

ÉPREUVE DE LEÇON

DOMAINE : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Rapport présenté par Daniel GUILLAUME et Marie-Véronique HÉMARD

Préambule

Il convient de rappeler que l'épreuve de la leçon, de coefficient 5, est d'une durée d'une heure (avec trois heures de préparation). Durant 40 minutes, le candidat présente son exposé puis est invité à quitter la salle un moment. Le jury délibère alors pour attribuer une note plancher à la prestation du candidat, note qui pourra être relevée à l'issue d'un entretien de 20 minutes environ. Dans son exposé, le candidat est invité à présenter durant 15-20 minutes une explication de texte, puis, en 20-25 minutes, à proposer l'élaboration didactique d'une séance à partir de l'ensemble du corpus et du niveau de classe précisé dans le sujet.

Il s'agit bien d'une seule épreuve, qui permet d'évaluer dans sa première partie la maîtrise des savoirs disciplinaires à un niveau d'exigence universitaire, et dans sa seconde, la capacité à mobiliser ceux-ci dans une perspective didactique. La leçon doit donc être appréhendée dans son ensemble, comme un tout.

C'est pourquoi nous incitons les candidats, en début d'épreuve, au moment de la présentation de la leçon, à commencer par mettre en perspective le corpus et sa composition. Ainsi, pendant la préparation, le document associé doit-il lui aussi faire l'objet d'une étude attentive, afin de permettre des mises en relation fructueuses avec le premier texte. En effet, les dossiers soumis à l'analyse ont été composés de façon à ce que les candidates et candidats ne rencontrent pas de difficultés pour établir et qualifier les rapports en jeu entre les deux documents. Une introduction proposant une problématique d'ensemble, rattachée d'emblée à un objet d'étude et un niveau de classe, orientant l'explication du premier texte comme la partie didactique, pourra donc être privilégiée, sans revêtir bien sûr de caractère obligatoire. Elle favorisera un axe de lecture et une entrée dans la séance par le sens dans la séance. Il convient à cet égard de ne pas se limiter à une approche générique ou thématique. Indiquer que le corpus est constitué de deux poèmes n'en dégage pas vraiment la cohérence. En revanche, s'interroger sur le choix de mettre en regard une lettre du XVIII^{ème} siècle (Mme de Sévigné) et un texte de théâtre du XX^{ème} (Yasmina Reza) se révélera beaucoup plus pertinent : c'est réfléchir à la notion de décalage, de contrepoint, tout en analysant la mise en évidence par l'écriture des faux-semblants sociaux et sa portée. Des rapprochements existentiels ou philosophiques, plus à la portée des élèves, peuvent et doivent amorcer des mises en perspective littéraires. Par exemple, pour Du Bellay et Musset, un candidat a proposé : "Voyager nous permet-il de mieux apprécier notre foyer ?" ou "Partir pour mieux revenir, ce que l'ailleurs peut apporter". Cela ne peut suffire en soi, dans le cadre d'une leçon, mais conduira pertinemment à envisager le statut de Rome et de la France pour un poète de la Pléiade, d'une part, et la rêverie sur le voyage, autrement déceptive, qu'exprime un romantique, d'autre part. Les candidats ont omis des rapprochements qu'autorisait très simplement la situation des passages dans les œuvres proposées, et dès lors les problématiques littéraires qui en découlent. Pour Koltès et Shakespeare, il était certes judicieux d'envisager, comme certains l'ont fait, "l'évocation spectrale du personnage", "la tension entre le doute et la certitude" ou encore "la capacité du théâtre à dire la réalité et à nous en faire douter". Mais on ne doit pas omettre qu'il s'agit de deux scènes d'exposition, avec tout ce que cela implique en termes de fonctionnement théâtral.

1. L'explication linéaire : quelques remarques

Des candidats ont réussi à présenter des explications linéaires, riches, de qualité, mettant en relief des enjeux littéraires pertinents et intéressants. Ils ont su faire preuve de sensibilité dans leurs analyses, partageant leur goût pour la littérature, leur plaisir du texte. D'autres se sont hélas présentés sans véritablement maîtriser l'exercice. Trop d'entre eux ont négligé la compréhension littérale autant que les moyens propres de l'écriture, les effets artistiques, les émotions, les réflexions, portés par le texte. Une candidate a ainsi expliqué le poème de Victor Hugo sans une seule référence à la versification. Un autre l'a neutralisé, asséché, le réduisant à une liste de procédés, sans analyse ni interprétation.

