mondiale et l'ironie du titre permettait d'introduire ce registre caractéristique d'au moins deux textes. Le travail sur le réalisme (puissance dramatique de l'accumulation, traduction du monde actuel en s'emparant des objets qui perdent leur fonction première pour devenir objets d'art) devait permettre d'engager les élèves dans la lecture du corpus. On pouvait alors se demander comment l'art permet de transfigurer le réel. L'étude initiale du document iconographique sert ici à introduire les pistes de lectures et à faire émerger la problématique de la séquence.

Des modalités variées permettent d'entrer dans une séquence : un travail d'écriture, une étude comparative d'extraits du corpus par exemple. On évitera, notamment au lycée, de commencer par un cours d'histoire littéraire qui définirait un courant ou qui donnerait la biographie d'un écrivain. Quel intérêt en effet de commencer par un cours théorique sur le

baroque si le corpus cherche précisément à faire construire cette notion par les élèves ? Ils n'auraient alors qu'à vérifier par la lecture des textes les caractéristiques de ce courant au lieu d'en définir les aspects par une approche inductive.

Pour entrer dans la séquence sur Camus on proposera une activité de comparaison d'extraits qui mette en valeur la notion de personnage camusien. En mettant en parallèle trois extraits des trois textes du corpus, on pouvait montrer comment les personnages étaient dans une démarche de quête.

- *Les objectifs*

Il convient de définir précisément les objectifs que l'on assigne à la séquence comme aux séances. Ces objectifs sont d'ordre méthodologique, culturel, linguistique mais ils tiennent compte aussi des domaines que sont la lecture, la langue, l'écriture et l'oral.

Si dans le temps de préparation imparti, le candidat ne saurait présenter une séquence détaillée dans tous les domaines, il ne doit pas pour autant oublier d'envisager la place de l'écriture ni celle de l'oral. Ainsi, pour le corpus sur Camus, si la problématique choisie donnait un objectif à la démarche d'interprétation des textes, on pouvait envisager de lui associer de manière pertinente un travail d'écriture en lien avec la préparation des épreuves écrites de l'EAF, sans oublier la lecture à haute voix des textes et l'entraînement à l'épreuve orale. Il ne faut pas oublier également que toute séquence doit contribuer à enrichir la culture des élèves, ce à quoi ne sauraient suffire les extraits étudiés en classe. Le jury apprécie donc que les candidats envisagent également des œuvres proposées en lecture cursive (par exemple, pour le dossier Camus, lecture d'une œuvre complète de Camus mais également d'œuvres poétiques) et qu'ils envisagent des ouvertures sur l'histoire des arts (*Une partie de campagne* de Renoir pourrait compléter la lecture de la nouvelle de Maupassant et l'analyse d'un tableau du peintre et père du cinéaste). Ainsi le jury doit pouvoir cerner comment, d'objectifs en objectifs, se construit un parcours d'enseignement progressif.

- *Quelles démarches pédagogiques pour répondre à la problématique ?*

Il ne s'agit pas d'empiler des séances de lectures analytiques et de construire des parois étanches entre les textes. Il conviendra davantage de présenter des pistes de lecture pour les textes et documents du dossier, en mettant en lumière comment chacun d'eux répond à la problématique. On pourra alors préciser quels textes feront l'objet d'une lecture analytique, quelles études comparatives seront menées pour permettre le développement d'une thématique par exemple.

Concernant le corpus que nous avons choisi d'exploiter, c'est au terme d'une analyse des textes, d'un travail de mise en parallèle que l'on pourra conduire les élèves à comprendre que les extraits présentent des personnages qui, par leur confrontation à l'espace, se révèlent à eux-mêmes. La signification profonde des textes comme de la peinture se dégage alors et révèle une vision tragique de l'aspiration de l'homme au bonheur.

Plus largement, on attend que les candidats précisent l'articulation qu'ils établissent entre les apprentissages, leur mode d'intégration, par exemple des travaux d'écriture, comment ils intègrent par exemple les travaux d'écriture, quelles ouvertures culturelles ils proposent dans le cadre de leur projet.

- *La place de l'écriture*

On ne saurait trop insister sur l'importance que revêt la place que l'on accorde à l'écriture dans tout projet d'enseignement. Le travail d'écriture ne doit pas être seulement le couronnement d'une séquence ; il doit faire l'objet d'un apprentissage régulier et progressif, qui s'appuie sur les apprentissages de lecture et de langue. On ne peut en effet séparer les trois domaines que sont la lecture, la langue et l'écriture. On attend donc des candidats qu'ils imaginent des exercices d'écriture en lien avec ce qu'ils auront travaillé et qu'ils montrent comment ces exercices permettent de réinvestir certaines notions, d'approfondir l'étude de la langue. On constate trop souvent que les candidats proposent des sujets peu adaptés, qui sollicitent des compétences que la séquence d'enseignement ne développe pas. Un candidat a par exemple proposé de faire écrire aux élèves une dispute en alexandrins entre deux personnages contemporains « de haut rang » dans le cadre d'une séquence sur le tragique en classe de seconde. Les jurys ont en revanche apprécié que certains candidats aient imaginé des activités d'écriture qui se nourrissent des textes, tel ce sujet qui demandait aux élèves de poursuivre le texte de Pierre Lemaitre, dans lequel on pouvait se demander qui a tué le vieux soldat. Un tel travail permettait de vérifier la compréhension du texte et de montrer aux élèves la part d'implicite de ce début de roman.

On recommandera également aux candidats de ne pas négliger l'écriture d'invention dans les projets de lycée. Il est certes nécessaire de proposer un apprentissage de la dissertation et du commentaire littéraire, mais l'écriture d'invention est aussi l'occasion d'approfondir la maîtrise des outils d'analyse textuels en demandant aux élèves de les réinvestir dans ce type d'écrit. On voit donc ici que l'écriture permet de construire le sujet lecteur en lui permettant de s'approprier les procédés qui font la littéarité d'un texte.

De nombreux exercices sont donc possibles, qu'il convient de penser également en termes d'évaluation. Que cherche-t-on à évaluer chez l'élève quand on propose une production écrite ? Il s'agit alors de définir des critères que les candidats sont invités à préciser lors de leur exposé.

- *Ouvertures culturelles*

On n'oubliera pas enfin que la séquence est l'occasion d'ouvrir des perspectives. On ne peut se cantonner à l'étude de quelques textes et faits de langues assortis d'un travail d'écriture pour construire la culture commune qu'un élève doit avoir acquise en fin de cycle. Tout enseignement doit éveiller la curiosité de l'élève, lui procurer une appétence intellectuelle qu'il continuera à cultiver bien après sa scolarité. Le jury apprécie donc que les candidats manifestent aussi leur curiosité, leur ouverture culturelle en proposant des pistes pour donner au corpus proposé plus d'ampleur. C'est d'ailleurs l'occasion pour le jury de mesurer la culture du candidat. On n'attend pas forcément de lui qu'il s'en tienne à proposer la lecture de textes canoniques en lecture cursive, comme nous l'avons vu chez cette candidate qui se proposait de faire lire aux élèves *La Chartreuse de Parme* pour compléter l'étude de l'œuvre complète de Stendhal, *Le Rouge et le Noir*. N'oublions pas que la lecture cursive d'une œuvre complète est faite par l'élève seul en dehors de la classe : certains éprouveront assurément des difficultés à poursuivre, sans l'accompagnement nécessaire, la lecture de cette œuvre exigeante. La lecture de textes plus variés, plus contemporains aussi, peut être une piste à explorer pour répondre aux goûts de tous et aux difficultés que rencontrent certains lecteurs peu aguerris. Au collège il sera nécessaire de puiser dans les titres de littérature de jeunesse, dont la qualité est souvent remarquable, pour développer chez certains élèves le goût de la lecture. Nous attendons donc du candidat qu'il manifeste une curiosité dans ce domaine et qu'il adapte le choix des lectures au niveau de classe qui lui est soumis²⁰. Les commissions ont apprécié les prestations qui montraient également des connaissances précises dans d'autres domaines artistiques et les candidats capables d'envisager des ouvertures sur les domaines que demande d'explorer l'enseignement d'histoire des arts au collège comme au lycée²¹ : le cinéma, la musique, la sculpture, la

²⁰ Nous renvoyons à la liste proposée sur Eduscol, « Lectures pour les collégiens », que les candidats devraient connaître, et qui propose de nombreux titres adaptés à chaque niveau de classe : <http://eduscol.education.fr/cid60809/presentation.html>

²¹ *Bulletin officiel* n° 32 du 28 août 2008, encart consacré à l'organisation de l'enseignement d'histoire des arts à l'école, au collège et au lycée.

photographie, pour n'en citer que quelques-uns. Il ne suffira pas de citer une œuvre ou deux, il faudra en montrer l'intérêt et préciser l'utilisation qu'on en fera en classe.

