



# **Concours du second degré**

## **Rapport de jury**

---

**Concours : externe du CAPES et CAFEP**

**Section : LETTRES**

**Session 2014 ordinaire**

Rapport de jury présenté par :

Bruno BLANCKEMAN, Président du jury

## SOMMAIRE

**Présentation du concours, page 3.**

**Composition du jury, page 13.**

**Réglementation, page 20.**

**Sujets des épreuves écrites, page 25.**

**Rapports sur les épreuves écrites, page 40.**

Composition française, page 41.

Étude grammaticale de textes de langue française, page 62.

Épreuve de Latin et de Grec, page 99.

**Rapports sur les épreuves orales, page 114.**

**Épreuve de Mise en situation professionnelle :**

Explication de texte, page 115.

Question de grammaire, page 133.

**Épreuve d'Analyse de situation professionnelle, option lettres classiques :**

Grec ancien, page 147.

Latin, page 165.

**Épreuve d'Analyse de situation professionnelle, option lettres modernes :**

Latin pour lettres modernes, page 172.

Littérature et langue françaises, page 178.

Français langue étrangère et langue seconde, page 195.

Théâtre, page 224.

Cinéma, page 260.

## **PRÉSENTATION**

Une situation d'exception a caractérisé l'année 2014, confrontée à un triple enjeu :

- le dédoublement des sessions, avec l'organisation des épreuves orales de la session dite exceptionnelle, dont les épreuves écrites s'étaient déroulées en juin 2013 et les résultats d'admissibilité avaient été publiés en juillet 2013, et l'organisation des épreuves écrites et orales de la session dite ordinaire. Les deux sessions d'épreuves orales ont eu lieu successivement entre le 12 juin et le 11 juillet.
- l'application de nouvelles maquettes d'épreuves : la session orale de l'exceptionnelle a appliqué pour la dernière fois les épreuves anciennes, appliquées depuis la précédente réforme en 2011 ; la session orale de l'ordinaire a appliqué pour la première fois les épreuves nouvelles dont les modalités d'organisation ont été fixées par l'arrêté du 19 avril 2013, paru dans le *Journal officiel* du 27 avril 2013 (pour chaque épreuve du concours réformé, un sujet-type a été élaboré et mis en ligne sur le site du Ministère en juillet 2013). Cette session a donc revêtu une dimension expérimentale. Il appartient au présent rapport d'orienter la préparation des candidats pour les futures sessions, non seulement en tenant compte de la lettre des épreuves mais en tirant aussi les leçons de leur première application.
- la fusion des CAPES de lettres classiques et de lettres modernes en un seul concours présentant deux options, lettres classiques et lettres modernes, rassemblées autour de deux épreuves communes (la composition française à l'écrit, la mise en situation professionnelle – explication de texte/question de grammaire avec documents – à l'oral) et dissociées depuis deux épreuves de spécialisation (étude grammaticale de textes de langue française ou épreuve de latin et de grec à l'écrit, analyse d'une situation professionnelle à l'oral).

Cette situation d'exception, facteur potentiel de risques, s'est déroulée de façon sereine et a mobilisé des candidats et des membres du jury qui depuis plusieurs sessions n'avaient pas été aussi nombreux les uns à se présenter, les autres à siéger. Il est trop tôt pour faire d'un simple constat un discours de vérité, mais l'année 2014, tant pour la session exceptionnelle que pour la session ordinaire, se caractérise par une hausse du nombre de candidats inscrits, présents aux épreuves écrites puis à l'admissibilité. Pareille situation dont on souhaite qu'elle se confirme ne s'était pas produite depuis une dizaine d'années. De l'effet à la cause, il faut souligner le nombre de postes offerts au concours qui augmente sensiblement (on se reportera aux annexes). Le jury a choisi de pourvoir la majorité de ces postes, sans renoncer aux exigences disciplinaires et professionnelles qui sont les siennes dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants, mais en prenant acte du besoin d'enseignants auquel le pays est actuellement confronté. Ce sont au total 1810 postes de professeurs certifiés de lettres qui auront été pourvus en 2014, toute session confondue. Si, à la différence de la session 2013, le jury n'a toutefois pu pourvoir l'ensemble des postes offerts à l'une et l'autre des sessions, c'est en raison du phénomène de bi-admissibilité appelé « spontanément » par celui de la session exceptionnelle et qui a joué en son amont (de la session 2013 à la session 2014 exceptionnelle) comme en son aval (de la session 2014 exceptionnelle à la session

2014 ordinaire). Le ratio entre le nombre de postes offerts et le nombre d'admissibles présents est demeuré toutefois à l'avantage des candidats.

Ces nouveaux enseignants sont attendus sur le terrain. Le jury, qui a pris ses responsabilités en matière de recrutement, souhaite que les institutions concernées par la suite du processus en fassent autant. Les certifiés-stagiaires se doivent d'être accueillis, guidés, encadrés, suivis, confortés dans l'apprentissage de leur métier et, pour un nombre non négligeable d'entre eux, dans l'épanouissement de leur vocation. L'une et l'autre des sessions a permis de le constater : il est des candidats remarquables par la qualité de leurs connaissances, leur art de pédagogue en formation, leur disponibilité d'esprit, leur souci de la transmission. Les écouter suffit à démentir cette délectation morose que cultivent les « déclinologues » de toute obédience comme autant de bouquets de chrysanthèmes. Mais tout recrutement relève aussi du pari, si calculé soit-il. Il est un certain nombre de candidats qui deviendront des enseignants de qualité pour peu qu'ils y soient aidés, qu'ils continuent à apprendre un métier complexe ne se ramenant jamais à la régurgitation pâteuse de savoirs académiques ni à l'application mécanique de consignes scolastiques, mais exigeant le bon calage, la juste harmonie entre une culture et une didactique l'une et l'autre disciplinaires. Les nouvelles épreuves du concours vont dans ce sens. On lira avec le plus grand profit les différents rapports qui explicitent chacune des épreuves et leurs attentes. On s'autorisera auparavant un rappel, une précision et une mise au point.

Un rappel :

La modification des épreuves du concours s'inscrit dans une dynamique générale marquée par la création des Masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), l'ouverture des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'éducation (ESPE) et l'élaboration du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. On consultera le site du Ministère pour le rappel de cette ligne de conduite générale.

Une précision :

Les épreuves du concours se situent en fin de première année de Master, dans un schéma de parcours intégré qui suppose que les candidats soient en cours de formation. Les connaissances et les compétences évaluées lors des épreuves du concours ne sauraient donc anticiper une formation par principe en voie d'acquisition. Si le jury attend des candidats qu'ils maîtrisent les fondamentaux de la discipline qu'ils prétendent enseigner, les lettres et la langue françaises, il n'exige pas d'eux qu'ils se comportent comme les enseignants qu'ils ne sont pas encore. Mais il attend que ces candidats aient une connaissance solide des principaux questionnements didactiques que leur métier appelle, des situations pédagogiques ordinaires au travers desquels leur discipline se transmet, des textes officiels élémentaires qui en régissent concrètement l'exercice. La dimension professionnelle

propre aux nouvelles épreuves obéit à un souci de progression tendant à rapprocher la maîtrise des savoirs académiques, qui ne le sont que par appellation tant leurs canons se transforment à l'usage, et l'acquisition de compétences pratiques qui renvoient à une connaissance du métier informée et raisonnée à défaut d'être encore exercée. La première épreuve écrite – composition française – ne connaît pas de modifications par rapport aux précédentes maquettes, mais est adossée aux programmes littéraires des classes de collège et de lycée. La seconde épreuve écrite inclut une nouvelle partie qui oblige à faire le lien entre des connaissances théoriques d'ordre linguistique et des applications pratiques, par le biais d'un document pédagogique. La première épreuve orale – mise en situation professionnelle – renforce ce dispositif en maintenant les deux exercices de la leçon – une explication de texte et une question de grammaire – mais en adjoignant à chacun un document à fonction pédagogique. La seconde épreuve orale - analyse d'une situation professionnelle - appelle les candidats à construire une séquence d'enseignement et à développer l'une des séances de cours qu'elle comporte depuis un dossier composé d'extraits d'œuvres littéraires et critiques, mais aussi empruntés à d'autres disciplines culturelles et artistiques. Chacune de ces épreuves appelle des connaissances littéraires et linguistiques, mais aussi un intérêt éprouvé pour le arts et les sciences humaines, en d'autres termes une culture personnelle. Celle-ci s'origine dans une expérience personnelle privilégiée aux œuvres, qu'elles appartiennent au patrimoine ou à une littérature plus récente qui en transmet et renouvelle les modèles – de Homère à Jean Echenoz, comme de Marie de France à Marie NDiaye.

#### Une mise au point

Les nouvelles épreuves manifestent aussi un souci d'ouverture aux évolutions culturelles de la discipline et de ses pratiques professionnelles. Ainsi de la systématisation du rapport texte/image par le biais des documents iconographiques que les candidats doivent faire dialoguer avec les extraits d'œuvre étudiés lors des deux épreuves orales. Ainsi de certaines options qui font leur entrée au concours dans le cadre de la seconde épreuve orale - Français langue étrangère/Français langue seconde, théâtre, cinéma – et diversifient ainsi le fonds disciplinaire des Lettres et du français. C'est dans le cadre de fertiles échanges transdisciplinaires qu'une littérature ayant longtemps affirmé son hégémonie culturelle dans la société française se redéfinit aujourd'hui, affirmant sa vitalité par sa polymorphie même. Les nouvelles options de la seconde épreuve orale, à ce jour réservées aux candidats de Lettres modernes, correspondent à de telles évolutions. Il ne s'agit pas plus d'annexer des disciplines non littéraires que de dissoudre la littérature en elles - encore moins de faire du professeur de français une habile personne capable de disserter sur tout sans rien connaître vraiment ou un prestataire de services délivrant ici ou là des techniques d'expression et de réflexion standardisées. Il s'agit de situer l'enseignement des lettres et du français dans un champ culturel multipolaire auquel l'enseignant saura rendre l'accès possible s'il transmet aux élèves, par sa maîtrise des discours et son expérience de la lecture, la puissance heuristique de la littérature - en

être le passeur, comme elle-même l'est dans son rapport aux arts, aux disciplines du savoir, au monde de la pensée, à l'expérience de la beauté. Ces perspectives, si elles supportent mal l'amateurisme, définissent l'intérêt singulier d'un métier qui demeure l'un des plus stimulants quand opère la magie, savamment préparée, de la rencontre avec une classe.