En outre, beaucoup d'explications n'ont pas été nourries par la culture attendue d'un professeur de Lettres, qui permet de mobiliser la connaissance de la littérature dans son histoire et dans les formes qu'elle se choisit pour nous faire voir le monde : le mouvement des Lumières, pour Voltaire, le contexte du classicisme pour Mme de Sévigné, le mouvement romantique pour Victor Hugo, n'ont parfois pas même été évoqués pendant l'explication.

- **L'introduction**

L'introduction inscrit la lecture du texte dans une perspective plus large, d'histoire ou de théorie littéraire. Mais la contextualisation doit se mettre au service de la problématique. Il faut éviter les contextualisations artificielles, auxquelles recourir quel que soit le texte proposé. Telle candidate a lié Victor Hugo au Romantisme, sans donner plus de précision. De même pour la lettre de Mme de Sévigné, un candidat a évoqué la forme épistolaire dans son introduction, mais sans réfléchir à la spécificité du texte, à la question du destinataire, à la stratégie rhétorique. Le jury n'a pas non plus saisi pourquoi un candidat fondait son introduction à l'extrait de *Candide* sur la notion de libertinage. Trop de candidats tendent encore à s'appuyer sur les préfaces de certaines éditions, sans hiérarchiser les informations ni les lier aux enjeux de la lecture, comme pour pallier des ignorances qui n'en apparaissent que mieux : lors de son explication portant sur le poème de Victor Hugo, une candidate a fait une très longue introduction sur *Les Contemplations*, sans éclairer ni le texte ni la problématique choisie, privant en vain d'un temps précieux la suite de l'épreuve. De même l'appartenance de Joachim Du Bellay à la Pléiade fut-elle mentionnée, sans que son rapport à Rome et à l'Antiquité ne se trouve questionné au fil de l'explication.

Il s'agit ensuite de situer brièvement le texte à étudier. Pour *Candide*, un candidat a fort pertinemment souligné que l'épisode de l'Eldorado se situait au milieu des aventures de Candide et de ses compagnons, proposant comme un répit après toute une série de déconvenues, de misères. Cette information est essentielle, car un tel fait de structure met particulièrement en valeur le caractère merveilleux, utopique de l'extrait, après la présentation d'un monde empli de malheurs, d'horreurs et de tragédie.

- **La problématique et l'étude de la composition du texte**

Tous les éléments évoqués précédemment ont une influence sur l'élaboration de la problématique : elle peut se présenter sous la forme d'une question ou d'une affirmation, mais doit demeurer claire et concise afin de permettre un parcours réflexif construit, efficace. Par exemple, toujours pour le passage de Candide en Eldorado, une problématisation centrée sur la dimension merveilleuse de la découverte ne pouvait suffire. Il fallait interroger aussi la dimension utopique et, de ce fait, réflexive : se demander ce que le miroir tendu de l'utopie pouvait renvoyer au lecteur concernant sa propre société, ses propres conceptions. Une interrogation sur l'autorité pouvant valoir également pour l'extrait du *Petit Prince*, et dès lors pour la séance envisagée dans le cadre de la leçon.

La problématique trouve pleinement son sens à travers la composition du texte. Il convient de donner une description synthétique de son mouvement : trop souvent, les candidats ont évoqué un simple « découpage » du texte, niant ainsi son rythme, sa musique, sa progressivité, le présentant comme une suite de morceaux séparés, sans lien véritable. Il ne s'agit pas non plus de vouloir toujours trouver trois

parties : par exemple, pour l'extrait de la pièce de Koltès, la scène d'exposition s'organise autour de la conversation de deux gardiens et va permettre progressivement la mise en valeur de l'arrivée à la fois étrange et exceptionnelle du personnage éponyme.

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

C'est une partie de l'épreuve trop souvent négligée par les candidats, alors même qu'ils font souvent de la lecture expressive un objectif de la séance proposée, voyant bien que cela donne à entendre les rythmes et les sonorités du texte, proposant une interprétation sensible de ses significations et effets, manifestation incarnée de la compréhension, souvent mieux aboutie, chez les élèves, que l'explicitation, nécessairement plus abstraite, d'une analyse. Ainsi une candidate a-t-elle particulièrement soigné la lecture d'une lettre de Mme de Sévigné, mettant en évidence les ruptures, les particularités formelles de la lettre, qui construit de fait une saynète et emprunte à la fable. Il s'agit bien d'amener les élèves à devenir progressivement des lecteurs experts. Comment espérer les faire progresser si l'on délivre soi-même une lecture morne voire fautive ?