c) La séance de langue

Dans le cadre de l'analyse d'une situation d'enseignement, le candidat doit élaborer, pour un niveau donné et à partir du dossier, un projet de séquence d'enseignement assorti d'une séance d'étude de la langue. Rappelons que dans son acception scolaire, la langue englobe la grammaire (depuis les éléments constitutifs de la phrase jusqu'à l'énonciation), l'orthographe et le lexique, autant de champs que pourront explorer les candidats au cours de leur projet de séquence d'enseignement et dont ils devront choisir un aspect, le plus représentatif, pour construire la séance de langue. Cette séance peut être présentée au cours du développement du projet d'enseignement, avant ou après l'explication de texte selon le déroulement de la séquence. Quel que soit le choix du candidat, il doit rester vigilant au temps consacré à cette présentation. Cette dernière doit être brève, durer entre quatre et huit minutes, consister en une définition des objectifs, un relevé des occurrences et leur analyse, une synthèse en termes de savoirs construits en articulation avec le projet de séquence. Un certain nombre de candidats, qui ont commencé par traiter la séance de langue, y ont consacré un temps trop long au détriment de l'explication de textes. D'autres ont, en revanche, négligé cette étape en se contentant d'énoncer le sujet de cette séance sans la développer, sans en justifier le choix, sans montrer en quoi elle permet d'éclairer la lecture d'un ou de plusieurs textes du corpus. On a souvent constaté que les candidats ne tenaient pas compte du niveau d'enseignement dans lequel s'inscrivait cette séance. Ainsi a-t-on vu se multiplier les séances de langue sur l'emploi des temps du passé dans le récit, toutes sur le même format, sans chercher à différencier un cours de sixième et de première et sans tenir compte des acquis des élèves. Les prestations les plus réussies sont celles qui articulent la notion de langue et la construction du sens du ou des textes. Un candidat a par exemple choisi de travailler les modalisateurs dans le texte de Jean Rouaud, ce qui avait un réel intérêt pour dégager la signification du texte. Un autre a judicieusement proposé d'analyser la phrase nominale et l'apostrophe au service de la création des images poétiques et de l'expression des sentiments du poète, dans un corpus poétique contemporain. Les notions sélectionnées et étudiées ont ainsi permis d'introduire l'explication de texte et d'interroger les liens entre modernité et lyrisme. Lors de l'entretien, le jury peut revenir sur la séance d'étude de la langue et a été amené à le faire fréquemment au regard des prestations entendues.

III. L'explication de texte

Il est nécessaire de rappeler que, même si nous traitons à part cette étape de l'interrogation, il est tout à fait bienvenu de procéder à l'explication de texte au cours de l'exposé qui développe les étapes de la séquence d'enseignement. Certains candidats ont judicieusement effectué cette explication au moment où ils présentaient l'exploitation du texte dans le projet. Il n'est toutefois pas interdit de la proposer, une fois le projet présenté, comme point d'orgue de l'exposé. Nous conseillons aux candidats de consacrer une vingtaine de minutes à cette partie de l'épreuve, s'ils veulent présenter une analyse précise et qui rende compte avec finesse de la spécificité du texte.

Nous avons eu le plaisir de constater la qualité de nombreuses prestations qui ont présenté de façon claire, précise et efficace les caractéristiques essentielles et les enjeux des textes qui leur ont été soumis. Elles ont montré que les candidats maîtrisaient les outils élémentaires de l'analyse littéraire, le vocabulaire approprié à un exposé qui a révélé des qualités didactiques et pédagogiques. Cependant, certains candidats semblent encore ignorer les règles de l'exercice. Nous rappellerons donc ici les étapes incontournables de l'explication de texte dont les principes ont été largement développés dans les deux rapports précédents, auxquels nous renvoyons les futurs candidats²².

Il convient d'abord d'insister sur la nécessité d'une préparation rigoureuse tout au long de l'année. La plupart des candidats aux concours sont déjà enseignants. Ils ont donc la possibilité, voire l'obligation de s'entraîner quotidiennement à cet exercice dans le cadre de la préparation de leurs cours. On ne peut envisager une réussite complète si l'on ne se contraint pas régulièrement à une étude précise des textes, à des lectures à voix haute, à des lectures d'œuvres représentatives de l'histoire littéraire. La méthode (lecture linéaire ou commentaire organisé) est laissée au libre choix du candidat mais, une fois la méthode choisie et énoncée, le jury attend de celui-ci qu'il s'y tienne : on constate encore trop souvent que certaines explications oscillent maladroitement entre deux méthodes d'analyse, pour un résultat confus et peu efficace.

Nous engageons également le candidat à surveiller son temps de parole : il ne s'agit pas d'utiliser à tout prix le temps imparti par un discours creux, qui s'en tiendrait au sens littéral ou qui accumulerait des références critiques et un vocabulaire technique propre à

²² Rapport de l'épreuve d'admission 2012 rédigé par Sébastien Hébert, rapport de l'épreuve d'admission 2013 rédigé par Yves Bernabé.

assécher le texte littéraire. Le jury préférera une explication plus courte mais dense et qui révèle l'intelligence du candidat face au texte. Or les commissions ont trop souvent assisté à des explications désincarnées, qui plaquaient des notions, des connaissances peu maîtrisées sur des textes dont la dimension littéraire n'était pas cernée. On ne peut qu'engager les candidats à faire une lecture personnelle de l'extrait qui leur est proposé, à s'engager dans un commentaire qui fasse vivre le texte et qui l'interroge pour en montrer les enjeux esthétiques.

Le candidat présentera l'extrait par une introduction sobre et précise. Il est inutile de remonter à l'origine du genre dans lequel s'inscrit le texte à étudier, de procéder à une biographie de l'auteur ou de s'engager dans une contextualisation sans fin. S'il convient de situer brièvement le texte (genre, époque, mouvement), c'est avant tout pour commencer à en montrer la spécificité. Il faut encore une fois se garder de discours trop généraux, de raccourcis fâcheux qui rattacheraient un texte à un mouvement alors que rien dans l'extrait ne le justifie. On peut aussi attendre des candidats qu'ils soient capables de situer l'extrait proposé dans une œuvre censée être connue (*La Peste* de Camus, *Andromaque* de Racine, *Le Rouge et le Noir* de Stendhal, pour citer quelques œuvres canoniques apparues dans les corpus) ou en s'aidant du paratexte qui accompagne tout extrait. Montrer que tel extrait tient une place stratégique dans l'œuvre permet déjà d'en déterminer les enjeux, dramatiques notamment.

Le projet de lecture ou la problématique qui prolongent la présentation de l'extrait doivent être précis et rendre compte de sa singularité. Les bonnes problématiques, encore trop rares, sont celles qui mettent en évidence à la fois la singularité du texte et ses enjeux. On se gardera des problématiques trop vagues, qui ne tiennent pas compte de l'aspect littéraire du texte. La problématique orientera la lecture qui sera faite du texte ; le candidat ne doit donc pas la perdre de vue au cours de son analyse. On peut citer au titre des réussites cette problématique choisie pour rendre compte du portrait de Phileas Fogg et qui a su en dégager les enjeux esthétiques et dramatiques : « en quoi ce texte fait-il le portrait en creux d'un anti-héros d'aventure tout en laissant la possibilité d'une ouverture narrative ? ».

Avant de s'engager dans l'analyse du texte, les candidats doivent procéder à sa lecture. Trop de candidats oublient encore cette étape essentielle. Comme en classe la lecture initiale d'un texte par le professeur permet aux élèves d'entrer dans la compréhension du passage, lors de l'oral, la lecture fait entrer le candidat et le jury dans l'explication de texte. Il ne faut donc pas négliger cette lecture dont on attend qu'elle soit de qualité, c'est à dire audible, mesurée et appropriée à la nature du passage. On ne lira pas une poésie comme une page de roman ou une scène de théâtre. Une lecture qui n'aurait pas tenu compte de la métrique, des

liaisons, des élisions, ou encore de la musicalité d'un texte gâtera la première impression de cette entrée dans l'analyse. On peut comprendre que les candidats, pris par l'émotion, montrent quelques hésitations mais l'on attend cependant une lecture expressive, qui prouve au jury qu'on a pris la peine, pendant le temps de préparation, de procéder à voix basse à la lecture du texte et qu'on en a compris le sens.