### Informations d'ordre pratique concernant écrits et oraux du concours

- À l'issue des épreuves de l'écrit, toutes les copies sont anonymées à l'aide d'un code barre. La session 2012 avait marqué l'entrée dans l'ère de la numérisation des copies pour les différents concours de l'enseignement. Les correcteurs travaillent sur des fac similé, les originaux des copies étant archivés après numérisation. Conformément à la règle en vigueur dans les concours nationaux, elles font l'objet d'une double correction. Transmis tels quels d'un correcteur à l'autre, les doubles des copies ne comportent aucune appréciation manuscrite de la part des correcteurs. En s'adressant aux services de la DPE (72 rue Régnauld, 75243 Paris Cedex 13), les candidats qui le souhaiteraient peuvent éventuellement demander l'envoi d'un double de leurs copies, mais ils ne pourront lire sur ces documents aucune annotation.
- Lors de la correction des épreuves de l'écrit, comme dans le déroulement de l'oral, rien ne distingue les candidats du CAFEP de ceux du CAPES. Les deux groupes de candidats forment un même ensemble.
- Tous les candidats reçoivent communication de leurs notes, y compris les candidats éliminés<sup>1</sup>. Le jury n'est pas en mesure de communiquer aux candidats les appréciations de leurs correcteurs ou, pour les admissibles, les observations des commissions d'oral et les bordereaux d'usage : c'est le rapport qui tient lieu de compte rendu.
- À l'écrit comme à l'oral, les notes qui sont attribuées font l'objet de procédures d'harmonisation et d'un suivi des modalités de l'évaluation rigoureux visant à assurer l'équité entre les groupes de correcteurs ou entre les différentes commissions.
- Les résultats de l'admissibilité et de l'admission sont donnés par l'intermédiaire d'Internet, sur le site PUBLINET. La date prévue pour leur communication est purement indicative. Il peut arriver qu'elle soit retardée pour des raisons techniques liées à la complexité des données informatisées qui doivent être transmises.
- Les admissibles reçoivent une convocation pour une réunion préparatoire qui a lieu en fin d'après-midi, la veille de leur première journée d'oral. Cette réunion est d'une grande importance : elle permet aux candidats de recevoir toutes les informations utiles sur le déroulement des épreuves qu'ils passeront au cours des deux jours qui suivront.
- La complexité de l'organisation de l'oral interdit le déplacement de la date de convocation pour des motifs de convenance personnelle. Seules peuvent être admises des raisons d'ordre médical, justifiées par un certificat établi par un médecin. Les candidats qui pourraient faire valoir de telles raisons sont priés de se faire connaître le

---

<sup>1</sup> Sont éliminés les candidats qui sont absents à une épreuve, ont remis une copie blanche ou ont obtenu une copie notée 0.

plus tôt possible en écrivant aux services de la DPE, de préférence avant que ne soit rendue publique la liste des admissibles.

- L'oral se déroule sur deux journées. Au cours de la première journée, les candidats passent l'épreuve de mise en situation professionnelle ; le lendemain, ils passent l'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle. Dans les salles de préparation, ils ont le plus souvent à leur disposition les dictionnaires suivants : des exemplaires du *Robert 1* et du *Robert 2*, ainsi que quelques exemplaires du *Littré*, pour l'explication de texte et l'épreuve sur dossier.

### **Remerciements.**

L'organisation du concours a bénéficié, en 2014, du soutien que lui ont apporté les services du rectorat de l'Académie d'Orléans-Tours. Que Madame le Recteur de l'Académie d'Orléans-Tours ainsi que Monsieur le Secrétaire Général et les responsables de l'administration rectorale trouvent ici l'expression de nos remerciements.

Les épreuves orales d'admission se sont déroulées dans d'excellentes conditions humaines et matérielles au lycée Paul-Louis Courier, qui accueillait de nouveau le concours. Que Monsieur le Proviseur, Étienne Gaudrat, et l'équipe administrative du lycée Paul-Louis Courier reçoivent l'expression de notre gratitude et de notre reconnaissance.

**Bruno BLANCKEMAN, Président du jury du CAPES externe de Lettres**

## ANNEXES

Les tableaux qui suivent présentent les moyennes des notes qu'ont obtenues les candidats de la session 2014 ordinaire dans les différentes épreuves de l'écrit et de l'oral.

### **Annexe 1 : bilans généraux**

#### **Option Lettres Modernes**

A — Pour la session ordinaire 2014 du CAPES de Lettres, option Lettres Modernes, avec une barre pour l'admissibilité qui a été fixée à 8,00, il a été possible de déclarer admissibles 1379 candidats.

En plaçant la barre d'admission à 7, il a été possible de déclarer admis 888 candidats : tous les postes proposés n'ont pas été pourvus en raison du phénomène de la bi-admissibilité aux concours 2014 exceptionnel et 2014 ordinaire. Un nombre conséquent de candidats admis à la session 2014 exceptionnelle ne se sont pas présentés à la session 2014 ordinaire. Les candidats admis obtiennent ensemble des notes moyennes supérieures, voire bien supérieures

à 10,5 dans les deux épreuves de l'oral comme dans celles de l'écrit. Les candidats classés en tête de liste ont été reçus avec des moyennes très élevées (supérieures à 17/20).

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014 exc.	2014 ordi.
Postes	1153	1364	980	980	750	750	710	800	733	1000	1160	1070
Inscrits	5098	5189	4922	4752	4299	3986	3879	2933	2944	2832	4138	3589
Classés	3827	3878	3425	3329	3168	2902	2523	1491	1676	1460	2334	1991
Admissibles	2300	2531	2158	2147	1679	1681	1597	1011	909	1139	1708	1379
Barre d'admissibilité	6,33	6,25	6,25	6,33	6,92	6,75	6,33	6,00	6,00	7,00	7,00	8,00
Barre d'admission	8,21	8,21	8,71	8,75	8,92	8,88	9	7,50	7,25	7,15	7,00	7,00

B — Situation du concours d'accès aux listes d'aptitude de l'enseignement privé (CAFEP Lettres option Lettres Modernes)

La tendance globale se rapproche de celle du CAPES externe : 755 candidats se sont inscrits à la session 2014 ordinaire ; 422 candidats ont composé dans l'ensemble des épreuves et ont pu être classés.

170 postes étaient offerts. Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 8,00, il a été possible de déclarer admissibles 278 candidats. La bi-admissibilité aux concours 2014 exceptionnel et 2014 ordinaire a suscité une importante déperdition du nombre de candidats réels. 209 candidats étaient présents à l'oral. Placée à 7,75, la barre d'admission a permis de déclarer admis 170 candidats et de pourvoir tous les postes (ou contrats d'enseignement).

Comme au CAPES, les meilleurs candidats sont reçus avec des moyennes très élevées.

### Option Lettres Classiques

A — Pour la session ordinaire 2014, avec une barre pour l'admissibilité qui a été fixée à 6,5, il a été possible de déclarer admissibles 125 candidats.

En plaçant la barre d'admission à 7,00, il a ensuite été possible de déclarer admis 99 candidats : tous les postes proposés n'ont pas été pourvus, le nombre de candidats présents aux épreuves écrites étant inférieur, avant même l'oral, au nombre de postes offerts au concours. Les candidats admis obtiennent ensemble des notes moyennes supérieures à 10,8 dans les deux épreuves de l'oral comme dans celles de l'écrit. Les candidats classés en tête de liste ont été reçus avec des moyennes très élevées (supérieures à 17/20).

B — Situation du concours d'accès aux listes d'aptitude de l'enseignement privé (CAFEP Lettres Classiques)

20 postes étaient offerts aux candidats. Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 6,5, il a été possible de déclarer admissibles 38 candidats. Le jury a pu déclarer admis 20 candidats et pourvoir tous les postes (ou contrats d'enseignement).

Comme au CAPES, les meilleurs candidats sont reçus avec des moyennes très élevées. La barre d'admission a été cette année de 11,59.

### **Concours CAPES Troisième voie Lettres (option lettres modernes)**

Réservé aux candidats bénéficiant de cinq années d'ancienneté à titre d'un contrat privé dans un emploi de, ou associé à, la fonction publique, ce concours comporte une épreuve à l'écrit (première épreuve) et une épreuve à l'oral (première épreuve).

20 postes étaient offerts aux candidats (Troisième voie, public) ; 5 postes étaient offerts aux candidats (Troisième voie, privé). Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 6, il a été possible de déclarer admissibles au total 86 candidats. Placées à 7,875 et 10,125, les barres d'admission ont permis de déclarer admis 25 candidats. Tous les postes ont été pourvus. Une liste complémentaire a été établie.

### **Annexe 2 : bilans détaillés**

#### **Écrit du CAPES**

	<b>Inscrits</b>	<b>Présents</b>	<b>Admissibles</b>	<b>Moyenne des présents</b>	<b>Moyenne des admissibles</b>
<b>Composition française</b>	3589	1991	1379	9,62	12,1

	<b>Inscrits</b>	<b>Présents</b>	<b>Admissibles</b>	<b>Moyenne des présents</b>	<b>Moyenne des admissibles</b>
<b>Etude grammaticale</b>	3589	1991	1379	9,67	11,94

	<b>Inscrits</b>	<b>Présents</b>	<b>Admissibles</b>	<b>Moyenne des présents</b>	<b>Moyenne des admissibles</b>
<b>Latin/Grec</b>	273	149	125	10,06	11,78

#### **Écrit du CAFEP**

	<b>Inscrits</b>	<b>Présents</b>	<b>Admissibles</b>	<b>Moyenne des présents</b>	<b>Moyenne des admissibles</b>
<b>Composition française</b>	755	422	278	9,62	11,72

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
<b>Etude grammaticale</b>	755	422	278	9,67	11,35

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
<b>Latin/Grec</b>	78	51	38	10,06	11,84

### Écrit du Troisième CAPES/CAFEP

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
<b>Composition française</b>	499	134	86	8,76	9,2

### Oral du CAPES, option LM

	Admissibles	Présents	Moyenne des présents	Moyenne des admis
<b>MSP</b>	1379	1005	10,48	11,6
<b>ASP</b>	1379	1005	10,60	11,4

### Oral du CAPES, option LC

	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admis
<b>MSP</b>	1379	1005	10,22	12,89
<b>ASP</b>	1379	1005	10,76	11,03

### Oral du CAFEP, option LM

	Admissibles	Présents	Moyenne des présents	Moyenne des admis
<b>MSP</b>	278	208	10,55	11,67
<b>ASP</b>	278	208	10,56	11,81

### Oral du CAFEP, option LC

	Admissibles	Présents	Moyenne des présents	Moyenne des admis
<b>MSP</b>	38	36	11,46	14,48
<b>ASP</b>	38	36	11,6	13,6

### Oral du concours « Troisième voie » CAPES et CAPES/CAFEP

	Admissibles	Présents	Moyenne des présents	Moyenne des admis
<b>MSP</b>	86	77	6,37	9,91

## **COMPOSITION DU JURY**

Capes externe de Lettres  
Session 2014 ordinaire : composition du jury

Président

BLANCKEMAN, Bruno, professeur des Universités, Académie de Paris

Vice-présidents

LAUDET, Patrick, Inspecteur Général, Académie de Paris

BERTHELIER, Marie-Dominique, IA - inspecteur pédagogique régional, Académie de Paris