Pour de futurs professeurs, certains prérequis doivent en effet être rappelés. On déplore ainsi le manque de justesse général dans la lecture des vers, qu'il s'agisse de prendre en compte pertinemment les « e » dans les mètres classiques, ou bien, pour ces derniers, de rendre sensible la césure lorsqu'ils en comportent (alexandrins, décasyllabes), voire les enjambements, rejets et contre-rejets. Tout cela se prépare, et peut en outre fonder une analyse stylistique pertinente. On remarque, par ailleurs, que les liaisons sont de plus en plus fautives. En outre, les candidats n'ont pas toujours pris en compte le texte dans son intégralité : la datation finale, dans le cas du poème de Victor Hugo, a été omise. Or la datation de l'écriture est très importante dans *Les Contemplations* : le poète qualifie son recueil de « Mémoires d'une âme », donnant à voir vingt-six années de sa vie. L'importance du discours didascalique dans l'extrait de Koltès n'a pas été prise en compte. Le rapport 2022 rappelle que « *seules les didascalies indiquant exclusivement le tour de parole ne sont pas à lire, pour éviter de porter atteinte au rythme des dialogues et de rendre imperceptible leur manière d'enchaîner (ou non) les répliques.* »

- **L'analyse du texte**

Pour être linéaire, l'explication n'en demeure pas moins construite, s'appuyant sur la structure du texte, dont chaque temps précise le traitement de la problématique annoncée, des synthèses et transitions assurant la clarté et la fluidité du développement. Trop de candidats peinent encore dans un bout-à-bout de remarques décousues : certains ont même semblé perdus dans leurs notes et ne retrouvaient parfois pas eux-mêmes le cours de leur exposé.

Trop souvent, les explications des candidats ont manqué de précision et d'exactitude. Par exemple, les questions d'énonciation ont paru extrêmement mal traitées, voire totalement négligées, alors qu'elles se révèlent souvent productives pour entrer dans les textes. L'analyse des temps verbaux fut peu entreprise dans l'explication (alors qu'elle est souvent demandée aux élèves). Symétriquement, l'explication put se trouver réduite à l'étiquetage de procédés dont la portée interprétative, dans le cadre de la problématique, apparaissait mal. Les difficultés à tirer parti des figures de style relevées, n'ont alors pas permis, par la suite, d'utiliser ces éléments formels au sein de la séance didactique. Par exemple, dans le poème de Victor Hugo, une candidate relève plusieurs allitérations dont elle ne fait rien. Chez Madame de Sévigné, une autre relie de manière peu convaincante des assonances à un effet d'ironie.

On peut aussi souligner les difficultés particulières à prendre en main le texte poétique dans ses spécificités. Beaucoup de candidats manquent manifestement d'outils. La musicalité est rarement exploitée au-delà du relevé de quelques allitérations. Dans le texte de Du Bellay, peu ont vu que l'étirement du temps venait se nicher à la fois dans les répétitions de mots et de sons et dans les homophonies. De même, la structure particulière du vers, le travail sur les rythmes, sont peu exploités au-delà du constat de quelques enjambements. Là encore, il y avait matière chez Du Bellay à enrichir l'analyse de sa représentation du temps.

- **La conclusion**

Elle doit répondre aux interrogations de la problématique et traiter les enjeux essentiels du texte qu'elle a soulevés. Elle condense l'impression laissée par le candidat concernant ce premier temps de la leçon. Évitant tout flottement, elle doit par transition amener la présentation de la séance qui constitue la seconde partie de l'épreuve.