L'explication de texte proprement dite manifeste souvent un manque de méthode et de connaissances littéraires. On constate trop fréquemment une juxtaposition de remarques disparates qui séparent le fond et la forme ou sont plaquées sur le texte. Si le candidat choisit de procéder à une lecture linéaire, il est évident qu'il ne pourra pas analyser chaque phrase, chaque mot dans le temps imparti. Une telle méthode risquerait d'ailleurs de le conduire à une analyse éclatée, qui perdrait de vue le projet de lecture défini dans l'introduction. C'est en s'appuyant sur la composition du texte qu'on aboutira à une lecture pertinente qui rendra compte du déploiement, du déroulement du passage. Rappelons toutefois que dégager les mouvements du texte ne consiste pas à le « découper » en suivant, par exemple, son organisation en paragraphes ou en strophes quand il s'agit de poésie. Ainsi ne serait-il pas judicieux de traiter séparément les deux tercets d'un sonnet classique. Si le candidat opte pour un commentaire composé, il devra annoncer le plan suivi. L'explication, qu'elle soit linéaire ou composée, doit avoir un caractère démonstratif ; il convient donc d'en montrer la progression. On bannira l'addition de remarques pointillistes et éparées, mal reliées entre elle, pour construire un véritable travail d'interprétation dialectique. Trop d'explications signalent ce défaut par une accumulation de « ici on a... là on a... et là on a... » qui révèle également le manque de maîtrise du vocabulaire de l'analyse littéraire. On attirera donc l'attention des candidats sur la nécessité d'acquérir les outils d'analyse propres à chaque genre. On a souvent regretté que l'analyse de la versification soit restée pauvre ou qu'elle n'ait pas conduit à montrer comment elle servait le sens. A l'inverse il est déconseillé d'entrer dans un texte, poétique notamment, par un relevé simplement et seulement formel. Quel serait l'intérêt de noter qu'une fable de La Fontaine alterne alexandrins et octosyllabes si l'on n'en dégage pas les effets, de faire un relevé et une analyse des rimes dans un poème si l'on n'en exploite pas la signification au cours de son explication ? On veillera à éviter un jargon purement technique qui ôte souvent au texte le plaisir et l'émotion qu'il est censé transmettre. On mettra enfin en garde contre les explications déséquilibrées : certains candidats qui veulent trop en dire se voient contraints d'écourter la fin de leur analyse ; d'autres semblent faire délibérément l'impasse sur certains passages, souhaitant probablement contourner certaines difficultés, ce qui n'échappe pas au jury qui ne manque pas d'y revenir pendant l'entretien. Il

convient donc d'équilibrer son propos, de proscrire les remarques qui conduisent à de fâcheuses extrapolations ou à rendre le texte insignifiant.

L'explication s'achèvera par une conclusion qui en montrera l'aboutissement et qui ne doit pas être négligée par le candidat. Elle se doit de montrer comment l'analyse a permis de répondre à la problématique. Elle mettra en évidence les points saillants de l'explication, récapitulera les enjeux majeurs du texte. On se gardera des formules générales, des ouvertures en forme de questions artificielles, qui ne permettraient pas de poursuivre la réflexion engagée au cours de l'explication.

IV. L'entretien

1. Maîtrise de la langue (lettres modernes)

L'entretien 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. La durée de ce temps est de dix minutes maximum et comprend, en présence du jury, l'élaboration de la réponse puis son exposé.

Les rapports de 2012 et 2013 fournissent des indications auxquelles on se référera. Le candidat doit présenter une analyse logique d'une notion (*les expansions du nom, les modes et temps verbaux, les formes en -ant*) dont il observe les occurrences dans une partie ou dans l'ensemble du texte. Le sujet proposé fixe les limites du passage à observer. Le candidat peut aussi avoir à faire toutes les remarques grammaticales nécessaires sur une ou deux phrases indiquées par le jury à partir d'un des textes du corpus. Il est attendu que le candidat fasse un relevé des occurrences, qu'il les classe (tous les « *que* » ne sont pas des conjonctions de subordination et peuvent relever d'autres classes grammaticales : pronom interrogatif, relatif, adverbe, « béquille » du subjonctif), qu'il définisse clairement la notion, qu'il s'interroge sur son usage dans le texte, qu'il formule plusieurs hypothèses et qu'il arrive finalement à la bonne analyse. Ainsi, dans *Le Rouge et le Noir* de Stendhal, il était possible, après un relevé des phrases simples et des phrases complexes, une définition de ces notions et leur classement, de remarquer le changement syntaxique des phrases employées par Julien Sorel entre le moment où il rencontre Madame de Rênal et celui où il s'exprime au tribunal et d'arriver à la conclusion que le maniement de la phrase complexe est le signe d'une éloquence qui s'est construite au fil de sa vie.

Les savoirs attendus ne relèvent pas d'une spécialisation mais de connaissances élémentaires. On est surpris de constater que certains candidats éprouvent des difficultés à faire des analyses logiques, à distinguer des propositions subordonnées relatives et des propositions subordonnées conjonctives, à identifier les enchâssements des propositions subordonnées. Ce sont des savoirs et des activités que tout enseignant pratique régulièrement dans les classes. Que dire encore de candidats qui, à la question sur la valeur du passé simple et de l'imparfait, analysent le passé simple comme exprimant des actions brèves par opposition à l'imparfait qui exprimerait des actions longues ? Le jury peut comprendre l'émotion que suscite la situation d'avoir à préparer et à répondre « en direct » à une question de langue mais non des ignorances concernant des notions fondamentales.

On se contentera de rappeler qu'il importe que le candidat dispose d'une connaissance des notions qu'il devra enseigner dans les domaines de la grammaire de l'énonciation, de phrase ou de texte. Il doit réactualiser ses connaissances sur les expansions du nom, les compléments circonstanciels, procéder à des analyses syntaxiques. La question de grammaire se prépare et le candidat doit consacrer du temps à cette préparation qui ne peut se réduire à la fréquentation de manuels scolaires, aussi bien faits soient-ils. Il est attendu que les candidats possèdent au minimum le contenu d'un ouvrage comme *Quelle grammaire enseigner ?* dirigé par Jean-Christophe Pellat (Hatier) et qu'ils le complètent par la consultation régulière d'ouvrages scientifiques (par exemple la *Grammaire méthodique du Français* de Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul)²³ qui fourniront des indications complémentaires sur les notions grammaticales au programme. Ces lectures éviteront des difficultés qui naissent parfois d'une définition simpliste ou erronée de la notion. Ainsi, un candidat pour qui le déterminant est « à côté du nom » arrive à dire, sans pouvoir se corriger malgré l'aide du jury, que dans « *cette uniforme et magnifique boule bleue* », syntagme issu du *Champ d'honneur* de Jean Rouaud, le substantif est « uniforme ». Parmi les autres difficultés rencontrées par certains candidats figurent l'explication de la morphologie d'un mot (par exemple, la formation d'un mot à partir d'un participe), les fonctions de l'adjectif qualificatif (attribut, épithète liée ou détachée), les modes (subjonctif, conditionnel).

Le jury a particulièrement apprécié que les candidats relèvent les occurrences des faits grammaticaux à observer, décident de faire un relevé, exhaustif ou non, et dans ce dernier cas, mettent en évidence les faits pertinents, en proposent un classement raisonné et problématisé, fassent des remarques à la fois sur la morphologie et sur la syntaxe, aillent au-delà de la

²³ Voir également les références indiquées dans la note 15.

simple question de cours et exploitent leurs conclusions dans le sens d'une interprétation approfondie du texte. Le jury attend également que les candidats parviennent à se corriger ou à compléter leurs propositions au fur et à mesure de l'entretien, en s'appuyant sur les indications qu'il soumet à leur réflexion.

Liste indicative de notions abordées dans l'interrogation sur la maîtrise de la langue

Les adjectifs qualificatifs, leur emploi dans un corpus sur la poésie.	Les emplois du conditionnel
Les pronoms	Les substituts nominaux
Les expansions du nom	Les compléments circonstanciels
Les temps	Toutes les remarques grammaticales nécessaires sur une ou deux phrases
Les valeurs du présent, du passé simple, de l'imparfait	L'analyse logique d'une phrase
L'injonction	La phrase simple et la phrase complexe
Les formes en -ant.	Les propositions subordonnées
Les adverbes en -ment	Les propositions subordonnées relatives
Les marqueurs de la 1 ^{ère} et de la 2 ^{ème} personne	Les propositions subordonnées circonstancielles
Les modes et temps verbaux	Les différentes classes grammaticales de « que »
Les discours rapportés	

Remarques : A ces notions grammaticales peuvent s'ajouter des questions sur les figures de style dans le cadre de l'étude d'un poème, le lexique (le vocabulaire des émotions), la focalisation.

La plupart des sujets invitent à une recherche portant sur une partie du texte. Certains portent sur le texte entier, essentiellement quand il est bref.

2. La traduction en langues anciennes (lettres classiques)

Pour les langues de l'Antiquité, l'épreuve concerne les candidats qui ont choisi l'option Lettres classiques. Elle consiste en une traduction improvisée d'un court extrait de latin ou de grec, qui est accompagné de quelques notes de vocabulaire, si nécessaire. Les extraits proposés, d'une difficulté tout à fait raisonnable, pourraient figurer dans un manuel de collège. Le jury laisse aux candidats le temps de prendre connaissance du texte pour leur permettre de déterminer le mouvement des deux ou trois phrases qu'ils doivent traduire. Il les invite à lire l'extrait oralement. Certains jurys ont alors eu la surprise de constater que certains candidats, heureusement fort rares, ne savaient pas lire le grec et n'avaient aucune connaissance de cette langue. Nous rappelons qu'il est impératif que les candidats aient des compétences dans les deux langues puisqu'ils seront recrutés comme professeurs de Lettres classiques et devront donc être en mesure de dispenser un enseignement de grec, même si cette option n'est proposée que dans certains établissements. On ne peut prétendre se présenter à cette option quand on a une connaissance très approximative, voire une méconnaissance totale de l'une des deux langues. Certains candidats ont probablement dû penser qu'ils pourraient échapper à une interrogation dans la langue qu'ils ignoraient. Rappelons que le jury peut vérifier, même si le candidat était amené à traduire un texte latin, ses connaissances en grec, ou vice-versa, en l'interrogeant sur des points de grammaire ou de lexique. Prenons l'exemple de cette candidate à qui le jury a demandé de donner l'équivalent grec de l'ablatif absolu latin. Une méconnaissance totale du grec ne permet pas de répondre qu'il s'agit du génitif absolu.