THOREL, Mathilde, maître de conférences, Académie d'Aix-Marseille

EVEN, Marc, professeur de chaire supérieure, Académie de Lille

Secrétaire général

HÉBERT, Sébastien, IA - inspecteur pédagogique régional, Académie de Lille

ABBOU, Roselyne, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Versailles

ABED, Julien, maître de conférences, Académie de Nancy

ABIVEN, Karen, professeur agrégé, Académie de Créteil

ABRAHAM, Aurélie, professeur agrégé, Académie d'Amiens

ADAM-MAILLET Maryse, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Besançon

ADLER Aurélie, maître de conférences, Académie d'Amiens

ANCELIN, Andrée, professeur agrégé, Académie de Créteil

ARZOUMANOV, Anna, maître de conférences, Académie de Paris

AUBRY, Laurence, maître de conférences, Académie de Montpellier

AUGER, Nathalie, professeur des universités, Académie de Montpellier

BABAULT Sophie, maître de conférences, Académie de Lille

BACIK Eric, IA- inspecteur pédagogique régional, Académie de Lille

BARBILLON, Chrystelle, professeur agrégé, Académie de Paris

BARDET Alain, Professeur de chaire supérieure, Académie de Lyon

BARJOLLE Eric, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Poitiers

BARJOLLE, Mathilde, professeur agrégé, Académie de Poitiers

BARRE, Aurélie, professeur agrégé, Académie de Lyon

BARTHÉLÉMY Fabrice, maître de conférences, Académie de Besançon

BAUDAT, Thierry , professeur agrégé, Académie de Paris

BAZIN-TACCHELLA, Sylvie, professeur des universités, Académie de Nancy-Metz

BEDRANE, Sabrinelle, maître de conférences, Académie de Paris

BELIN, Olivier, maître de conférences, Académie de Versailles

BELLON, Roger, professeur des universités, Académie de Grenoble

BENZEKRI, Sylvie, professeur agrégé, Académie de Versailles

BERNON, Pauline, maître de conférences, Académie de Nantes

BERTON Sylvie, professeur agrégé, Académie de Bordeaux

BESNARDEAU, Wilfrid, professeur agrégé, Académie de Caen

BIU, Hélène, maître de conférences, Académie de Paris

BLUM Jean-Christophe, professeur agrégé, Académie de Clermont

BOMMIER, Marie, Professeur de chaire supérieure, Académie de Lille  
BONANSEA, Marion, professeur agrégé, Académie de Lyon  
BONGIOVANNI-REVERT, Anne, professeur agrégé, Académie de Nice  
BORRAT, Anne, professeur agrégé, Académie de Montpellier  
BOSSIS, Richard, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Lille  
BOTELLA, Julien, professeur agrégé, Académie de Toulouse  
BOUCHOUCHA, Christophe, professeur agrégé, Académie de Strasbourg  
BOUGET Hélène, maître de conférences, Académie de Rennes  
BOUILLOT, Carine, professeur agrégé, Académie de Versailles  
BOULADOUX Marie-Pascale, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille  
BOURNET-GHIANI, Simon, professeur agrégé, Académie de Lyon  
BOUTON, Jean-Yves, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Montpellier  
BRINDEJONC, Marie-Christine, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours  
BRULEY, Cécile, maître de conférences, Académie de Paris  
BRUNEL, Magali, maître de conférences, Académie de Paris  
BRUNET, Dominique, professeur agrégé, Académie de Paris  
BRUNN, Alain, professeur agrégé, Académie de Versailles  
BUSDONGO, Monique, professeur agrégé, Académie de Poitiers  
CACHEUX, Jean-Jacques, professeur agrégé, Académie de Rouen  
CADET Lucile, maître de conférences, Académie de Créteil  
CAGLAR, Pascal, professeur de chaire supérieure, Académie de Paris  
CAMIER, Virginie, professeur agrégé, Académie de Lille  
CARLI, Paul-Claude, professeur agrégé, Académie de Poitiers  
CARON, Stéphanie, professeur agrégé, Académie de Versailles  
CASIEZ, Frédéric, professeur agrégé, Académie de Lille  
CASSOU-NOGUES, Anne, professeur agrégé, Académie de Créteil  
CATTALANO, Stéphane, professeur agrégé, Académie de Lille  
CAUCHI-BIANCHI, Frédérique, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Nice  
CHABRIER Anne, professeur agrégé, Académie de Nantes  
CHAIGNE, Dominique, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille  
CHALVIGNAC, Julie, professeur agrégé, Académie de Versailles  
CHAUDIER, Stéphane, maître de conférences, Académie de Lyon  
CHERVET, Cyril, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille  
CHIFFRE, Pierre-Alain, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Dijon  
CLAVEL, Christophe, professeur agrégé, Académie de Grenoble  
COLBEAUX, Marie-Andrée, professeur agrégé, Académie de Lille  
COLLOMP, Denis, maître de conférences, Académie d'Aix-Marseille  
COLMARS, Martine, professeur agrégé, Académie de Nice  
COUDREUSE, Anne, maître de conférences, Académie de Créteil  
CRELIER, Damien, professeur agrégé, Académie de Lille  
CROS, Nathalie, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours  
DARBEAU, Bertrand, professeur agrégé, Académie de Caen  
DAVID, Sophie, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Toulouse  
DAVIN-CHNANE, Fatima, maître de conférences, Académie d'Aix-Marseille  
DAXHELET, Sandrine, professeur agrégé, Académie de Bordeaux  
DE CARNE, Damien, maître de conférences, Académie de Nancy  
DE CAZANOVE, Cécile, professeur agrégé, Académie de Paris  
DE GEORGES METRAL, Alice, maître de conférences, Académie de Nice  
DE LANGENHAGEN, Aude, professeur agrégé, Académie de Lyon  
DE VILLENEUVE, Roselyne, maître de conférences, Académie de Paris

DEFFIEUX, Mireille, professeur agrégé, Académie de Bordeaux  
DEGOTT, Bertrand, Besançon maître de conférences, Académie de Besançon  
DEGOULET, Miguel, professeur agrégé, Académie de Nantes  
DELORT-SARRAN, Véronique, professeur agrégé, Académie de Bordeaux  
DEMAULES Mireille, professeur des universités, Académie de Lille  
DENES, Dominique, maître de conférences, Académie de Nancy-Metz  
DIEUDONNÉ Julien, professeur agrégé, Académie de Versailles  
DOUZOU, Catherine, professeur des universités, Académie d'Orléans-Tours  
DUPERRAY-RICHARD, Adeline, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille  
DUVERGER, Denis, professeur agrégé, Académie de Versailles  
ECHIVARD, Emmanuel, professeur agrégé, Académie de Reims  
ESCUDÉ, Laurence, professeur agrégé, Académie de Toulouse  
FESNEAU, Marc, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Lille  
FEUGEAS, Françoise, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours  
FORT Ludovic, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Versailles  
FORT, Pierre-Louis, maître de conférences, Académie de Versailles  
FUG PIERREVILLE, Corinne, professeur des universités, Académie de Lyon  
GAILLIARD, Michel, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Toulouse  
GALLE, Hélène, maître de conférences, Académie de Lille  
GALLIGANI Stéphanie, maître de conférences, Académie de Paris  
GARRIC, Henri, maître de conférences, Académie de Lyon  
GASPARI, Séverine, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille  
GERMONI, Karine, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille  
GEYSSANT, Aline, Professeur agrégé, Académie de Lille  
GIGNOUX, Anne Claire, professeur agrégé, Académie de Lyon  
GLIKMAN, Julie, maître de conférences, Académie de Strasbourg  
GOMEZ, Françoise, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Paris  
GONON, Laetitia, professeur agrégé, Académie de Grenoble  
GOUVARD, Jean-Michel, professeur des universités, Académie de Bordeaux  
GRAMAIN, Michel, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Nantes  
GRANDSIR, Anne, professeur agrégé, Académie de Lille  
GRIFFET, Anne, professeur agrégé, Académie de Nancy-Metz  
GRINSTEIN, Claudine, professeur agrégé, Académie de Créteil  
GROS, Gérard, professeur des universités, Académie d'Amiens  
GRUCA, Isabelle, maître de conférences, Académie de Nice  
GRUEL, Emmanuelle, professeur agrégé, Académie de Versailles  
GUILLEMET-BRUNO, Céline, professeur agrégé, Académie de Créteil  
GUILLOT, Augustin, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Besançon  
GUYVARC'H, Morgan, professeur agrégé, Académie de Rennes  
HARANG, Julien, professeur agrégé, Académie de Créteil  
HEMARD, Camille, professeur agrégé, Académie de Versailles  
HEYRAUD Violaine, maître de conférences, Académie de Paris  
HOUSSAIS, Yvon, maître de conférences, Académie de Besançon  
HUE, Denis, professeur des universités, Académie de Rennes  
HUET, Patrick, professeur agrégé, Académie de Lyon  
HUYER, Emmanuelle, maître de conférences, Académie de Tours  
JANET, Magali, professeur agrégé, Académie de Créteil  
JOUANNY, Sylvie, professeur des universités, Académie de Créteil  
JOUBERT-FOUILLADE, Véronique, professeur agrégé, Académie de Grenoble  
JOUSSET, Philippe, professeur des universités, Académie d'Aix-Marseille