2. Proposition de séance didactique

- **Attendus généraux**

L'inscription dans le programme a été globalement réussie maîtrisée. Les candidats ont aussi bien pris en compte dans le cadre de leur séance le DNB ou l'EAF. Quelques erreurs ont pu nuire à la parfaite pertinence de la séance, par des confusions concernant le corpus indiqué dans les programmes. Ainsi, une candidate a déclaré avoir hésité pour le corpus Sévigné / Reza (en Troisième) entre « Dénoncer les travers de la société » et « Agir dans la cité : individu et pouvoir ». Cette deuxième entrée ne pouvait correspondre au corpus proposé : on l'étudie prioritairement « en lien avec la programmation annuelle en histoire (étude du XXe siècle, thème 1 « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales ») », à travers « une œuvre ou une partie significative d'une œuvre portant un regard sur l'histoire du siècle - guerres mondiales, société de l'entre-deux-guerres, régimes fascistes et totalitaires (lecture intégrale). » Les candidats ont aussi fait des références correctes au CECRL et aux niveaux de langue A2 et B1. Le jury a également valorisé la bonne connaissance du parcours des EANA et des dispositifs les concernant, ainsi que l'emploi de termes pertinents à ce propos, lorsque ces savoirs apparaissaient naturellement dans le développement didactique. Pourtant, il y a encore quelques leçons où sont évoqués les élèves "normaux", distingués des allophones. On préférera de même « langues premières » ou « langues d'origine » à langue « maternelle », les relations entre langues apprises et contextes familiaux étant complexes, pour des élèves, par ailleurs, souvent polyglottes avant d'arriver en France.

Dans le développement de la séance, le jury apprécie de pouvoir en saisir aisément l'organisation, grâce à l'annonce puis au rappel, simples et clairs, de ses étapes par le candidat. Ce dernier évitera donc de se livrer à la juxtaposition fastidieuse de micro-activités non hiérarchisées, sans lien logique évident.

En termes d'objectifs, on ne saurait donc trop recommander de centrer nettement la séance sur une compétence majeure — en lieu et place de listes pléthoriques qui semblent ambitionner une forme d'exhaustivité mais risquent d'apparaître abstraites, passe-partout. La présentation rapide d'une séquence conçue dans sa globalité permet de contextualiser la séance abordée dans son détail, autour des deux textes du corpus. Ainsi l'étude du sonnet fameux « Heureux qui comme Ulysse... » d'une part, et par exemple de « L'invitation au voyage » de Baudelaire peut-elle judicieusement compléter celle des poèmes de Du Bellay et Musset proposés cette année. De même, comme le jury l'a entendu, les extraits de Madame de Sévigné et Yasmina Réza trouvaient-ils leur place dans un ensemble où pouvait figurer tel passage du *Misanthrope* ou des *Lettres persanes*. Dans l'un et l'autre cas, fixer comme objectif majeur de la séquence une production écrite, ou orale (lecture expressive, jeu), donne également tout son sens à la séance présentée, qui participe à cet apprentissage.

Au sein de celle-ci, plusieurs candidats se sont focalisés sur un seul des deux textes, le premier étant renvoyé de fait à une « séance précédente », ou le second ne faisant pas véritablement l'objet d'une lecture. Demander aux élèves d'imaginer les réponses de Hugo aux questions posées par Supervielle apparaît d'autant plus difficile qu'aucun travail de compréhension, pour le poème de ce dernier, n'est prévu dans la séance. Un autre biais consiste en l'élaboration d'un tableau systématique des ressemblances et différences, sans véritable enjeu pédagogiques et qui aboutit à un relevé formel peu pertinent en termes de sens, et rébarbatif pour les élèves, allophones ou non. On rappelle en l'occasion que la pratique de tels tableaux peut poser des difficultés particulières à des apprenants issus d'autres cultures scolaires que la nôtre, et que pour tous, il ne favorise guère l'écriture. On suggérera l'intérêt de

faire réfléchir de façon plus ouverte, en les accompagnant, les élèves eux-mêmes sur la cohérence du corpus.

- **L'étude de la langue**

Les candidats peinent à donner une juste place à l'étude de la langue. Pour certains, cela peut s'expliquer par des fragilités voire des lacunes graves (ainsi des confusions ont-elles été constatées entre classes et fonctions, l'adjectif et l'expansion du nom étant mis sur le même plan), ou de sérieuses limites dans l'abord de la langue, que marque notamment l'incapacité à manipuler les énoncés pour réfléchir, avec ses élèves, grâce aux « gestes du grammairien » (supprimer, déplacer, remplacer...). Même les plus aguerris n'en font qu'exceptionnellement la dominante de la séance, laquelle gagne alors à se centrer sur un seul fait de langue. Encore ce dernier doit-il avoir une place significative dans le corpus proposé : la phrase interrogative joue un rôle majeur dans « Interrogations » de Supervielle, intéressant (pour le sens) dans le poème de Musset « Heureux le voyageur... », mais non dans les textes de Hugo et Du Bellay qui leur furent respectivement associés, où c'est plutôt le déploiement de phrases complexes par subordination qui peut offrir un support de travail.