Les membres du jury n'attendent pas une traduction parfaite du court extrait qui est proposé. Cette épreuve, sans dictionnaire et improvisée, ne saurait être assimilée à un exercice de version. Nous attendons de voir comment réagit le candidat face au texte. A-t-il les réflexes suffisants pour construire très rapidement les phrases ? Connaît-il le vocabulaire de base ? Identifie-t-il aisément la morphologie nominale et verbale ? Le jury a été étonné de constater que le lexique de base, les formes grammaticales les plus simples étaient parfois méconnus. Ne pas connaître le sens de *proelium, ii, n* ou de *odium, ii, n*, ne pas identifier un simple présent comme *constituunt*, ignorer qu'un verbe latin peut être déponent apparaissent comme de graves lacunes pour un professeur qui doit être capable de répondre aux questions des élèves.

Nous rappelons qu'on attend d'un élève de fin de collège qu'il ait un bagage lexical de 800 mots en latin (ce qui représente, comme le rappellent les textes officiels, 80% du lexique de tout texte latin) et de 300 mots en grec²⁴. On peut donc attendre d'un candidat qu'il possède ce bagage car, comme le rappelle le *Bulletin officiel*, « sans ces connaissances lexicales minimales, la compréhension et la traduction seront vécues comme des tâches insurmontables ». On souhaite aussi voir si le candidat est capable de faire des déductions à partir du contexte pour identifier des formes, principalement lexicales ; certains candidats ont réussi, avec aisance, à donner le sens de mots qu'ils ignoraient en s'aidant du contexte, d'autres ont identifié les formes grammaticales qui les gênaient en exposant le cheminement intellectuel qui leur permettait de surmonter la difficulté. Le jury jugera finalement si le professeur est capable d'appliquer dans cet exercice de traduction improvisée les principes énoncés dans le *Bulletin officiel* qu'il semble bon de rappeler ici :

« 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'entraînement réguliers ».

C'est bien cet entraînement régulier que nous conseillons aux futurs candidats pour se préparer à cette épreuve qui en effraie beaucoup mais qui a vu de belles réussites. La fréquentation quotidienne des textes est la condition pour acquérir le lexique, pour naviguer aisément dans les constructions syntaxiques propres aux deux langues. Nous conseillons également aux candidats de réviser la morphologie et les tournures syntaxiques de base, dans une grammaire de lycée par exemple. Enfin, rappelons qu'un texte ne peut se comprendre sans une connaissance minimale du contexte historique et culturel. Nous engageons donc les candidats à lire ou à relire quelques ouvrages de base sur ce sujet.

Nous reproduisons pour finir deux textes qui ont été proposés lors de cette session. Les candidats pourront ainsi mesurer la difficulté toute relative de cet exercice et constater que les extraits choisis appartiennent aux textes canoniques que l'on trouve le plus souvent proposés aux élèves dans les manuels de collège.

²⁴ Programme des langues et cultures de l'Antiquité au collège, *Bulletin Officiel* n°31 du 27 août 2009

Option lettres classiques: traduction d'un texte latin ou grec

1. Exemple de sujet en latin

Vous traduirez le texte suivant :

Habiter au-dessus des thermes

Ecce undique me varius clamor circumsonat. Supra ipsum balneum habito. Propone nunc tibi omnia genera vocum, quae in odium possunt aures adducere : cum fortiores exercentur et manus plumbo graves jactant, cum aut laborant, au laborantem imitantur, gemitus audio, quoties retentum spiritum remiserunt, sibilos et acerbissimas respirationes.

Sénèque, *Lettres à Lucilius*, XVI

Notes : *undique* : de toutes parts ; *propono, is, ere* : proposer, imaginer ; *jacta, as, are, avi, atum* : jeter, agiter ; *quoties* : chaque fois que ; *remitto, is, ere, remis, remissum* : relâcher ; *sibilus, a, um* : sifflant.

2. Exemple de sujet en grec

Au début de son discours, Lysias commence par revenir sur l'oligarchie des Trente qui dirigea Athènes en – 404.

Ἐπειδὴ δ' οἱ τριάκοντα πονηροὶ μὲν καὶ συκοφάνται ὄντες εἰς τὴν ἀρχὴν κατέστησαν, φάσκοντες χρῆναι τῶν ἀδίκων καθαρὰν ποιῆσαι τὴν πόλιν καὶ τοὺς λοιποὺς πολίτας ἐπ' ἀρετὴν καὶ δικαιοσύνην τραπέσθαι, τοιαῦτα λέγοντες οὐ τοιαῦτα ποιεῖν ἐτόλμων ὡς ἐγὼ περὶ τῶν ἐμαυτοῦ πρῶτον εἰπὼν καὶ περὶ τῶν ὑμετέρων ἀναμνησάσαι πειράσομαι.

Lysias, Contre Eratosthène, 5.

Notes : οἱ τριάκοντα : les trente ; συκοφάνται : des sycophantes, des calomniateurs ; λοιπός : qui reste ; τραπέσθαι : Infinitif moyen de τρέπω. Traduire ici par : « mener vers » ; ἐτόλμων : imparfait de τολμῶ conjugué à la troisième personne du pluriel : oser, se risquer à.

3. Retour sur l'exposé

Le retour sur l'exposé est un moment essentiel de l'épreuve. Notons d'abord qu'il ne peut être que profitable au candidat puisqu'une note plancher a déjà été attribuée et qu'elle ne peut être diminuée. Certains candidats ont vu leur note augmentée de façon considérable parce qu'ils avaient su revenir sur leurs interprétations et montrer leurs connaissances scientifiques. Ce moment est donc l'occasion pour le jury de demander au candidat de revoir certaines affirmations pour les préciser ou les rectifier. Le jury peut aussi sonder plus avant la culture littéraire et artistique du candidat. Nous évoquerons quelques types de questions posées au cours de l'entretien:

- On peut demander au candidat de revenir sur la forme et la signification d'un passage précis du corpus ou du texte soumis à l'explication de texte. Il s'agit souvent de voir si le candidat est capable d'effectuer une analyse plus approfondie, que le temps imparti à l'exposé n'aurait pas permis de conduire.
- Le candidat peut être amené à revoir sa lecture globale du corpus et du texte à expliquer si le jury constate une interprétation erronée qu'il tentera alors de faire rectifier. Ainsi une candidate, interrogée sur la nouvelle de Villiers de l'Ile-Adam « A s'y méprendre » extraite du recueil *Contes cruels*, a-t-elle modifié totalement sa lecture du texte, à la lumière des questions posées par la commission, et corrigé le contresens qui avait nui à la construction de son projet de séquence et de son explication de texte.
- Le jury a parfois demandé de préciser le contexte d'un texte ou du corpus : il s'agit alors de donner des précisions sur un mouvement littéraire par exemple.
- Le jury peut aussi faire définir certaines notions abordées par les candidats. Ces questions ne sont parfois que de simples vérifications mais les réponses peuvent s'avérer décevantes. On voit ainsi des candidats incapables de proposer une définition claire de notions qui étaient pourtant au cœur de leur projet de séquence (voir plus haut les remarques sur les notions de *point de vue* et de *focalisation* ou sur la question du lyrisme).

- Il a souvent été nécessaire de faire préciser la problématique restée trop vague.
- Les jurys sont très souvent revenus sur la séance de langue en demandant notamment de justifier son choix dans l'économie de la séquence d'enseignement.

Le candidat doit donc être réceptif, ouvert aux questions qui lui sont posées et qui ne se veulent en aucun cas des pièges qui chercheraient à le déstabiliser. Il convient qu'il sache remettre en cause sa propre lecture du ou des textes, explorer les pistes qui lui sont suggérées. Signalons qu'il n'est pas interdit au candidat de demander une nouvelle formulation de la question posée si le sens de celle-ci lui échappe. On a vu encore trop de candidats incapables de sortir de leurs notes, de connaissances souvent plaquées et peu opératoires dans le cadre de certains corpus. La nouvelle de Villiers de l'Isle-Adam, au titre préfigurateur et sur lequel les candidats ne se sont pas suffisamment interrogés, a conduit nombre d'entre eux à se méprendre sur sa signification. En voulant plaquer leurs connaissances sur le fantastique, nombre d'entre eux n'ont pas vu la duplication de la scène dans un monde bien réel qui présente deux réalités antithétiques (la Morgue et le Café). La perception est brouillée par la subjectivité du narrateur-témoin dont le regard s'arrête pourtant sur des objets bien précis de la réalité, qu'il aurait fallu étudier avec plus d'attention pour comprendre que les deux univers et leurs hôtes (les cadavres de la morgue et les affairistes) se ressemblent à « s'y méprendre ». Il n'était nullement question de fantastique puisque le narrateur n'éprouve aucune hésitation. La seule hésitation est celle que doit éprouver le lecteur. Elle est d'ordre littéraire. Celui-ci devait s'interroger sur la polysémie des mots et des expressions, sur le genre, les registres, autant de moyens utilisés par l'auteur pour déjouer ses attentes et contribuer à sa méprise.