JUDDE, Valérie, professeur agrégé, Académie de Paris  
JULY, Joël, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille  
KEFALLONITIS, Stavroula, maître de conférences, Académie de Lyon  
KOTLARCZIK, Sabine, professeur agrégé, Académie de Lille  
KUNTZ, Hélène, maître de conférences, Académie de Paris  
KURTS, Lia, maître de conférences, Académie de Bordeaux  
KUYUMCUYAN, Annie, professeur des universités, Académie de Nancy-Metz  
LABATUT, Sophie, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours  
LABORDE, Barbara, maître de conférences, Académie de Paris  
LABOURET, Guilhem, professeur agrégé, Académie de Versailles  
LACASSAGNE, Miren, maître de conférences, Académie de Reims  
LAINE, Stéphane, professeur certifié, Académie de Caen  
LAIZÉ, Christelle, professeur agrégé, Académie de Lyon  
LANÇON, Philippe, Professeur agrégé, Académie de Lille  
LAPLACE-CLAVERIE, Hélène, professeur des universités, Académie d'Aix-Marseille  
LASSAGNE, Pierre, professeur agrégé, Académie de Lyon  
LAUZE, Valérie, maître de conférences, Académie d'Aix-Marseille  
LE BAUT, Anne, professeur agrégé, Académie de Rennes  
LE CHANU, Laurent, professeur agrégé, Académie de Rennes  
LE FERREC, Laurence, maître de conférences, Académie de Paris  
LE LAY, Yann, professeur agrégé, Académie de Besançon  
LEAL, Jocelyne, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Rennes  
LECOMPTE, Jérôme, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours  
LECOMPTE, Stéphanie, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours  
LEFEUVRE, Florence, professeur des universités, Académie de Paris  
LELEU, Sylvie, professeur agrégé, Académie de Lille  
LELIÈVRE, Stéphane, maître de conférences, Académie de Paris  
LENTIEUL, Hélène, professeur agrégé, Académie de Lille  
LIEBERT, Adeline, professeur agrégé, Académie de Lille  
LIEVELOO Isabelle, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie d'Aix-Marseille  
LOGEREAU Sarah, Professeur certifié, Académie de Créteil  
LONGUET, Patrick, maître de conférences, Académie de Grenoble  
LOREE, Denis, professeur certifié, Académie de Lille  
LUCHEZ, Franck, professeur agrégé, Académie de Lille  
MAILLARD, Frédéric, professeur agrégé, Académie de Lille  
MANEN, Pierre, maître de conférences, Académie de Lyon  
MANIER, Rémi, professeur agrégé, Académie de Versailles  
MANSOUR, Karim, professeur agrégé, Académie de Bordeaux  
MARQUILLO LARRUY, Martine, professeur des universités, Académie de Lyon  
MARTINET, Jean-Luc, professeur de chaire supérieure, Académie de Lille  
MASQUELIER, Laetitia, professeur agrégé, Académie de Lille  
MASSONNAUD, Dominique, maître de conférences, Académie de Grenoble  
MAUBANT, Yves, Professeur agrégé, Académie de Caen  
MERGER, Franck, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille  
MEZZADRI Agathe, professeur agrégé, Académie de Strasbourg  
MICHEL, Laure, maître de conférences, Académie de Paris  
MIQUEL Frédéric, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Montpellier  
MONTAGNE, Véronique, maître de conférences, Académie de Nice  
MOUTTAPA, François, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Nantes  
MULLIER, Sébastien, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours

MUSSET, Marie, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Nantes  
MUSSOU, Amandine, professeur agrégé, Académie de Créteil  
NAU, Frédéric, professeur agrégé, Académie de Versailles  
NICOLAS, Catherine, maître de conférences, Académie de Montpellier  
NICOLE, David-Yvon, professeur agrégé, Académie de Rennes  
NIVÔSE, Isabelle, professeur certifié, Académie de Paris  
NOLLEZ, Juliette, professeur agrégé, Académie de Versailles  
NOLOT, Martine, professeur agrégé, Académie de Reims  
ORSINI, Dominique, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille  
ORWAT, Florence, professeur agrégé, Académie de Versailles  
OSMANI-POINT, Saadia, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille  
OUVRARD, Fabienne, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Montpellier  
PELLEGRINI, Florence, professeur agrégé, Académie de Montpellier  
PERONA, Blandine, maître de conférences, Académie de Lille  
PESTOURIE, Emmanuel, professeur agrégé, Académie de Nice  
PETIT, Gérard, maître de conférences, Académie de Paris  
PIAT, Julien, maître de conférences, Académie de Grenoble  
PINTO-MATHIEU, Elisabeth, professeur des universités, Académie de Nantes  
POLIZZI, Isabelle, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Nice  
RABY, Valérie, maître de conférences, Académie de Paris  
RAIMOND, Anne-Claire, maître de conférences, Académie de Besançon  
RAINART, Gérard, professeur agrégé, Académie de Nice  
RAYNIER, Christelle, professeur agrégé, Académie de Bordeaux  
RÉMY, Alain, professeur agrégé, Académie de Nantes  
RIBREAU, Mickaël, maître de conférences, Académie de Paris  
RIGAL, Daniel, professeur agrégé, Académie de Toulouse  
ROCHELOIS, Cécile, maître de conférences, Académie de Bordeaux  
ROUX, Pascale, maître de conférences, Académie de Grenoble  
SALVADOR, Xavier-François, maître de conférences, Académie de Créteil  
SEUTIN, Christine, professeur agrégé, Académie de Versailles  
SIBILLE, Arnaud, maître de conférences, Académie de Paris  
SILLE-CHAMPEME, David, professeur agrégé, Académie de Paris  
SILVI, Christine, maître de conférences, Académie de Paris  
SIVAN, Pierre, professeur agrégé, Académie de Paris  
SOMMER, Isabelle, professeur agrégé, Académie de Rennes  
SORON, Antony, maître de conférences, Académie de Paris  
SPAËTH, Valérie, professeur des universités, Académie de Paris  
STAVROU, Sophie, professeur agrégé, Académie de Créteil  
STRICHER, Hélène, professeur agrégé, Académie de Nancy  
TANNIOU, Florence, maître de conférences, Académie de Créteil  
THAMIN Nathalie, maître de conférences, Académie de Besançon  
THONNERIEUX, Stéphanie, maître de conférences, Académie de Lyon  
TORTERAT, Frédéric, maître de conférences, Académie de Nice  
TOULZA, Pierre-Olivier, maître de conférences, Académie de Paris  
TOUTAIN, Anne-Gaëlle, professeur agrégé, Académie de Versailles  
TRAN QUOC, Trung, maître de conférences, Académie de Montpellier  
TSIMBIDY, Myriam, professeur des universités, Académie de Bordeaux  
VALLAT, Pascal, professeur de chaire supérieure, Académie de Versailles  
VALLESPER, Mathilde, maître de conférences, Académie de Paris  
VAUDREY-LUIGI, Sandrine, professeur agrégé, Académie de Paris

VEREECKE, Marie, professeur agrégé, Académie de Créteil  
VERMETTEN, Audrey, professeur agrégé, Académie de Paris  
VERMOT-GAUCHY, Bruno, professeur agrégé, Académie de Nice  
VIGUES-BOIGONTIER, Anne-Marie, professeur agrégé, Académie de Cayenne  
VOISIN, Patrick, professeur de chaire supérieure, Académie de Bordeaux  
WASIOŁKA Joëlle, professeur agrégé, Académie de Lille  
WAWRZYŃIAK, Régis, professeur agrégé, Académie de Lille  
WEBER, Corinne, maître de conférences, Académie de Paris  
WILLIAME, Olivier, professeur agrégé, Académie de Paris  
WINKLER, Alexandre, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Grenoble  
WULF, Judith, maître de conférences, Académie de Rennes  
ZANEBONI, Ghislaine, professeur agrégé, Académie de Nice  
ZEMMOUR, David, professeur agrégé, Académie de Versailles  
ZILL, Philippe, professeur agrégé, Académie de Paris  
ZIMMERMANN, Isabelle, professeur agrégé, Académie de Rennes  
ZYGEL-BASSO, Aurélie, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours

## REGLEMENTATION

### Arrêté fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré

NOR : MENH1310120A  
JORF n°0099 du 27 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. – Epreuves écrites d'admissibilité

##### 1° Composition française.

Composition française fondée sur des lectures nombreuses et variées, mobilisant une culture littéraire et artistique, des connaissances liées aux genres, à l'histoire littéraire de l'antiquité à nos jours, à l'histoire des idées et des formes, et s'attachant aussi aux questions d'esthétique et de poétique, de création, de réception et d'interprétation des œuvres. Elle porte sur les objets et domaines d'étude des programmes de lycée. L'épreuve est commune aux deux options.

Durée : six heures ; coefficient 1.

##### 2° Epreuve écrite à partir d'un dossier.

###### Epreuve de l'option lettres classiques : épreuve de latin et de grec.

L'épreuve permet d'évaluer les compétences en langues et cultures de l'Antiquité des candidats.

Elle prend appui sur un dossier comportant deux textes de langues anciennes (latin et grec) et un ou plusieurs documents caractérisant une situation d'enseignement et destiné(s) à servir d'appui à une mise en situation professionnelle des connaissances.

Elle porte à la fois sur le latin et le grec, et se déroule en deux temps :

a) le premier, noté sur 15 points, consiste en une version dans chacune des langues, latine et grecque (7,5 points par version) ;

b) le second, noté sur 5 points, invite le candidat à mobiliser ses connaissances grammaticales, historiques, littéraires et culturelles dans une perspective d'enseignement, en les inscrivant dans le cadre des programmes de collège et de lycée et en prenant appui sur les documents du dossier. Une question précisant le ou les points à traiter et le niveau d'enseignement oriente la réflexion pédagogique du candidat.

Durée : six heures ; coefficient : 1

###### Epreuve de l'option lettres modernes : étude grammaticale de textes de langue française.

L'épreuve permet d'évaluer les compétences en grammaire scolaire des candidats.

Elle prend appui sur un dossier comportant au moins deux textes de langue française d'époques différentes (dont un de français médiéval) et un ou plusieurs documents caractérisant une situation d'enseignement et destiné(s) à servir d'appui à une mise en situation professionnelle des connaissances. Elle mobilise des compétences d'histoire de la langue, de français moderne ou contemporain et de stylistique.

L'épreuve se déroule en deux temps :

a) le premier, noté sur 15 points, consiste en une étude grammaticale des textes du dossier, organisée en trois séries de questions : 1. histoire de la langue, 2. étude synchronique du texte de

français moderne ou contemporain, 3. étude stylistique.

b) le second, noté sur 5 points, invite le candidat à mobiliser ses connaissances grammaticales dans une perspective d'enseignement, en les inscrivant dans le cadre des programmes de collège et de lycée et en prenant appui sur les documents du dossier. Une question précisant le point de langue à traiter et le niveau d'enseignement oriente la réflexion pédagogique du candidat. L'épreuve permet au candidat de mettre ses savoirs en perspective et de manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs.

Durée : six heures ; coefficient : 1

## **B. – Epreuves d'admission**

Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires.

### **1° Epreuve de mise en situation professionnelle : explication de texte et question de grammaire.**

L'épreuve s'inscrit dans le cadre des programmes des classes de collège et de lycée. Elle porte sur un texte de langue française accompagné d'un ou de plusieurs documents à visée didactique ou pédagogique (notamment extraits de manuels ou travaux d'élèves), le tout constituant le dossier d'une leçon. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire scolaire. La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La présentation de la question de grammaire prend la forme d'un développement organisé en relation avec les programmes et s'appuyant sur un ou plusieurs documents liés à la question posée.

L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury, au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix didactiques ou pédagogiques, à manifester sa capacité à mobiliser une culture littéraire, artistique et grammaticale pour l'adapter à un public ou à un contexte donné, et à dire comment il aborderait pour un niveau de classe donné le texte et la question de grammaire proposés.

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : quarante minutes ; entretien : vingt minutes) ; coefficient 2.

### **2° Analyse d'une situation professionnelle.**

Epreuve au choix :

Pour l'option lettres classiques :

1. Langues et cultures de l'Antiquité;

Pour l'option lettres modernes :

2. Latin pour lettres modernes ;

3. Littérature et langue françaises ;

4. Français langue étrangère et français langue seconde ;

5. Théâtre ou cinéma ;

Le candidat détermine son choix au moment de l'inscription. Toutefois, les candidats ayant choisi l'option lettres classiques à l'inscription au concours ne peuvent demander à subir l'épreuve « latin pour lettres modernes ».