On apprécie alors, particulièrement pour les élèves allophones, mais non sans fruit pour les autres, que des compétences langagières, notamment en production, soient associées à l'étude, qui les étaye avantageusement. Comprendre mais aussi formuler soi-même des questions avec inversion (pour un sujet pronominal, voire nominal), en relation avec la tournure « est-ce que » et la question des registres, propose une appropriation pertinente de ces structures linguistiques, notamment pour des allophones de niveau A2. Repérer et générer soi-même des phrases complexes à partir de la locution conjonctive « si... que » (Du Bellay), imiter l'amplification anaphorique hugolienne en usant du pronom relatif « où » peut être à la portée de collégiens, enrichissant leur langue tout en faisant éprouver les ressorts d'un certain lyrisme. Des allophones de niveau B2, dont un certain nombre connaissent la poésie d'autres langues, accompagneront ici leurs camarades francophones dans ce travail syntaxique.

- **En amont de la séance**

L'amont du cours a bien été pris en compte. Les candidats manifestèrent en particulier la volonté de préparer la lecture des allophones, afin de leur rendre la séance accessible. Ainsi, la version audio fut presque systématiquement proposée, avant la lecture magistrale en classe. Assurément, cela ne suffit pas. Un candidat a donc élaboré un dispositif intéressant pour parvenir à une lecture expressive de l'extrait de *Art* par les élèves. Il leur montre une captation de la scène étudiée. Il étudie avec eux les marques de sens et de rythme que propose la ponctuation. Chacun peut ensuite se préparer chez soi, à travers des brouillons oraux, dont l'enregistrement peut être montré aux parents afin de valoriser le travail et les progrès. Enfin, la lecture est évaluée à l'aide de deux grilles différentes, où la prononciation n'est pas pénalisée pour les élèves allophones de niveau A2. La compétence de lecture oralisée est ainsi travaillée par étape, et le professeur offre un modèle, mais pas unique. Il guide sans s'imposer dans l'élaboration par chacun de sa propre production.

En amont du cours, la construction de la compréhension peut se fonder aussi sur un emploi judicieux du dictionnaire bilingue — dont l'autorisation aux examens pour les élèves allophones est connue, mais dont l'usage demeure peu réfléchi. Or il est nécessaire de le déterminer précisément, pour éviter des effets de dépendance, et de renforcer les représentations erronées de la lecture comme simple maîtrise d'une somme de mots, et non stratégie étayée du sens. Chercher celui de quelques mots clés, pas davantage, apparaît pertinent à cet égard. Pour Du Bellay, par exemple, le professeur peut proposer « séjour », « morne », « pesant », « ennuis » d'une part, « désir » et « nature », « naturel » d'autre part, ce qui structure la lecture entre Rome et la France, une perception cosmique portant le sens de l'élégie. Pour Koltès, de même, l'univers carcéral suggère un rapport au réel et à ses contraintes : « type », « meurtre », « prison » / « idée », « univers », « évasion ».

Par ailleurs, permettant la réflexion sur le texte sans que celle-ci soit bloquée par la langue, induisant la reconnaissance et le transfert vers le français de compétences de lecture et d'une culture déjà

construites chez certains, l'idée d'une découverte préalable du texte en langue d'origine a tout son intérêt, mais doit elle-même être pensée et guidée. Elle ne peut se voir invoquée comme adjuvant systématique et simple, même dans quelques grandes langues de scolarisation, comme l'anglais (à distinguer des langues parlées dans les familles), tant l'accès aux traductions n'a rien d'évident (le recours au smartphone faisant à cet égard risquer des surprises, accrues pour un texte littéraire). Elle sera plus aisée pour des textes classiques, mais en disposer dans quelques langues peut relever d'une politique d'établissement. Une telle lecture, enfin, ne dispense pas de questions préparatoires, à l'occasion, ou des recherches lexicales évoquées.