L'entretien est donc un moment d'échange et de dialogue. Des candidats qui ont montré de réelles qualités au cours de leur exposé se trouvent déstabilisés par des questions souvent très simples alors qu'il s'agit de les amener à préciser ou prolonger leur analyse.

Le texte officiel définissant les modalités de l'épreuve laisse au jury la possibilité d'interroger les candidats sur le dossier RAEP. C'est l'occasion pour lui de revenir sur certains aspects que les candidats n'auraient pu préciser en raison du nombre limité de pages imposé dans la rédaction de ce dossier. Là encore, il a souvent été demandé de préciser la problématique de la séquence développée. Les commissions sont revenues sur le choix des annexes, qui n'ont pas toujours été correctement exploitées. Des questions d'ordre scientifique et didactique ont été aussi posées, pour s'assurer du degré de maîtrise des notions évoquées par les candidats.

Nous voudrions avant de conclure rappeler que les commissions sont particulièrement attentives à la qualité d'expression de futurs professeurs certifiés de lettres. On attend en effet des candidats qu'ils maîtrisent la langue de l'Ecole, cette langue « normée » dont la correction ne doit pas être prise en défaut. On ne peut accepter qu'un professeur de lettres renonce à cette exigence qui doit donner la possibilité aux élèves les moins favorisés d'entendre, d'apprendre et d'imiter cette langue, à laquelle ils n'ont pas toujours accès, et qui leur permettra la réussite à l'école comme dans le monde professionnel. Nous avons relevé quelques erreurs ou maladroites de langage récurrentes sur lesquelles nous souhaitons attirer l'attention des candidats. On évitera certaines expressions relâchées (« du coup », « un p'tit bilan »), les tics de langage (l'emploi des « euh » à chaque phrase, la répétition incessante de « effectivement » par exemple). On sera également attentif à l'emploi des négations, à la construction de certains verbes, à certaines constructions syntaxiques, telle la proposition interrogative indirecte dont nous rappelons qu'elle n'admet pas l'inversion du sujet. De même, le jury attend des candidats qu'ils respectent les codes de communication. On évitera donc certaines familiarités : un « c'est une bonne question » lancé au jury qui revient sur la prestation lors de l'entretien, ou un « bon courage » que souhaitent certains candidats au jury au moment de leur départ, sont en effet tout à fait déplacés et peu adaptés aux codes de communications attendus lors d'un concours.

Nous concluons en insistant sur la nécessité de préparer cette épreuve tout au long de l'année, afin d'acquérir les réflexes et l'aisance nécessaires à la réussite le jour de l'oral. Le jury, cette année encore, a eu le plaisir d'entendre d'excellentes prestations qui ont témoigné de la qualité de préparation et des compétences de certains candidats. Celles-ci ont aussi montré que mêmes les textes les plus difficiles pouvaient être transmis pourvu qu'ils le soient avec passion et ambition. Les commissions ont apprécié les candidats qui ont su présenter un travail clair, concis, efficace et engager avec elles un échange sincère pour préciser leur exposé lors de l'entretien. Les notes élevées attribuées à de telles prestations prouvent une fois de plus que l'on peut parvenir au niveau d'excellence attendu dans ce concours.

ANNEXE

Exemples de sujets de l'épreuve orale

Exemple 1

Textes et documents

1. Albert Camus, *L'Étranger*, Première partie, II (1942)
2. Albert Camus, *La Peste*, IV (1947)
3. Albert Camus, *L'exil et le royaume*, « La femme adultère » (1957)
4. Maurice Denis, *Eurydice*, 603 x 455, Musée de Berlin (vers 1903-1904)

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de 1^{ère} et particulièrement de l'objet d'étude « Le personnage de roman, du XVII^{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 d'étude de la langue. Vous proposerez l'explication du texte n°2 : Albert CAMUS, *La Peste*, IV (1947).

Texte 1

Après l'enterrement de sa mère, Meursault rentre à Alger ; désœuvré, il décide d'aller se baigner.

J'ai eu de la peine à me lever parce que j'étais fatigué de ma journée d'hier. Pendant que je me rasais, je me suis demandé ce que j'allais faire et j'ai décidé d'aller me baigner. J'ai pris le tram pour aller à l'établissement de bains du port. Là, j'ai plongé dans la passé. Il y avait beaucoup de jeunes gens. J'ai retrouvé dans l'eau Marie Cardona, une ancienne dactylo de mon bureau dont j'avais eu envie à l'époque. Elle aussi, je crois. Mais elle est partie peu après et nous n'avons pas eu le temps. Je l'ai aidée à monter sur une bouée et, dans ce mouvement, j'ai effleuré ses seins. J'étais encore dans l'eau quand elle était déjà à plat ventre sur la bouée. Elle s'est retournée vers moi. Elle avait les cheveux dans les yeux et elle riait. Je me suis hissé à côté d'elle sur la bouée. Il faisait bon et, comme en plaisantant, j'ai laissé aller ma tête en arrière et je l'ai posée sur son ventre. Elle n'a rien dit et je suis resté ainsi. J'avais tout le ciel dans les yeux et il était bleu et doré. Sous ma nuque, je sentais le ventre de Marie battre doucement. Nous sommes restés longtemps sur la bouée, à moitié endormis. Quand le soleil est devenu trop fort, elle a plongé et je l'ai suivie. Je l'ai rattrapée, j'ai passé ma main autour de sa taille et nous avons nagé ensemble. Elle riait toujours. Sur le quai, pendant que nous nous séchions, elle m'a dit : « Je suis plus brune que vous. » Je lui ai demandé si elle voulait venir au cinéma, le soir. Elle a encore ri et m'a dit qu'elle avait envie de voir un film avec Fernandel. Quand nous nous sommes rhabillés, elle a eu l'air très surprise de me voir avec une cravate noire et elle m'a demandé si j'étais en deuil. Je lui ai dit que maman était

morte. Comme elle voulait savoir depuis quand, j'ai répondu : « Depuis hier. » Elle a eu un petit recul, mais n'a fait aucune remarque. J'ai eu envie de lui dire que ce n'était pas ma faute, mais je me suis arrêté parce que j'ai pensé que je l'avais déjà dit à mon patron. Cela ne signifiait rien. De toute façon, on est toujours un peu fautif.

Le soir, Marie avait tout oublié. Le film était drôle par moments et puis vraiment trop bête. Elle avait sa jambe contre la mienne. Je lui caressais les seins. Vers la fin de la séance, je l'ai embrassée, mais mal. En sortant, elle est venue chez moi.

Albert Camus, *L'Étranger*, Première partie, II (1942)

Texte 2

Une nuit, Rieux et Tarrou décident d'oublier la peste pendant quelques instants et d'aller se baigner.

Ils se déshabillèrent. Rieux plongea le premier. Froides d'abord, les eaux lui parurent tièdes quand il remonta. Au bout de quelques brasses, il savait que la mer, ce soir-là, était tiède, de la tiédeur des mers d'automne qui reprennent à la terre la chaleur emmagasinée pendant de longs mois. Il nageait régulièrement. Le battement de ses pieds laissait derrière lui un bouillonnement d'écume, l'eau fuyait le long de ses bras pour se coller à ses jambes. Un lourd clapotement lui apprit que Tarrou avait plongé. Rieux se mit sur le dos et se tint immobile, face au ciel renversé, plein de lune et d'étoiles. Il respira longuement. Puis il perçut de plus en plus distinctement un bruit d'eau battue, étrangement clair dans le silence et la solitude de la nuit. Tarrou se rapprochait, on entendit bientôt sa respiration. Rieux se retourna, se mit au niveau de son ami, et nagea dans le même rythme. Tarrou avançait avec plus de puissance que lui et il dut précipiter son allure. Pendant quelques minutes, ils avancèrent avec la même cadence et la même vigueur solitaires, loin du monde, libérés enfin de la ville et de la peste. Rieux s'arrêta le premier et ils revinrent lentement, sauf à un moment où ils entrèrent dans un courant glacé. Sans rien dire, ils précipitèrent tous deux leur mouvement, fouettés par cette surprise de la mer.

Habillés de nouveau, ils repartirent sans avoir prononcé un mot. Mais ils avaient le même cœur et le souvenir de cette nuit leur était doux. Quand ils aperçurent de loin la sentinelle de la peste, Rieux savait que Tarrou se disait, comme lui, que la maladie venait de les oublier, que cela était bien, et qu'il fallait maintenant recommencer.

Albert Camus, *La Peste*, IV (1947)

Texte 3

Ne pouvant dormir dans l'hôtel du sud algérien, où elle s'est installée avec son mari, Marcel, Janine sort seule dans le désert.