L'épreuve consiste à élaborer, pour un niveau donné, un projet de séquence d'enseignement assorti du développement d'une séance de cours, à partir d'un dossier proposé par le jury et composé d'un ou de plusieurs textes littéraires ou de documents divers (reproductions d'œuvres d'art, travaux de mises en scène, extraits de films, documents pour la classe, articles...). Cette

proposition du candidat sert de point de départ à un entretien d'analyse de situation professionnelle.

### **1. Langues et cultures de l'Antiquité pour lettres classiques :**

Le candidat construit une séquence d'enseignement définie pour un niveau donné. L'épreuve prend appui sur un texte long ou un corpus de textes, latins ou grecs, éventuellement accompagnés de documents et présentés autant que de besoin avec sa/leur traduction. Ce texte long ou ce corpus sont choisis en référence aux entrées majeures des programmes de collège et de lycée. Un temps consacré à l'étude de la langue et à la relation entre monde antique et monde moderne est obligatoirement compris dans cette séquence.

### **2. Latin pour lettres modernes :**

L'épreuve prend appui sur un texte latin en lien avec les programmes, présenté avec sa traduction française, à l'exception d'une quinzaine de lignes ou de vers non traduits.

L'épreuve comprend la traduction du passage non traduit ; elle inclut une question de langue et culture latines prenant appui sur un mot ou un segment du texte, privilégiant les entrées majeures des programmes du collège et du lycée et mettant en relation le monde antique et le monde moderne.

### **3. Littérature et langue françaises :**

Le candidat construit une séquence d'enseignement à partir d'un corpus choisi en référence aux entrées des programmes et comportant un texte littéraire long ou plusieurs textes littéraires, éventuellement accompagnés de documents. Un temps consacré à l'étude de la langue est obligatoirement compris dans cette séquence.

### **4. Français langue étrangère et français langue seconde :**

L'épreuve prend appui sur un document ou un corpus de documents (articles, textes, pages de manuels et de méthodes d'enseignement du « français langue étrangère » ou du « français langue seconde »). Le candidat analyse le ou les textes et documents en fonction d'une question indiquée par le sujet de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence pédagogique.

### **5. Théâtre ou cinéma (au choix du candidat au moment de l'inscription)**

#### **a) Cinéma :**

L'épreuve prend appui sur une séquence filmique accompagnée d'un dossier constitué de plusieurs documents (photogrammes de film, textes littéraires, articles critiques, extraits de scénario...) Le candidat analyse les documents, l'extrait filmique, les enjeux du dossier en s'appuyant sur sa culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence.

#### **b) Théâtre :**

L'épreuve prend appui sur un ou plusieurs extraits d'une captation théâtrale accompagné d'un dossier constitué de plusieurs documents (photos de mises en scène, textes, notes d'intention, articles théoriques ou critiques). Le candidat analyse les documents, les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées par les extraits en s'appuyant sur sa culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence.

L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle vérifie la capacité des candidats :

- à analyser ces textes ou ces documents et à faire preuve d'esprit critique ;
- à inscrire l'ensemble des textes et documents dans une démarche d'apprentissage en relation

avec les programmes et à proposer de manière précise et réfléchie la mise en œuvre d'une séance dans une classe ;

- à mobiliser, à un premier niveau de maîtrise, les procédés didactiques courants mis en œuvre dans un contexte professionnel réel, procédés susceptibles notamment de favoriser l'intérêt et l'activité propre des élèves, au service des apprentissages,

- à se projeter dans l'exercice du futur métier ;

- à communiquer à l'oral de manière claire et organisée.

Au cours de l'entretien qui suit l'exposé du candidat, la perspective d'analyse de situation professionnelle définie par l'épreuve est élargie à la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société), et les valeurs qui le portent dont celles de la République.

Durée de la préparation : trois heures ; durée totale de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes) ; coefficient 2.

## **SUJETS DES ÉPREUVES ÉCRITES**

SESSION 2014

---

**CAPES  
CONCOURS EXTERNE  
TROISIÈME CONCOURS  
ET CAFEP CORRESPONDANTS**

**SECTION : LETTRES**  
**Options : LETTRES CLASSIQUES**  
**LETTRES MODERNES**

**SECTION : LANGUES RÉGIONALES**  
**SECTION : TAHITIEN**

**COMPOSITION FRANÇAISE**

Durée : 6 heures

---

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

*Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.*

*De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.*

**NB : La copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.**

**Tournez la page S.V.P.**

Évoquant sa propre vie en utilisant une énonciation à la troisième personne, Annie Ernaux écrit :

« Ce que ce monde a imprimé en elle et ses contemporains, elle s'en servira pour reconstituer un temps commun, celui qui a glissé d'il y a si longtemps à aujourd'hui – pour, en retrouvant la mémoire de la mémoire collective dans une mémoire individuelle, rendre la dimension vécue de l'Histoire.

Ce ne sera pas un travail de remémoration, tel qu'on l'entend généralement, visant à la mise en récit d'une vie, à une explication de soi. Elle ne regardera en elle-même que pour y retrouver le monde [...] ».

Annie ERNAUX, *Les Années*, Paris, Gallimard, 2008, page 239.

Vous analyserez et discuterez ces propos en vous appuyant sur des exemples précis empruntés à vos lectures.

SESSION 2014

---

**CAPES  
CONCOURS EXTERNE  
ET CAFEP**

**Section : LETTRES**

**Option : LETTRES MODERNES**

**ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER :  
ÉTUDE GRAMMATICALE DE TEXTES DE LANGUE FRANÇAISE**

Durée : 6 heures

---

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

*Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.*

*De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.*

**NB : La copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.**

**Tournez la page S.V.P.**

## TEXTE I (ANCIEN FRANÇAIS)

[Le comte Amile subit les avances de la fille de Charlemagne, Belissant, qui s'est éprise follement de lui]

Li cuens Amiles avale le donjon,  
Devant lui vint la fille au roi Charlon.  
Bien fu vestue d'un hermin pelison  
Et par desore d'un vermoil syglaton<sup>1</sup>.  
5 Ou voit le conte, si l'a mis a raison :  
« Sire, dist elle, je n'aimme se voz non.  
En vostre lit une nuit me semoing<sup>2</sup>,  
Trestout mon cors voz metrai a bandon. »  
Dist li cuens : « Damme, ci a grant mesprison.  
10 Ja voz demande li fors rois d'Arragon  
Et d'Espolice Girars li fiuls Othon<sup>3</sup>,  
Qui mainne an ost plus de mil compaingnons.  
Ne les panriéz por tout l'or de cest mont,  
Et moi voléz qui n'ai un esporon  
15 Ne borc ne ville ne chastel ne donjon,  
Onques ne vi mon feu ne ma maison !  
Je nel feroie por tout l'or de cest mont,  
Mais je serai, ma damme, li vostre hom,  
Servirai voz a force et a bandon,  
20 Car ce doi je bien faire. »

*Ami et Amile, chanson de geste*, éd. P. Dembowski, Paris, Champion, 1987, laisse 38.

<sup>1</sup> *Syglaton* : long manteau d'une riche étoffe.

<sup>2</sup> *Semoing* : indicatif présent de *semondre*, ici « inviter ».

<sup>3</sup> Girard d'Espolice, le fils d'Othon.

### **Histoire de la langue (5 points)**

1 – **Traduire** les vers 1 à 12. Justifiez la traduction de *raison* (v. 5) en vous appuyant sur une étude lexicologique. (2 points)

2 – **Morphologie** (1,5 point) : donnez en ancien français les paradigmes complets correspondant à *voit* (vers 5) et *doi* (vers 20). Expliquez leur formation et leur évolution jusqu'au français moderne, du point de vue graphique et phonique.

3 – **Syntaxe** (1,5 point) : étudiez les constructions *la fille au roi Charlon* (vers 2), *li fiuls Othon* (vers 11) et *l'or de cest mont* (vers 13 et 17).

## TEXTE II (FRANÇAIS MODERNE)

[*Silvia et Dorante, promis l'un à l'autre, ont eu sans le savoir la même idée : échanger leur apparence avec leurs domestiques, Lisette et Arlequin, afin de découvrir l'autre sans en être reconnu. Silvia vient d'apprendre le stratagème de Dorante ; de son côté, Dorante ignore toujours que celle qu'il prend pour Lisette n'est autre que Silvia. Il est de plus pris au jeu du frère de Silvia, qui se fait passer pour son soupirant. N'osant dire lui-même à celle qu'il prend pour sa promise qu'il ne veut pas l'épouser, il décide de partir. Silvia tente alors de le contraindre à se déclarer sans révéler sa propre identité.*]

[...]DORANTE. — C'est mon intention. Je vais partir *incognito*, et je laisserai un billet qui instruira Monsieur Orgon de tout.

SILVIA, *à part*. — Partir ! ce n'est pas là mon compte.

DORANTE. — N'approuvez-vous pas mon idée ?

5 SILVIA. — Mais... pas trop.

DORANTE. — Je ne vois pourtant rien de mieux dans la situation où je suis, à moins que de parler moi-même ; et je ne saurais m'y résoudre. J'ai d'ailleurs d'autres raisons qui veulent que je me retire ; je n'ai plus que faire ici.

10 SILVIA. — Comme je ne sais pas vos raisons, je ne puis ni les approuver ni les combattre ; et ce n'est pas à moi de vous les demander.

DORANTE. — Il vous est aisé de les soupçonner, Lisette.

SILVIA. — Mais je pense, par exemple, que vous avez du dégoût pour la fille de Monsieur Orgon.

DORANTE. — Ne voyez-vous que cela ?

15 SILVIA. — Il y a bien encore certaines choses que je pourrais supposer ; mais je ne suis pas folle, et je n'ai pas la vanité de m'y arrêter.

DORANTE. — Ni le courage d'en parler ; car vous n'auriez rien d'obligeant à me dire. Adieu, Lisette.

SILVIA. — Prenez garde : je crois que vous ne m'entendez pas, je suis obligée de vous le dire.

20 DORANTE. — À merveille ! et l'explication ne me serait pas favorable ; gardez-moi le secret jusqu'à mon départ.

SILVIA. — Quoi ! sérieusement, vous partez ?

DORANTE. — Vous avez bien peur que je ne change d'avis.

SILVIA. — Que vous êtes aimable d'être si bien au fait !