- **La compréhension**

On reste étonné, sur un plan didactique général, du fait que la compréhension soit parfois aussi peu prise en compte dans le déroulement de la séance proposée. Cela peut commencer par l'appareillage du texte lui-même, notamment pour les élèves allophones. Si le recours à l'illustration est très généralement et justement évoqué, ses limites sont évidentes, pour le détail du texte, et par les représentations propres que toute image engendre, qui ne peuvent se substituer à celles de l'écrit. Le jury entendit moins mentionner le surlignage de mots-clés ou de passages essentiels, voire la mise à disposition de versions abrégées ou aménagées, en plus du texte original, partagé par toute la classe : le CECRL indiquant la lecture de « textes courts » pour le niveau A2, tel candidat choisit ainsi les strophes un et quatre du texte de Musset pour travailler l'expression des sentiments. De telles démarches facilitent l'accès de tous à l'essentiel du texte et à ses enjeux. Pour des temps et selon des protocoles bien déterminés (nous insistons sur ce point), disposer d'un dictionnaire, d'une traduction ou s'aider de son smartphone facilitera l'entrée dans l'œuvre.

Mais l'échange interprétatif oral avec la classe entière, étayé par la problématique de séance voire de séquence, demeure l'essentiel. Or il est peu évoqué. Dans un groupe inclusif, partant d'une compréhension globale pour aller vers celle du détail, il serait apprécié qu'un tel processus s'appuie d'abord sur ce que peuvent saisir les élèves allophones. Ils reconnaissent des mots, en réception orale ou écrite, et conduisent à poser fermement des éléments du sens littéral qui peuvent relever du FLE (sans que des surprises fécondes, en termes de malentendus culturels ou au contraire d'aperçus pertinents, soient à exclure). Par exemple, à propos de l'extrait des *Contemplations*, la dimension métapoétique demeure sans doute un écueil pour les élèves allophones mais ils peuvent entrer dans le texte par le lexique des sensations, celui de la nature et même percevoir la construction du sens en relevant les animaux présents et la façon dont ils se complètent ou s'opposent dans l'évocation de la nature que propose le poète. Un tel moment n'a en tout cas rien d'inutile pour les élèves francophones, dont les difficultés de compréhension ne sont pas toujours perçues. Ils pourront ensuite explorer, avec le professeur mais en recourant à des mots de leur âge, plus proches des allophones, explorer des pistes de sens moins évidentes, pour des raisons linguistiques notamment : à propos de Voltaire, une candidate a pertinemment listé à cet égard, outre certaines difficultés lexicales, l'utilisation du subjonctif et de tournures propres à l'époque mais aussi l'ironie, l'implicite, la connaissance de la monarchie absolue.

- **La différenciation**

Dans le déroulement de la séance, presque tous les candidats ont prévu des temps de différenciation. La mise à l'écart des élèves allophones, confinés dans des activités simplistes, est devenue l'exception, ainsi chez cette candidate qui conçoit systématiquement des activités de dessin pour les élèves de niveau A2, sans jamais leur proposer autre chose. La diversité des pistes participe en général pleinement d'un processus d'apprentissage commun. Un candidat donne par exemple des exercices de compréhension différenciés sur le poème de Du Bellay : les élèves francophones définissent ou mobilisent du lexique, tandis que les élèves allophones devaient relier les quatre strophes du poème à quatre paragraphes qui les résument. Traitant le corpus composé d'un extrait de *Candide* et du *Petit*

prince, lors d'un écrit de travail sur la figure du roi, une autre a proposé comme consigne aux francophones : "Notez votre opinion sur le roi en 5-10 lignes", mais un QCM aux allophones.

Le plus souvent, ce sont toutefois des tâches d'écriture finales qui se voient différenciées, notamment par le tressage avec des pratiques orales. Ainsi une candidate a-t-elle imaginé, à partir des poèmes de Du Bellay et Musset, de faire écrire les élèves pour exprimer des émotions et des sentiments. Ils devaient relater un voyage imaginaire pour exprimer la joie ou la tristesse, au choix. Les francophones rédigeaient 15-20 lignes. Les allophones de niveau B1 devaient adresser une lettre de 10 lignes à un ami, à l'aide d'un canevas. Ils avaient aussi accès à leur carnet de vocabulaire. Les élèves de niveau A2 écrivaient un dialogue. Dans un second temps, ils corrigeaient leurs fautes et ajoutaient des expansions du nom à ce premier jet, selon le point de langue étudié pendant la séance. Ils interprétaient ensuite leur saynète devant la classe. Un autre candidat a proposé de faire ajouter des didascalies à l'extrait de Koltès, avant que les élèves jouent la scène et mettent ainsi en relation cet exercice avec la pratique de l'oral en interaction définie par le CECRL.