Aucun souffle, aucun bruit, sinon, parfois, le crépitement étouffé des pierres que le froid réduisait en sable, ne venait troubler la solitude et le silence qui entouraient Janine. Au bout d'un instant, pourtant, il lui sembla qu'une sorte de giration pesante entraînait le ciel au-dessus d'elle. Dans les épaisseurs de la nuit sèche et froide, des milliers d'étoiles se formaient sans trêve et leurs glaçons étincelants, aussitôt détachés, commençaient de glisser insensiblement

vers l'horizon. Janine ne pouvait s'arracher à la contemplation de ces feux à la dérive. Elle tournait avec eux et le même cheminement immobile la réunissait peu à peu à son être le plus profond, où le froid et le désir maintenant se combattaient. Devant elle, les étoiles tombaient, une à une, puis s'éteignaient parmi les pierres du désert, et à chaque fois Janine s'ouvrait un peu plus à la nuit. Elle respirait, elle oubliait le froid, le poids des êtres, la vie démente ou figée, la longue angoisse de vivre et de mourir. Après tant d'années où, fuyant devant la peur, elle avait couru follement, sans but, elle s'arrêtait enfin. En même temps, il lui semblait retrouver ses racines, la sève montait à nouveau dans son corps qui ne tremblait plus. Pressée de tout son ventre contre le parapet, tendue vers le ciel en mouvement, elle attendait seulement que son cœur encore bouleversé s'apaisât à son tour et que le silence se fît en elle. Les dernières étoiles des constellations laissèrent tomber leurs grappes un peu plus bas sur l'horizon du désert, et s'immobilisèrent. Alors, avec une douceur insupportable, l'eau de la nuit commença d'emplir Janine, submergea le froid, monta peu à peu du centre obscur de son être et déborda en flots ininterrompus jusqu'à sa bouche pleine de gémissements. L'instant d'après, le ciel entier s'étendait au-dessus d'elle, renversée sur la terre froide.

Quand Janine rentra, avec les mêmes précautions, Marcel n'était pas réveillé. Mais il grogna lorsqu'elle se coucha et, quelques secondes après, se dressa brusquement. Il parla et elle ne comprit pas ce qu'il disait. Il se leva, donna la lumière qui la gifla en plein visage. Il marcha en tanguant vers le lavabo et but longuement à la bouteille d'eau minérale qui s'y trouvait. Il allait se glisser sous les draps quand, un genou sur le lit, il la regarda, sans comprendre. Elle pleurait, de toutes ses larmes, sans pouvoir se retenir. « Ce n'est rien, mon chéri, disait-elle, ce n'est rien. »

Albert Camus, *L'exil et le royaume*, « La femme adultère » (1957)

Document 4



Maurice Denis, *Eurydice*, 603 x 455, Musée de Berlin (vers 1903-1904)

Exemple 2

Textes et documents

Louise LABÉ, *Sonnets* (1555)

Étienne DURAND, *Méditations* (1611)

Gérard de NERVAL, *Odelettes rythmiques et lyriques* (1852)

Guillaume APOLLINAIRE, *Le Guetteur mélancolique* (posthume, 1952), extrait du recueil « Stavelot » (1899)

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de quatrième et particulièrement de l'entrée « Poésie : le lyrisme », 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 : Étienne Durand, *Méditations* (1611).

Texte 1

Je vis, je meurs ; je me brûle et me noie ;
 J'ai chaud extrême en endurant froidure :
 La vie m'est et trop molle et trop dure.
 J'ai grands ennuis entremêlés de joie.

- 5 Tout à un coup je ris et je larmoie,
 Et en plaisir maint grief²⁵ tourment j'endure ;
 Mon bien s'en va, et à jamais il dure ;
 Tout en un coup je sèche et je verdoie.

- Ainsi Amour inconstamment me mène ;
 10 Et, quand je pense avoir plus de douleur,
 Sans y penser je me trouve hors de peine.

Puis, quand je crois ma joie être certaine,
 Et être au haut de mon désiré heur,
 Il me remet en mon premier malheur.

Louise Labé, *Sonnets* (1555)

Texte 2

Ô amour, ô pensées, ô désirs pleins de flamme,
 Une dame, un objet, un brasier que je sens
 Me blesse, me nourrit, conduit mes jeunes ans
 À la mort, aux douleurs, au profond d'une lame.

- 5 Ô amour, ô pensées, courez tôt à ma Dame,
 Adressez, racontez, montrez comme présents
 À son cœur, à son âme, à ses yeux tout puissants,
 Mes passions, mes maux, les douleurs de mon âme.

²⁵ Grave.

Poussez, faites-lui voir, forcez sa résistance
 10 Sa beauté, sa rigueur et sa fière constance
 À plaindre, à soupirer, à reconnaître mieux

Les douleurs, les ennuis, les extrêmes supplices,
 Que j'ai, que je nourris, que je tiens pour délices,
 En aimant, en pensant, en désirant ses yeux.

Étienne Durand, *Méditations* (1611)

Texte 3

Elle a passé la jeune fille
 Vive et preste comme un oiseau :
 À la main une fleur qui brille,
 À la bouche un refrain nouveau.

5 C'est peut-être la seule au monde
 Dont le cœur au mien répondrait,
 Qui venant dans ma nuit profonde
 D'un seul regard l'éclaircirait !

Mais non, ma jeunesse est finie...
 10 Adieu, doux rayon qui m'a lui,
 Parfum, jeune fille, harmonie...
 Le bonheur passait, il a fui !

Gérard de Nerval, *Odelettes rythmiques et lyriques* (1852)

Texte 4

Ô mon cœur j'ai connu la triste et belle joie
 D'être trahi d'amour et de l'aimer encore
 Ô mon cœur mon orgueil je sais je suis le roi
 Le roi que n'aime point la belle aux cheveux d'or

5 Rien n'a dit ma douleur à la belle qui dort
 Pour moi je me sens fort mais j'ai pitié de toi
 Ô mon cœur étonné triste jusqu'à la mort
 J'ai promené ma rage en les soirs blancs et froids

10 Je suis un roi qui n'est pas sûr d'avoir du pain
 Sans pleurer j'ai vu fuir mes rêves en déroute
 Mes rêves aux yeux doux au visage poupin

Pour consoler ma gloire un vent a dit Écoute
 Élève-toi toujours Ils te montrent la route
 Les squelettes de doigts terminant les sapins

Guillaume Apollinaire, *Le Guetteur mélancolique* (posthume, 1952),
 extrait du recueil « Stavelot » (1899)

Exemple 3

Textes et document

1. RACINE, *Andromaque*, Acte I, scène 1 (1668)
2. RACINE, *Andromaque*, Acte IV, scène 5 (1668)
3. RACINE, *Andromaque*, Acte V, scène 5 (1668)
4. Pierre Narcisse GUÉRIN (1774-1833), *Andromaque et Pyrrhus*, 1810, huile sur toile, 194 cm x 286 cm, Musée du Louvre, Paris, France.

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de seconde et particulièrement de l'objet d'étude « La tragédie et la comédie au XVII^e siècle : le classicisme », 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 : RACINE, *Andromaque*, Acte V, scène 5.

Texte 1

Oreste et Pylade se sont perdus de vue depuis six mois et se retrouvent par hasard à la cour de Pyrrhus.

LES PERSONNAGES

ANDROMAQUE	<i>veuve d'Hector, captive de Pyrrhus.</i>
PYRRHUS	<i>fils d'Achille, roi d'Épire.</i>
ORESTE	<i>fils d'Agamemnon.</i>
HERMIONE	<i>fille d'Hélène, accordée avec Pyrrhus.</i>
PYLADE	<i>ami d'Oreste.</i>
CLÉONE	<i>confidente d'Hermione.</i>
CÉPHISE	<i>confidente d'Andromaque.</i>
PHOENIX	<i>gouverneur d'Achille, et ensuite de Pyrrhus</i>

SUITE D'ORESTE

La scène est à Buthrote, ville d'Épire, dans une salle du palais de Pyrrhus.

ACTE PREMIER**Scène première. ORESTE, PYLADE**

[...]

ORESTE

- 1 Je me trompais moi-même !
 Ami, n'accable point un malheureux qui t'aime.
 T'ai-je jamais caché mon cœur et mes désirs ?
 Tu vis naître ma flamme et mes premiers soupirs.
- 5 Enfin, quand Ménélas²⁶ disposa de sa fille
 En faveur de Pyrrhus, vengeur de sa famille,
 Tu vis mon désespoir ; et tu m'as vu depuis

²⁶ Ménélas, le père d'Hermione, roi de Sparte.