25 DORANTE. — Cela est bien naïf : Adieu.

*Il s'en va.*

30 SILVIA, *à part*. — S'il part, je ne l'aime plus, je ne l'épouserai jamais... (*Elle le regarde aller.*) Il s'arrête pourtant ; il rêve ; il regarde si je tourne la tête : je ne saurais le rappeler, moi... Il serait pourtant bien singulier qu'il partît, après tout ce que j'ai fait !... Ah ! voilà qui est fini : il s'en va ; je n'ai pas tant de pouvoir sur lui que je le croyais. Mon frère est un maladroit ; il s'y est mal pris : les gens indifférents gâtent tout. Ne suis-je pas bien avancée ? Quel dénouement !... Dorante reparait pourtant ; il me semble qu'il revient ; je me dédis donc ; je l'aime encore... Feignons de sortir, afin qu'il m'arrête : il faut bien que notre réconciliation lui coûte quelque chose.

35 DORANTE, *l'arrêtant*. — Restez, je vous en prie, j'ai encore quelque chose à vous dire.

*Le Jeu de l'amour et du hasard, acte III, scène 8.*

**Étude synchronique du texte de français moderne ou contemporain (5 points) :**

- 1. Orthographe (1,5 point) :** étudiez la lettre *s* dans : *certaines choses* (l. 15), *pourrais* (l. 15), *suis obligée* (l. 19). (1 pt)
- 2. Lexicologie (1 point) :** étudiez, du point de vue morphologique uniquement, les mots *maladroit* (l. 31) et *dénouement* (l. 32).
- 3. Morphosyntaxe (2,5 points) :** étudiez les propositions subordonnées depuis « Vous avez bien peur » (l. 23) jusqu'à « m'arrête » (l. 33).

**Étude stylistique du texte de français moderne ou contemporain (5 points) :**

Vous ferez une étude stylistique du texte en insistant sur l'implicite et l'enchaînement des répliques.

---

**Question (5 points) :**

Dans la perspective de l'enseignement de la grammaire au collège, vous présenterez une réflexion pédagogique sur les propositions subordonnées relatives. Vous pourrez vous appuyer sur la question 3 de l'étude synchronique du texte de français moderne, et sur les exercices de votre choix dans le document ci-dessous.

DOCUMENT DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE :

MONTAGE D'EXERCICES ISSUS DE MANUELS DE 5<sup>E</sup> ET DE 3<sup>E</sup>

**A. a. Recopiez les phrases en soulignant le mot complété par la proposition subordonnée. b. Indiquez si *que* est un pronom ou une conjonction de subordination. c. Quelle est la nature de chacune des propositions subordonnées ?**

1. En arrière se dressait une falaise que terminait un contrefort.
2. Une dernière trouvaille leur révélait que toute fuite était vaine.
3. Ils redoutent que leur dernière heure ne soit arrivée.
4. Ils s'interrogent sur l'obstacle que la nature a dressé devant eux.

**B. Relevez les pronoms relatifs introduisant des propositions subordonnées relatives. Indiquez la fonction du pronom relatif.**

1. Les futurs propriétaires cherchent une maison où ils puissent se sentir à l'aise.
2. C'est le plus beau spectacle de feu d'artifice que j'aie vu.
3. Le carnet dont je me sers a une couverture en cuir.
4. Le beau temps qui est enfin arrivé va nous permettre d'aller à la plage.
5. Le jour où Marine fêtera son anniversaire, nous lui ferons une surprise.
6. Qui que vous soyez, l'entrée de cet établissement vous est interdite.

---

**C. Relevez les adjectifs et précisez s'ils sont épithètes ou attributs.**

1. Loïse semblait souvent triste.
2. La nuit profonde paraissait plus noire que l'encre.
3. L'enfant regardait un gros gâteau qui semblait délicieux.
4. Ses longs cheveux étaient blonds.

**D. Remplace la subordonnée relative par un adjectif.**

Ex. : Le thé à la menthe est une boisson qui est très parfumée => Le thé à la menthe est une boisson parfumée.

1. On ramasse d'abord de la menthe qui doit être fraîche.
2. On verse ensuite l'eau qui a été portée à ébullition.
3. Le thé, que l'on a laissé infuser quelques minutes, est alors prêt.
4. Cette boisson, où un peu d'amertume se révèle, se déguste lentement.

**E. Donne la fonction de chaque subordonnée relative en gras.**

1. Le concert, **qui a attiré une foule énorme**, s'est terminé à 23h30.
2. Le batteur a exécuté des solos **qui m'ont impressionné**.
3. Ils ont composé des musiques **qui se vendent dans le monde entier**.
4. Je n'ai pas résisté à l'envie d'aller acheter leur CD **que l'on vendait à la sortie**.
5. La foule, **qui était comblée**, s'est séparée tard dans la nuit.

**F. Identifiez les propositions subordonnées. Classez-les selon qu'il s'agit de propositions subordonnées relatives avec ou sans antécédent, ou de propositions subordonnées conjonctives. Indiquez si les propositions subordonnées relatives sont déterminatives ou explicatives.**

*La narratrice vit à Paris et souffre de l'absence de son père. Elle se sent délaissée par sa mère, Fanny.*

De retour à Paris, après deux mois de réflexions maussades qu'assombrissait encore l'approche d'une deuxième lettre, j'écrivis à mon père une longue lettre dans laquelle, sans aller jusqu'à dénoncer Fanny, je le suppliai de venir nous chercher, arguant que je détestais Paris, ce qui était faux, et qu'il me manquait beaucoup, ce qui était vrai. Il ne la reçut jamais : il avait quitté Bakou pour Saint Petersburg.

Elisabeth Gilles, *Le Mirador*

---

### **G. Supprimez les répétitions en utilisant des propositions subordonnées relatives.**

Ex. : La chèvre s'appelle Anda. Tu parles d'Anda. => La chèvre dont tu parles s'appelle Anda.

1. La peau d'Andoar sera débarrassée de ses poils. Vendredi gratte la peau d'Andoar avec un coquillage.
2. Robinson connut alors une période de découragement. Le découragement le conduisit au désespoir.
3. La fille n'est autre que sa sœur Lucy. Il pense à la fille.
4. Les gaz émanent de l'eau croupie. Les gaz provoquent chez lui des hallucinations.
5. J'ai lu un livre. Je tiens beaucoup à ce livre.
6. L'endroit est une île du Pacifique. L'action se situe sur une île du Pacifique.

### **Références des exercices**

A : *Fleurs d'encre 5°*, C. Bertagna et F. Carrier, Paris, Hachette, 2010.

B et F : *Les Couleurs du français 3°*, O. Himy, Paris, Hachette, 2012.

C : *Terre des Lettres 5°*, C. Hars, V. Marchais et C.-H Pinon, Paris, Nathan, 2010.

D et E : *Jardin des Lettres 5°*, C. Durand Degranges, Paris, Magnard, 2010.

G : *Fenêtres ouvertes 5°*, D. Cesbron-Ecebit, Paris, Bordas, 2010.

SESSION 2014

---

**CAPES  
CONCOURS EXTERNE  
ET CAFEP**

**Section : LETTRES**

**Option : LETTRES CLASSIQUES**

**ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER :  
ÉPREUVE DE LATIN ET DE GREC**

Durée : 6 heures

---

*Les dictionnaires bilingues :*

*- latin-français Bornecque, Gaffiot (y compris la nouvelle édition 2000), Goelzer et Quicherat sont autorisés pour la version latine.*

*- grec-français Bailly, GeorGIN et Magnien-Lacroix sont autorisés pour la version grecque.*

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

*Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.*

*De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.*

**NB : La copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.**

**I- Traduction (/15 points) :****A- GREC****Platon, *Phèdre*, 272d-273a**

*Socrate examine avec Phèdre les conditions pour écrire et parler de belle façon. Il entreprend de montrer à son ami que la connaissance de la vérité est une condition de l'art des discours. Pour cela, il expose avec ironie la thèse de ses adversaires, selon lesquels la rhétorique doit s'appliquer au vraisemblable et non au vrai.*

**ΣΩΚΡΑΤΗΣ** Λέγεται γοῦν, ὦ Φαῖδρε, δίκαιον εἶναι καὶ τὸ τοῦ λύκου εἶπεν<sup>1</sup>.

**ΦΑΙ.** Καὶ σύ γε οὕτω ποίει.

**ΣΩ.** Φασὶ τοίνυν οὐδὲν οὕτω ταῦτα<sup>2</sup> δεῖν σεμνύνειν οὐδ' ἀνάγειν ἄνω μακρὰν περιβαλλομένους. Παντάπασι γάρ, ὃ καὶ κατ' ἀρχὰς εἶπομεν τούδε τοῦ λόγου, ὅτι οὐδὲν ἀληθείας μετέχειν δέοι, δικαίων ἢ ἀγαθῶν περὶ πραγμάτων ἢ καὶ ἀνθρώπων γε, τοιοῦτων φύσει ὄντων ἢ τροφῇ, τὸν μέλλοντα ἱκανῶς ῥητορικὸν ἔσεσθαι. Τὸ παράπαν γὰρ οὐδὲν ἐν τοῖς δικαστηρίοις τούτων ἀληθείας μέλειν οὐδενί, ἀλλὰ τοῦ πιθανοῦ· τοῦτο δ' εἶναι τὸ εἰκός, ᾧ δεῖν προσέχειν τὸν μέλλοντα τέχνη ἐρεῖν. Οὐδὲ γὰρ αὐτὰ πραχθέντα δεῖν λέγειν ἐνίοτε, ἐὰν μὴ εἰκότως ἢ πεπραγμένα, ἀλλὰ τὰ εἰκότα ἐν τε κατηγορίᾳ καὶ ἀπολογίᾳ. Καὶ πάντως λέγοντα τὸ δὴ εἰκὸς διωκτέον εἶναι, πολλὰ εἰπόντα χαίρειν τῷ ἀληθεῖ· τοῦτο γὰρ διὰ παντὸς τοῦ λόγου γιγνόμενον τὴν ἅπασαν τέχνην πορίζειν.

**ΦΑΙ.** Αὐτὰ γε, ὦ Σώκρατες, διελήλυθας ἃ λέγουσιν οἱ περὶ τοὺς λόγους τεχνικοὶ προσποιούμενοι εἶναι.

1. Cette expression proverbiale est l'équivalent de « se faire l'avocat du diable ».
2. ταῦτα fait référence à l'objet de la discussion.

## B- LATIN

### Quintilien, *Institution oratoire*, XII, 14-17

*Quintilien développe la question de l'orientation morale de l'orateur et du lien étroit qui unit le bien, la vertu et l'éloquence. Il donne ici l'exemple de deux orateurs qui sont pour lui des modèles, Démosthène et Cicéron.*

Nunc de iis dicendum est quae mihi quasi conspiratione quadam uulgi reclamari uidentur : « orator ergo Demosthenes non fuit? atqui malum uirum accepimus. Non Cicero? atqui huius quoque mores multi reppererunt. » Quid agam? Magna responsi inuidia subeunda est : mitigandae sunt prius aures<sup>1</sup>. Mihi enim nec Demosthenes tam graui morum dignus uidetur inuidia, ut omnia quae in eum ab inimicis congesta sunt credam, cum et pulcherrima eius in re publica consilia et finem uitae clarum legam, nec M. Tullio defuisse uideo in ulla parte ciuis optimi uoluntatem. Testimonio est actus nobilissime consulatus, integerrime prouincia administrata et repudiatu uigintiuiatus<sup>2</sup>, et ciuilibus bellis, quae in aetatem eius grauissima inciderunt, neque spe neque metu declinatus animus quominus optimis se partibus, id est rei publicae, iungeret. Parum fortis uidetur quibusdam, quibus optime respondit ipse non se timidum in suscipiendis sed in prouidendis periculis : quod probauit morte quoque ipsa, quam praestantissimo suscepit animo.