Afin de permettre vraiment, pour tous les élèves, le réinvestissement des compétences construites par la séance, qu'il s'agisse de ressources linguistiques ou de la compréhension littéraire, et d'éviter ainsi — ce que le jury a encore constaté trop souvent — un écrit final hors sol, on ne peut que recommander d'en passer par une écriture d'appropriation liée à l'étude des textes. Plus à la portée des élèves, notamment allophones, elle permet de les conduire pas à pas vers la tâche finale. Sans préciser la diversité des étayages, une candidate, de manière très pertinente, a ainsi prévu de faire produire un premier écrit, au brouillon, pour aborder *Roberto Zucco* : « Vous êtes gardien de prison, comment réagissez-vous si un détenu s'évade ? » Il s'agira ensuite de comparer les propositions au texte de Koltès, pour mieux le comprendre et l'interpréter — renversant le traditionnel "lire pour mieux écrire" en "écrire pour mieux lire". Un tel processus, progressif et différencié, permettra de ne pas laisser de côté tout enjeu littéraire pour les EANA, comme lorsqu'un candidat envisage, là où il propose aux autres élèves de composer un poème, que les allophones écrivent, prosaïquement, une lettre à un ami.

- **Le travail en groupe**

La différenciation envisagée passe souvent par la constitution de groupes, sans que les modalités de leur fonctionnement soient véritablement conçues. Des moments transitoires par groupes homogènes peuvent avoir leur sens, des allophones de niveau A2 travaillant par exemple, sur un support adapté, la compréhension littérale d'un texte. Dans des groupes hétérogènes, ils peuvent brouillonner à l'oral des propositions dont un ou plusieurs élèves francophones, en fonction de tuteur, chercheront la meilleure formulation écrite, qui sera celle du groupe — à moins que des francophones étayent la recherche écrite d'allophones. Celle-ci sera soutenu, le cas échéant, par des ressources lexicales mais aussi syntaxiques (modèles, amorces de phrases, patrons syntaxiques propres au type d'écrit concerné) préparées par le professeur et / ou constituées par l'élève au fil du temps. C'est ici l'occasion de rappeler que les phases d'écriture dans les langues premières (mots traduits, prises de notes, commentaires pour soi, recherche expressive ou réflexive), si elles créent de la confiance, facilitent l'appropriation d'un cours et la mobilisation cognitive, doivent elle aussi être encadrées : par des consignes précises en amont, à partir du travail en français, puis par la recherche de protocoles de transposition, plutôt que de traduction, dans la langue cible, de façon à bien permettre la montée qualitative de cette dernière (passage par l'oral en français, ou échange avec un élève bilingue plus avancé ; repérage par l'élève, dans sa production en langue première, des points attendus en français). Sans alourdir excessivement sa pratique, ni viser une maîtrise complète d'un tel travail, chaque enseignant peut trouver à cet égard, avec ses élèves, les habitudes de travail les plus pertinentes.

3. L'entretien

Après la présentation de la leçon par le candidat, le jury reviendra avec lui sur l'explication linéaire et sur la présentation de la séance. Il s'agit d'entamer un parcours réflexif, d'investir un dialogue ouvert et fécond, et non de subir un interrogatoire semé de questions pièges.

- **Sur le corpus**

Le jury peut ainsi peut demander au candidat de préciser davantage l'articulation entre le texte de l'explication linéaire et le document associé. Le lien précis entre l'extrait de *Candide* et celui du *Petit Prince* de Saint-Exupéry, par exemple, a pu susciter des difficultés. La conception du pouvoir royal, le rapport du roi avec ses sujets, n'ont pas été bien appréhendés.

- **Sur l'explication**

Le jury peut inciter le candidat à une mise en perspective pertinente de l'extrait : mouvement littéraire, contexte historique et idéologique. Certains n'ont ainsi pas évoqué le classicisme à propos des *Lettres* de Madame de Sévigné et sont passés à côté de la dimension morale de la lettre.