Traîner de mers en mers ma chaîne et mes ennuis.
 Je te vis à regret, en cet état funeste,
 10 Prêt à suivre partout le déplorable Oreste,
 Toujours de ma fureur interrompre le cours,
 Et de moi-même enfin me sauver tous les jours.
 Mais quand je me souvins que, parmi tant d'alarmes,
 Hermione à Pyrrhus prodiguait tous ses charmes,
 15 Tu sais de quel courroux mon cœur alors épris
 Voulut en l'oubliant punir tous ses mépris.
 Je fis croire et je crus ma victoire certaine ;
 Je pris tous mes transports pour des transports de haine.
 Détestant ses rigueurs, rabaissant ses attraits,
 20 Je défiais ses yeux de me troubler jamais.
 Voilà comme je crus étouffer ma tendresse.
 En ce calme trompeur j'arrivai dans la Grèce,
 Et je trouvai d'abord ses princes rassemblés,
 Qu'un péril assez grand semblait avoir troublés.
 25 J'y courus. Je pensais que la guerre et la gloire
 De soins plus importants rempliraient ma mémoire ;
 Que mes sens reprenant leur première vigueur,
 L'amour achèverait de sortir de mon cœur.
 Mais admire avec moi le sort dont la poursuite
 30 Me fait courir alors au piège que j'évite.
 J'entends de tous côtés qu'on menace Pyrrhus ;
 Toute la Grèce éclate en murmures confus ;
 On se plaint qu'oubliant son sang et sa promesse
 Il élève en sa cour l'ennemi de la Grèce,
 35 Astyanax, d'Hector²⁷ jeune et malheureux fils,
 Reste de tant de rois sous Troie ensevelis.
 J'apprends que pour ravir son enfance au supplice
 Andromaque trompa l'ingénieux Ulysse,
 Tandis qu'un autre enfant, arraché de ses bras,
 40 Sous le nom de son fils fut conduit au trépas.

²⁷ Hector, fils de Priam, le roi de Troie.

On dit que, peu sensible aux charmes d'Hermione,
Mon rival porte ailleurs son cœur et sa couronne.
Ménélas, sans le croire, en paraît affligé
Et se plaint d'un hymen si longtemps négligé.
45 Parmi les déplaisirs où son âme se noie,
Il s'élève en la mienne une secrète joie :
Je triomphe ; et pourtant je me flatte d'abord
Que la seule vengeance excite ce transport.
Mais l'ingrate en mon cœur reprit bientôt sa place :
50 De mes feux mal éteints je reconnus la trace,
Je sentis que ma haine allait finir son cours,
Ou plutôt je sentis que je l'aimais toujours.
Ainsi de tous les Grecs je brigue le suffrage.
On m'envoie à Pyrrhus ; j'entreprends ce voyage,
55 Je viens voir si l'on peut arracher de ses bras
Cet enfant dont la vie alarme tant d'États.

(...)

RACINE, *Andromaque*, Acte I, scène 1 (1668)

Texte 2

Andromaque, pour sauver son fils Astyanax, que Pyrrhus menaçait de livrer aux Grecs, a cédé au chantage du roi d'Épire. Pyrrhus vient d'annoncer à Hermione qu'il rompt ses fiançailles avec elle pour se marier avec Andromaque; Hermione ne lui a pas semblé outre mesure en colère.

ACTE IV**Scène 5. PYRRHUS, HERMIONE, PHOENIX**

[...]

PYRRHUS

- 1 Madame, je sais trop à quel excès de rage
La vengeance d'Hélène emporta mon courage.
Je puis me plaindre à vous du sang que j'ai versé²⁸ ;
Mais enfin je consens d'oublier le passé.
- 5 Je rends grâce au ciel que votre indifférence
De mes heureux soupirs m'apprenne l'innocence.
Mon cœur, je le vois bien, trop prompt à se gêner,
Devait mieux vous connaître et mieux s'examiner.
Mes remords vous faisaient une injure mortelle.
- 10 Il faut se croire aimé pour se croire infidèle.
Vous ne prétendiez point m'arrêter dans vos fers :
Je crains de vous trahir, peut-être je vous sers.
Nos cœurs n'étaient point faits dépendants l'un de l'autre ;
Je suivais mon devoir, et vous cédiez au vôtre ;
- 15 Rien ne vous engageait à m'aimer en effet.

HERMIONE

- Je ne t'ai point aimé, cruel ? Qu'ai-je donc fait ?
J'ai dédaigné pour toi les vœux de tous nos princes,
Je t'ai cherché moi-même au fond de tes provinces.
J'y suis encor, malgré tes infidélités,
- 20 Et malgré tous mes Grecs honteux de mes bontés.

²⁸ Pyrrhus fait allusion à son rôle dans la destruction de Troie après son invasion par les Grecs, grâce à la ruse d'Ulysse.

- Je leur ai commandé de cacher mon injure ;
 J'attendais en secret le retour d'un parjure ;
 J'ai cru que tôt ou tard, à ton devoir rendu,
 Tu me rapporterais un cœur qui m'était dû.
- 25 Je t'aimais inconstant, qu'aurais-je fait fidèle ?
 Et même en ce moment, où ta bouche cruelle
 Vient si tranquillement m'annoncer le trépas,
 Ingrat, je doute encor si je ne t'aime pas.
 Mais, Seigneur, s'il le faut, si le ciel en colère
- 30 Réserve à d'autres yeux la gloire de vous plaire,
 Achevez votre hymen, j'y consens ; mais du moins
 Ne forcez pas mes yeux d'en être les témoins.
 Pour la dernière fois je vous parle peut-être.
 Différez-le d'un jour ; demain, vous serez maître.
- 35 Vous ne répondez point ? Perfide, je le voi,
 Tu comptes les moments que tu perds avec moi.
 Ton cœur, impatient de revoir ta Troyenne,
 Ne souffre qu'à regret qu'un autre t'entretienne.
 Tu lui parles du cœur, tu la cherches des yeux.
- 40 Je ne te retiens plus, sauve-toi de ces lieux,
 Va lui jurer la foi que tu m'avais jurée,
 Va profaner des dieux la majesté sacrée.
 Ces dieux, ces justes dieux n'auront pas oublié
 Que les mêmes serments avec moi t'ont lié.
- 45 Porte au pied des autels ce cœur qui m'abandonne,
 Va, cours ; mais crains encor d'y trouver Hermione.

RACINE, *Andromaque*, Acte IV, scène 5 (1668)

Texte 3

Hermione, par dépit, a accepté l'amour d'Oreste à condition qu'il assassine Pyrrhus. Mais le crime une fois commis, elle a regretté son geste et ses conséquences : elle a désavoué son amant malheureux avant de se rendre sur le lieu du meurtre de Pyrrhus.

ACTE V

Scène 5. ORESTE, PYLADE, SOLDATS D'ORESTE

- 1 Il faut partir, Seigneur. Sortons de ce palais,
Ou bien résolvons-nous de n'en sortir jamais.
Nos Grecs pour un moment en défendent la porte ;
Tout le peuple assemblé nous poursuit à main-forte ;
- 5 Aux ordres d'Andromaque ici tout est soumis,
Ils la traitent en reine, et nous comme ennemis.
Andromaque elle-même, à Pyrrhus si rebelle,
Lui rend tous les devoirs d'une veuve fidèle,
Commande qu'on le venge, et peut-être sur nous
- 10 Veut venger Troie encore et son premier époux.
Allons. N'attendons pas que l'on nous environne :
Nos Grecs nous rejoindront ; et tandis qu'Hermione
Tient encore le peuple autour d'elle arrêté,
Voilà notre chemin, sortons en sûreté.

ORESTE

- 15 Non, non, c'est Hermione, amis, que je veux suivre.
À son dernier arrêt je ne puis plus survivre.
Partez : j'ai fait le crime, et je vais l'expier.

PYLADE

- Hermione, Seigneur ? Il la faut oublier.
Quoi ! toujours l'instrument et l'objet de sa rage,
- 20 Cherchez-vous chez les morts quelque nouvel outrage ?
Et parce qu'elle meurt faut-il que vous mouriez ?

ORESTE

Elle meurt ? Dieux ! qu'entends-je ?

PYLADE

Eh quoi ? vous l'ignoriez ?

En rentrant dans ces lieux nous l'avons rencontrée
 Qui courait vers le temple, inquiète, égarée.
 25 Elle a trouvé Pyrrhus porté sur des soldats
 Que son sang excitait à venger son trépas.
 Sans doute à cet objet sa rage s'est émue.
 Mais du haut de la porte enfin nous l'avons vue,
 Un poignard à la main, sur Pyrrhus se courber,
 30 Lever les yeux au ciel, se frapper et tomber.

ORESTE

Grâce aux dieux ! Mon malheur passe mon espérance.
 Oui, je te loue, ô ciel ! de ta persévérance.
 Appliqué sans relâche au soin de me punir,
 Au comble des douleurs tu m'as fait parvenir.
 35 Ta haine a pris plaisir à former ma misère ;
 J'étais né pour servir d'exemple à ta colère,
 Pour être du malheur un modèle accompli.
 Hé bien ! je meurs content, et mon sort est rempli.
 Où sont ces deux amants ? Pour couronner ma joie,
 40 Dans leur sang, dans le mien, il faut que je me noie ;
 L'un et l'autre en mourant je les veux regarder :
 Réunissons trois coeurs qui n'ont pu s'accorder.
 Mais quelle épaisse nuit tout à coup m'environne ?
 De quel côté sortir ? D'où vient que je frissonne ?
 45 Quelle horreur me saisit ? Grâce au Ciel j'entrevois...
 Dieux ! quels ruisseaux de sang coulent autour de moi !