1. Sous-entendre *audentium*.

2. Le vigintivirat était une commission composée de vingt citoyens nommés pour la distribution des terres de Campanie. César proposa à Cicéron d'en faire partie, il refusa.

### II- Question (/5 points)

En prenant appui sur le texte de la version latine, vous mobiliserez dans une perspective d'enseignement et dans le cadre des programmes en vigueur pour le lycée, vos connaissances grammaticales, littéraires et historiques pour construire à l'intention d'une classe de Première une étude des propositions subordonnées dans ce passage. Vous vous attacherez à montrer en quoi elles contribuent à structurer et à soutenir l'argumentation. Vous prendrez appui sur la version grecque et les documents complémentaires pour approfondir et élargir votre démarche pédagogique d'interprétation.

#### Documents complémentaires :

- *Latin I<sup>re</sup>*, J. Gaillard (dir.), Nathan, 2008, p. 14.
- Cesare Maccari (1840-1919), « Cicéron dénonçant Catilina, le 21 octobre 63 avant J.-C. » Fresque du Palais du Sénat (*Palazzo Madama*), Rome.

# La formation de l'orateur

## Art rhétorique et éloquence

CIVILISATION

La rhétorique (en grec *rhêtorikê technê*) est une véritable « science », enseignée par un spécialiste, le rhêtor, mot grec auquel correspondra le mot latin *orator*. Elle permet de construire des discours et de persuader un auditoire, par l'étude de l'argumentation, des figures de style, et même de la psychologie de l'auditeur, puisque l'on persuade en suscitant des émotions.

### En Grèce

- Née en Grande-Grèce (Sicile) au <sup>v</sup>e siècle avant J.-C., la rhétorique se développe sous l'influence des **sophistes**, qui enseignaient tout spécialement l'art de **s'assurer une position sociale dominante** dans la cité par d'habiles discours. En effet, bien parler, dans les tribunaux et les assemblées des cités grecques, suscitait l'admiration et procurait une grande puissance.

- Au <sup>iv</sup>e siècle avant J.-C., **Démosthène** mit cet art **au service de la liberté** de la Grèce en tentant, par ses discours au peuple, d'enrayer l'inquiétante expansion de Philippe de Macédoine, le père d'Alexandre. Mais cette école de style profita également aux poètes et aux prosateurs, et la littérature antique est en grande partie la fille de la rhétorique.

### À Rome

- Dès le milieu du <sup>ii</sup>e siècle avant J.-C., les fils de l'aristocratie romaine se devaient d'étudier la rhétorique chez des professeurs grecs, à Athènes, à Rhodes, puis à Rome. Plus tard cet enseignement fut dispensé en latin par des *rhetores latini*, d'abord condamnés par le pouvoir conservateur, puis solidement installés. Alors, la rhétorique donna lieu à des **traités** ou des **manuels en langue latine** comme la *Rhétorique à Herennius*.

- **Cicéron**, reconnu comme le plus grand orateur de son époque, a écrit des ouvrages consacrés à cet art, mais, plutôt qu'à la théorie pure (*doctrina*), il s'intéresse, notamment dans son

*De oratore*, à la **figure intellectuelle et morale de l'orateur idéal**, en s'interrogeant sur le bon usage de ce savoir et du pouvoir qu'il procure. Pour les orateurs romains à venir, Cicéron devint un modèle, en dépit des critiques, et, pour nous, ses plaidoyers et discours sont les seules pièces originales témoignant de l'éloquence de l'époque républicaine ; des autres orateurs nous ne possédons que de minces fragments.

### L'éloquence, une faculté maîtresse

- L'éloquence se nourrit donc de la science rhétorique, en latin *ars bene dicendi* (*ars* est l'équivalent du grec *technê*), mais ne s'en contente pas : le bon orateur doit posséder un **haut sens moral** et une **solide culture**. Dans la République romaine, l'éloquence est d'abord **judiciaire et politique** : tandis que les plaidoyers (*actiones*), prononcés devant les juges, appartiennent au genre judiciaire (*genus iudiciale*), l'éloquence politique, nécessaire dans les délibérations au Sénat ou devant le peuple, relève du genre délibératif (*genus deliberativum*).

- Sous l'Empire, le poids des assemblées et des tribunaux diminuant, la rhétorique se replia dans ses écoles pour y cultiver les **discours d'apparat** du genre démonstratif (*genus demonstrativum*), tout en simulant, par des exercices (*declamationes*) traitant de situations juridiques ou politiques imaginaires, les affrontements bien réels de jadis. Sortes de « concours d'éloquence », les **controverses** (*controversiae*) consistaient à plaider le pour et le contre, et les **suasoirs** (*suasoriae*) apprenaient à **argumenter de façon contradictoire** sur des **sujets fictifs**, comme en témoigne le traité de **Quintilien**, *L'Institution oratoire*. Pendant des siècles, la rhétorique resta le couronnement des études – jusque dans nos lycées, où la Première s'appela longtemps la classe de rhétorique.



Cesare Maccari (1840-1919), « Cicéron dénonçant Catilina, le 21 octobre 63 avant J.-C. » Fresque du Palais du Sénat (*Palazzo Madama*), Rome.

## **RAPPORTS DES ÉPREUVES ÉCRITES**

## ÉPREUVE DE COMPOSITION FRANÇAISE

### Rapport présenté par Anne Coudreuse

Un sujet sur l'autobiographie n'était guère surprenant, puisque le thème n'avait pas été proposé à la réflexion des candidats depuis 2005. Encore fallait-il le repérer comme tel et ne pas se contenter d'une lecture rapide de la citation, propice à toutes sortes de récitations de cours, plaquées sur le sujet sans l'éclairer (le roman, le théâtre, la poésie, la fonction et l'utilité de la littérature dans la société). La citation d'Annie Ernaux permettait d'engager la réflexion sur le renouvellement des formes de l'écriture de soi. Ce qui était en jeu n'était pas la connaissance précise de l'œuvre d'Annie Ernaux (qui appartient aujourd'hui au canon des manuels scolaires), mais la capacité à situer son point de vue par rapport à une tradition de pratiques (Montaigne, Rousseau, Stendhal, Sartre, Sarraute...) et de critiques littéraires (Gusdorf, Lejeune au moins).

La principale difficulté cette année a consisté à strictement traiter le sujet. D'une part les connaissances des candidats se sont révélées vraiment trop minimalistes par rapport à un genre essentiel de la littérature, trop souvent considéré dans les copies comme un sous-genre du roman, ou un prétexte à bavardage sur le monde comme il va. Les grandes catégories concernant l'écriture de soi (autobiographie, journal, autofiction, roman autobiographique) sont méconnues, empêchant toute réflexion d'envergure sur les enjeux du sujet. L'appareil critique fait trop souvent défaut aux candidats : on ne peut pas se contenter d'avoir entendu parler de Philippe Lejeune, il faut l'avoir lu, et d'autres critiques avec lui (Gusdorf, Gasparini, Forest...). D'autre part, on ne peut que regretter le manque de méthode dans la conduite de la dissertation : faiblesse de l'argumentation, pensée plus narrative que démonstrative, absence de réflexion dialectique. De plus les exemples laissent beaucoup à désirer : ils ne sont pas suffisamment développés, ni bien rattachés au sujet. Dans le meilleur des cas, ce sont des souvenirs lointains de lectures qu'il faudrait réactualiser (c'est ainsi que *L'Enfant* est attribué à Nathalie Sarraute ou *Si c'est un homme* à Umberto Eco), dans le pire des lectures de seconde main (peut-on encore parler de lectures dans cette optique ?). Rappelons par ailleurs que la juxtaposition des exemples ne vaut pas démonstration.

Le jury a pu apprécier des efforts dans l'expression écrite, témoignant d'une réelle maîtrise de la langue, mais déplore encore certaines fautes inacceptables, tant dans l'orthographe que dans la syntaxe. Les candidats, dans leur majorité, ne savent pas utiliser l'interrogation indirecte, et la confondent avec l'interrogation directe, ce qui entraîne des incorrections regrettables. On ne peut que les encourager à veiller à la qualité de leur expression écrite.

Les meilleures copies sont celles qui prêtent une réelle attention au sujet sans le réduire à un prétexte, ou le tordre vers de la pensée toute prête (type sujets sur l'autobiographie traités pendant l'année de préparation, ou pire, sujets sur le roman notamment). Elles s'appuient sur des exemples précis, correctement analysés et mis au service de la démonstration. Si les copies d'une ou deux pages sont à coup sûr disqualifiées, les meilleures ne sont pas pour autant les plus longues. Ce sont celles qui se battent réellement avec les enjeux du sujet et qui témoignent de l'attention critique et réflexive qu'on est en droit d'attendre de futurs professeurs de lettres.

Pour d'autres rappels sur l'exercice de la composition française, on se reportera avec profit aux recommandations qui précèdent le corrigé de la CF de la session précédente, dans le rapport 2014 « session exceptionnelle ».

---

Présentation : Annie Ernaux, née en 1940, est connue pour une œuvre appartenant entièrement aux écritures de soi, selon des modalités spécifiques : romans autobiographiques au début de sa carrière d'écrivain (*les Armoires vides* en 1974, *Ce qu'ils disent ou rien* en 1977, *La Femme gelée* en 1981), Prix Renaudot avec *La Place* (1984), premier « ethno-texte », *Une Femme* (1988), *Passion simple* (1991), *Journal du dehors* (1993), « *Je ne suis pas sortie de ma nuit* » (1997) , *La Honte* (1997), *L'Événement* (2000), *La Vie extérieure* (2000), *Se perdre* (2001), *L'Occupation* (2002), *L'Usage de la photo* (2005), *L'Autre fille* (2011, lettre adressée à sa sœur morte à six ans en 1938), *L'Atelier noir* (journal d'écriture, 2011), *Retour à Yvetot* (2013), *Regarde les lumières mon amour* (2014). Elle a aussi publié un livre d'entretiens avec Frédéric-Yves Jeannet, *L'Écriture comme un couteau* (2003).