Il peut guider son interlocuteur pour approfondir la prise en compte des spécificités génériques. Ainsi, pour l'extrait des *Contemplations*, bien des candidats n'ont pas suffisamment analysé la versification, réduisant singulièrement les enjeux littéraires du texte. Il en fut de même lorsqu'aucune réflexion concernant les réalités scéniques ne fut développée concernant Koltès et Shakespeare.

Le candidat peut enfin se voir conduit à revenir sur un contresens et, plus largement, à retravailler sa compréhension. Chez Voltaire, beaucoup ont ainsi considéré, de manière erronée, que l'extrait de *Candide* proposait une critique du roi d'Eldorado, ne saisissant pas l'effet miroir du texte et sa dimension utopique. Certains n'ont pas envisagé dans sa complexité la fin de la lettre de la Marquise de Sévigné. Ils se sont arrêtés à la critique des courtisans, sans prendre en compte l'adresse au Roi et dès lors, la portée politique et non seulement sociale du passage. Lors de l'entretien, certains candidats en ont pris conscience. Ils ont dès lors pu proposer une explication pertinente et satisfaisante de cette double morale, qu'ils n'avaient pas initialement saisie.

- **Sur la séance**

Les questions du jury peuvent inciter le candidat à revenir sur des objectifs annoncés, dont certains ont disparu de la présentation effective. L'entretien permet alors de les justifier et d'effectuer éventuellement les propositions omises.

Il peut aussi porter sur la conception des rapports entre les élèves francophones et allophones. Il fut l'occasion pour plusieurs candidats d'y réfléchir et de proposer, par exemple, des travaux de groupes avec des tâches favorisant la coopération.

Le jury peut enfin revenir sur un point de langue ou même envisager de l'ajouter dans le projet didactique. Le candidat doit en effet pouvoir mobiliser à tout moment ses connaissances en grammaire et stylistique. Cela ne peut en aucun cas le desservir au cours de l'entretien, une note plancher ayant été fixée préalablement. Le jury peut donc interroger sur la syntaxe d'une phrase, sur les temps verbaux, que ce soit pour le texte de l'explication linéaire ou pour le document associé.

Nous insisterons pour finir sur le fait que la leçon est aussi l'occasion d'évaluer une posture professionnelle. Rester trop près de ses notes, adopter un ton monocorde sans regarder ses interlocuteurs, n'illustrent pas la pratique d'un futur enseignant. On attend naturellement que celui-ci sache animer son discours, rendre son propos dynamique, et mette ainsi en valeur la qualité et l'intérêt de son propos.

Bibliographie, sitographie

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, disponible sur :

<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 relative à l'Organisation des CASNAV :
<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm>

Dossier d'Éduscol, « Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés », mis à jour en juillet 2024 :
<https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-eana>

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), Conseil de l'Europe, 2001, puis Paris, Didier, 2005 ou disponible sur :
<https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-ecr>

Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL, disponible sur :
https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf

Exemples de démarches pédagogiques pour enseigner le français en s'appuyant sur les langues des élèves (comparaison des langues, productions écrites en langues d'origine) ; site du CASNAV de l'académie de Créteil :
<https://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article1136>

Informations sur différentes langues, dans une optique contrastive ; site « Langues et grammaire du monde » :
<https://lgidf.cnrs.fr/node/492>

AUGER Nathalie, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés*, DVD (26 min.) et guide pédagogique, Scéren, CRDP Languedoc-Roussillon, 2004, disponible sur :
https://www.youtube.com/watch?v=_ZIBiAoMTBo

AUGER Nathalie, LE PICHON-VORSTMAN Emmanuelle, *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*, Paris, ESF sciences humaines, 2021.

CERVONI Brigitte, CHNANE-DAVIN Fatima, Manuela FERREIRA-PINTO, *Entrée en matières. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*, Paris, Hachette FLE, 2005.

CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, 2008.

COSTE Daniel (dir.), *Les langues au cœur des apprentissages*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes, 2013.

CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

GOÏ Cécile, *Des élèves venus d'ailleurs*, Scéren-CNDP—CRDP d'Orléans, 2005.

KERVRAN Martine, *Les langues du monde au quotidien - Une approche interculturelle*, Scéren-CNDP-CRDP de Rennes.

KLEIN Catherine (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*, Scéren-CNDP, collection « Cap sur le français de scolarisation », 2012.

MOORE Danièle, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, 2006.