PYLADE

Ah ! Seigneur !

ORESTE

Quoi ! Pyrrhus, je te rencontre encore ?
 Trouverai-je partout un rival que j'abhorre ?
 Percé de tant de coups, comment t'es-tu sauvé ?

50 Tiens, tiens, voilà le coup que je t'ai réservé.
Mais que vois-je ? À mes yeux Hermione l'embrasse !
Elle vient l'arracher au coup qui le menace ?
Dieux, quels affreux regards elle jette sur moi !
[...]

RACINE, *Andromaque*, Acte V, scène 5 (1668)

DOCUMENT 4



Pierre Narcisse GUÉRIN (1774-1833), *Andromaque et Pyrrhus*, 1810,
huile sur toile, 194 cm x 286 cm, Musée du Louvre, Paris, France.

Exemple 4

Textes et documents

5. Michel LEIRIS, « Gorge coupée », *L'âge d'homme* (1939).
6. Nathalie SARRAUTE, *Enfance* (1983).
7. Annie ERNAUX, *La place* (1983).
8. Elizabeth MAZEV, « Les piments Rodrigue », *Mon père qui fonctionnait par périodes culinaires et autres* (1993).

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de troisième et particulièrement de l'entrée « Formes du récit aux XX^e et XXI^e siècles - 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° 1 « Gorge coupée », *L'âge d'homme* de Michel LEIRIS.

Texte 1

Dans L'âge d'homme, Michel Leiris choisit d'évoquer des épisodes de son enfance. Ce passage, situé au début du chapitre 5 intitulé « La Tête d'Holopherne²⁹ », relate l'opération des végétations, subie par le jeune Leiris à l'âge de cinq ou six ans.

Gorge coupée

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans

²⁹ Holopherne est un personnage biblique qui fut décapité dans son sommeil.

ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée.

Dans le fiacre qui nous ramena je ne dis pas mot ; le choc avait été si violent que pendant vingt-quatre heures il fut impossible de m'arracher une parole ; ma mère, complètement désorientée, se demandait si je n'étais pas devenu muet. Tout ce que je me rappelle de la période qui suit immédiatement l'opération, c'est le retour en fiacre, les vaines tentatives de mes parents pour me faire parler puis, à la maison : ma mère me tenant dans ses bras devant la cheminée du salon, les sorbets qu'on me faisait avaler, le sang qu'à diverses reprises je dégurgitai et qui se confondait pour moi avec la couleur fraise des sorbets.

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel LEIRIS, *L'âge d'homme* (1939).

Texte 2

Dans Enfance, Nathalie Sarraute rassemble des souvenirs de ses onze premières années. La narration s'arrête au moment où la petite fille entre en sixième. La vie de la jeune Natacha alterne entre deux familles recomposées, celle du père et celle de la mère, entre la France et la Russie. Le passage qui suit relate précisément un moment passé entre son père, sa belle-mère, Véra et sa demi-sœur Lili.

Quand Véra n'est pas préoccupée par Lili, quand elle l'oublie, elle redevient parfois toute jeune...

Dans une forêt des environs de Paris, sur un chemin bordé de chaque côté de grands arbres aux feuilles jaunissantes... le soleil est doux, on sent l'odeur délicieuse, vivifiante de la mousse... je me suis juchée sur mon vélo aidée par Véra et elle court un peu derrière moi, la main posée sur ma selle, puis elle me lâche... mais arrivée au tournant, ça y est, de nouveau, je tombe... nous rions... « Mais ce n'est pas possible, tu le fais exprès... C'est parce que tu as de l'appréhension, tu te crispes. Regarde-moi. » Je l'aide un peu à se hisser sur sa selle et elle dévale en pédalant, elle disparaît derrière le tournant... Mon père et moi l'applaudissons quand elle revient souriante... Et elle aussi applaudit et crie bravo ! quand enfin j'ai réussi à franchir le tournant...

Et nous apprenons à monter à mon père... Mais il est si raide, si maladroit, si peu sûr de lui... nous courons auprès de lui en le tenant de chaque côté, mais dès qu'on le lâche, il s'arrête, il pose un pied par terre... « Non, décidément »... il a l'air penaud, gêné, il est mal doué, comme il paraît âgé... et moi, comme tout à coup il me fait pitié...

– Il n'avait pourtant que quarante-deux ou trois ans...

– Mais dans ce temps-là, on était vieux plus tôt que maintenant. Et il était si peu sportif... il m'a paru soudain tout vieux et il m'a semblé que Véra le voyait ainsi, et que lui-même avait senti qu'il était un vieillard auprès d'elle, quand elle courait avec moi en tenant sa selle, quand nous l'exhortions toutes deux, quand nous nous moquions gentiment de lui... Qui n'aurait dit que Véra était ma grande sœur, que nous étions ses deux filles...

Nathalie SARRAUTE, *Enfance* (1983).

Texte 3

Dans La place, Annie Ernaux raconte l'histoire de ses parents, leurs conditions de vie et de travail, ainsi que l'évolution de ses relations avec eux.

Je lisais la « vraie » littérature, et je recopiais des phrases, des vers, qui, je croyais, exprimaient mon « âme », l'indicible de ma vie, comme « Le bonheur est un dieu qui marche les mains vides »... (Henri de Régner).

Mon père est entré dans la catégorie des *gens simples* ou *modestes* ou *braves gens*. Il n'osait plus me raconter des histoires de son enfance. Je ne lui parlais plus de mes études. Sauf le latin, parce qu'il avait servi la messe, elles lui étaient incompréhensibles et il refusait de faire mine de s'y intéresser, à la différence de ma mère. Il se fâchait quand je me plaignais du travail ou critiquais les cours. Le mot « prof » lui déplaisait, ou « dirlo », même « bouquin ». Et toujours la peur ou peut-être le désir que je n'y arrive pas.

Il s'énervait de me voir à longueur de journée dans les livres, mettant sur leur compte mon visage fermé et ma mauvaise humeur. La lumière sous la porte de ma chambre le soir lui faisait dire que je m'usais la santé. Les études, une souffrance obligée pour obtenir une bonne situation et ne *pas prendre un ouvrier*. Mais que j'aime me casser la tête lui paraissait suspect. Une absence de vie à la fleur de l'âge. Il avait parfois l'air de penser que j'étais malheureuse.

Devant la famille, les clients, de la gêne, presque de la honte que je ne gagne pas encore ma vie à dix-sept ans, autour de nous toutes les filles de cet âge allaient au bureau, à l'usine ou servaient derrière le comptoir de leurs parents. Il craignait qu'on ne me prenne pour une paresseuse et lui pour un crâneur. Comme une excuse : « On ne l'a jamais poussée, elle avait ça dans elle. » Il disait que j'apprenais bien, jamais que je travaillais bien. Travailler, c'était seulement travailler de ses mains.

Les études n'avaient pas pour lui de rapport avec la vie ordinaire. Il lavait la salade dans une seule eau, aussi restait-il souvent des limaces. Il a été scandalisé quand, forte des principes de désinfection reçus en troisième, j'ai proposé qu'on la lave dans plusieurs eaux. Une autre fois, sa stupéfaction a été sans bornes, de me voir parler anglais avec un auto-stoppeur qu'un client avait pris dans son camion. Que j'aie appris une langue étrangère en classe, sans aller dans le pays, le laissait incrédule.

Annie ERNAUX, *La place* (1983).

Texte 4

Elizabeth Mazev fait revivre son père, Ange, immigré bulgare, qui est décédé, au travers de ses goûts et de ses obsessions alimentaires.

Il mangeait toujours avec tous les plats et à tous les repas des piments forts. Et pourtant il avait des hémorroïdes. Des Rodrigue.

Le bocal à étiquette dorée avec un soleil rouge au sourire cruel qui frappait le mot Rodrigue d'un de ses rayons chaussé d'un gant de boxe. Dans ma classe il y avait un petit gitan qui s'appelait Rodrigue. Quand je chantais à table mon père me disait : « Attention, tu vas te marier avec Rodrigue. » Un proverbe bulgare : « Si tu chantes en mangeant tu épouseras un gitan. » J'étais folle de rage. Rodrigue était mauvais élève, il avait mangé des miettes de gâteau ramassées par terre, et taché son carnet de notes avec un gros beignet manouche oublié dans son cartable.

Et je disais : « Je le frapperai comme le soleil, Rodrigue ! »

Un jour, nous avions des invités. Les Rodrigue étaient là aussi. J'ai voulu reprendre un troisième kifté³⁰, discrètement pendant qu'il parlait. Je n'avais le droit d'en manger que deux.

Au moment où je tendais la main, il y a planté sa fourchette avec un regard terrible et j'ai tout de suite pensé que c'étaient les piments qui le rendaient comme ça.

Elizabeth MAZEV, « Les piments Rodrigue », *Mon père qui fonctionnait par périodes culinaires et autres* (1993).

³⁰ Le kefta – ici kifté – est une boulette de viande que l'on sert dans les Balkans, dans le sous-continent indien et au Grand Moyen-Orient.