Son œuvre se situe dans un rapport complexe avec la littérature. Elle écrit dans son journal d'écriture en 1989 : « De toute façon, "ruiner l'idée de littérature" (comme Rousseau, Céline, Proust beaucoup moins) est l'objectif premier » (p. 54). Elle a été la cible d'attaques très violentes, visant la dimension féminine de son écriture, son absence de style, son impudeur... Avec *les Années*, elle a fait l'unanimité dans la critique et a reçu le prix Marguerite Duras. Cette reconnaissance se confirme avec la publication d'*Écrire la vie* qui rassemble 12 de ses œuvres, avec des articles, des photos et des extraits de son journal intime (Gallimard, « Quarto », 2011). Elle a enseigné la littérature dans le secondaire puis au CNED. L'incipit de *La Place* est : « J'ai passé les épreuves pratiques du Capes dans un lycée de Lyon, à la Croix-Rousse ».

Elle propose dans ce passage une conception originale du récit de soi et de l'autobiographie, qui s'opposent aux traits par lesquels on les définit de manière canonique. Dans son refus de la première personne et de l'introspection psychologique, elle tente de concilier le sujet et le monde, dans un subjectivisme revendiqué qui l'éloigne également de la poétique des Mémoires. Le sujet de l'écriture devient un instrument d'optique et une plaque sensible pour révéler le monde et l'Histoire. Cette définition de son ambition par un refus de la tradition des écritures de soi est souvent chez les autobiographes un geste inaugural. Ici il arrive presque à la fin du livre, dont on peut se demander si elle le considère comme l'aboutissement et le résultat de ce projet (au futur). Il en donne en tout cas une sorte de poétique en creux. Elle y articule les deux versants de son œuvre d'écrivain : une forme de vérité intime du « vécu » et un intérêt pour le « dehors », « la vie extérieure » marquée par la société et l'Histoire.

Quelques extraits peuvent éclairer ses propos :

Préface à *Écrire la vie*, (p. 7) : « écrire la vie. Non pas ma vie, ni sa vie, ni même une vie. La vie, avec ses contenus qui sont les mêmes pour tous mais que l'on éprouve de façon individuelle : le corps, l'éducation, l'appartenance et la condition sexuelles, la trajectoire sociale, l'existence des autres, la maladie, le deuil. Par-dessus tout, la vie telle que le temps et l'Histoire ne cessent de la changer, la détruire et la renouveler. Je n'ai pas cherché à m'écrire, à faire œuvre de ma vie : je me suis servie d'elle, des événements, généralement ordinaires, qui l'ont traversée, des situations et des sentiments qu'il m'a été donné de connaître, comme d'une matière à explorer pour saisir et mettre au jour quelque chose de l'ordre d'une vérité sensible. J'ai toujours écrit à la fois de moi et hors de moi, le "je" qui circule de livre en livre

n'est pas assignable à une identité fixe et sa voix est traversée par les autres voix, parentales, sociales, qui nous habitent.»

« Aucun "je" dans ce qu'elle voit comme une sorte d'autobiographie impersonnelle – mais "on" et "nous" – comme si, à son tour, elle faisait le récit des jours d'avant ». (*Les Années*, p. 240)

« Le problème est toujours de *trouver une forme* qui permette de *penser l'impensé* (le mien, celui des autres) » (*L'Atelier noir*, éditions des Busclats, 2011, 1<sup>er</sup> janvier 1993, p. 99)

« L'un des pbs structuraux que je me pose, c'est le rapport histoire et mémoire » (*Ibid.*, 12 juin 1989, p. 54)

« Je constate [...] que la description des photos, le "nous" et le "on", le principe d'*autobiographie vide*, le repas de fête, figurent dans ce journal bien avant la rédaction des *Années*. [...] Par-dessus tout apparaîtra la gestation de ces *Années*, texte envisagé dès 1983 - "ce serait une sorte de destin de femme"-, désigné sous les appellations successives de "RT" (roman total), "Histoire", "Passage", "Génération", "Jours du monde", et que je ne poursuivrai réellement qu'à partir de 2002. C'est d'ailleurs grâce à ce journal, utilisé comme un véritable document, que j'ai pu, dans le texte même des *Années*, retracer avec exactitude la naissance et l'évolution du projet de leur écriture (présentation de *L'Atelier noir*, 30 mai 2011, p. 11 et p. 13).

## PLAN DÉTAILLÉ

### Introduction

L'autobiographie, en tant que prose non fictionnelle, semble vouée à un statut littéraire conditionnel, comme le suggérait Gérard Genette dans *Fiction et diction* en 1991. Le succès des écritures de soi dans les années 2000, dans les formes hybrides de l'autofiction ou du roman autobiographique, qu'analyse notamment Philippe Gasparini dans *Est-il je ?* (Seuil, 2004) et *Autofiction, une aventure du langage* (Seuil, 2008), prouve la vigueur de ce continent longtemps méprisé de la littérature, devenu une sorte de laboratoire où les écrivains tentent d'inventer de nouvelles formes, conformément au souhait de Rousseau, fondateur de l'autobiographie moderne quand il écrit : « Il faudrait pour ce que j'ai à dire inventer un langage aussi nouveau que mon projet » (Préambule de Neuchâtel, *Œuvres complètes*, t. I, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade, p. 1153). C'est ainsi qu'Annie Ernaux, dont toute l'œuvre appartient à la littérature personnelle, mène dans *Les Années*, livre paru en 2008, une expérimentation très originale, aboutissement de plus de vingt ans de recherches et de tâtonnements, comme en témoigne *L'Atelier noir*, son journal d'écriture publié en 2011. Elle utilise en effet pour évoquer sa vie soit la troisième personne, soit une première personne, non du singulier, mais du pluriel (nous, ou même on). Elle s'attache ainsi à effacer la ligne de démarcation qui sépare le singulier du collectif. À la fin des *Années*, elle propose un commentaire métatextuel qui vaut aussi comme une poétique en creux du livre que le lecteur est en train d'achever, et un mode d'emploi pour une relecture éventuelle (ce qui fait penser à la fin du *Temps retrouvé* de Proust):

« Ce que ce monde a imprimé en elle et ses contemporains, elle s'en servira pour reconstituer un temps commun, celui qui a glissé d'il y a si longtemps à aujourd'hui - pour, en retrouvant la mémoire de la mémoire collective dans une mémoire individuelle, rendre la dimension vécue de l'Histoire.

Ce ne sera pas un travail de remémoration, tel qu'on l'entend généralement, visant à la mise en récit d'une vie, à une explication de soi. Elle ne regardera en elle-même que pour y retrouver le monde [...] ».

Alors que les adversaires de l'autobiographie opposent souvent le moi et le monde et estiment que les autobiographes sont incapables de s'intéresser à ce qui n'est pas leur intériorité (en 2007 a même paru, à l'initiative de Jean Rouaud et Michel Le Bris un manifeste *Pour une littérature-monde*), Annie Ernaux les articule ici de façon indissociable, faisant de la « mémoire individuelle » une chambre d'échos de la « mémoire collective », et du sujet dépris de sa fascination pour lui-même un instrument d'optique irremplaçable pour voir le monde, et même pour le « retrouver ». Elle dépasse une vision traditionnelle de l'autobiographie et du récit de soi « tel qu'on l'entend généralement », et se soustrait par là-même aux stéréotypes critiques qui lui sont liés, notamment sur l'impossibilité et la vanité, voire l'immoralité de ce geste d'écriture. Dans une réflexion qui doit beaucoup à la catégorie sartrienne de « l'universel-singulier », les écritures de soi semblent donner accès à une lecture du monde, interdite autrement, car elle s'appuie sur « la dimension vécue de l'Histoire », ce qui serait une façon de proposer une synthèse bien improbable entre la *Vie des hommes illustres* de Plutarque et les *Vies minuscules* de Pierre Michon. Annie Ernaux propose une conception de l'écriture de soi comme écriture aux frontières, ce qui correspond bien à son statut de « transfuge » sociale et d' « immigrée de l'intérieur », se situant elle-même à la frontière des classes sociales, des milieux dominés et dominants, mais aussi à la frontière du littéraire, dans une distance critique avec la littérature qui fait la singularité de son œuvre.

### **I. Le refus de l'autobiographie dans sa définition traditionnelle (« tel[le] qu'on l'entend généralement ») permet de se soustraire aux critiques stéréotypées du genre et de problématiser autrement ses difficultés et ses questions**

- 1) Les traits définitionnels canoniques : première personne, « travail de remémoration », « explication de soi », introspection

La poétique en creux qu'Annie Ernaux fournit pour ce livre en train de s'achever pour le lecteur, mais à venir dans sa perspective, puisque les indications sont données au futur, semble vouloir dépasser la définition canonique de l'autobiographie comme « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité ». Philippe Lejeune qui définit ainsi le genre dans *Le Pacte autobiographique* en 1975, glose cette définition avec une forme d'humour et un air désabusé quand il pose la question « Peut-on innover en autobiographie ? » dans un article paru en 1990 : « Impossible, sans doute, d'échapper aux situations de base. Il faut bien d'une manière ou d'une autre, tenir un discours "à la première personne", s'engager à parler du réel, expliquer ou justifier le présent par la construction d'une image du passé, établir la valeur et l'unité du moi. (*L'Autobiographie*, Les Belles lettres, 1990, p. 67). La première personne est la personne grammaticale qui s'impose forcément à l'autobiographe lorsqu'il veut intervenir dans son récit. Si l'on reprend la distinction proposée par Benveniste, dans le récit, entre « histoire » (la relation des événements) et « discours » (le jugement sur ces événements ou cette relation), le discours est toujours référé à un « je », même si parfois il préfère ne pas se faire

entendre. Comme histoire et discours sont assumés par la même personne dans l'autobiographie, il semble logique qu'elle soit exprimée par un « je », comme l'explique Damien Zanone (*L'Autobiographie*, Ellipses, 1996, p. 11). Par le choix d'une énonciation à la troisième personne pour un projet autobiographique, Annie Ernaux rompt avec la tradition de l'autobiographie moderne fondée par les *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau pour qui la première personne constitue le fondement d'une nécessaire dimension anthropologique de l'autobiographie : « J'ai résolu de faire faire à mes lecteurs un pas de plus dans la connaissance des hommes, en les tirant s'il est possible de cette règle unique et fautive de juger toujours du cœur d'autrui par le sien ; tandis qu'au contraire il faudrait souvent pour connaître le sien même, commencer par lire dans celui d'autrui. Je veux tâcher que pour apprendre à s'apprécier, on puisse avoir du moins une pièce de comparaison ; que chacun puisse connaître soi et un autre, et cet autre ce sera moi » (Préambule de Neuchâtel, *op. cit.*, p. 1149).

« Le travail de remémoration » semble également indissolublement lié à l'écriture autobiographique. Comme l'écrivent Jacques et Éliane Lecarme, « la marche arrière reste la seule vitesse que puisse utiliser le conducteur d'autobiographie, et le passé, pour ce qui concerne l'histoire, est la seule dimension temporelle du genre » (*L'Autobiographie*, A. Colin, 1997, p. 27). D'où l'importance des récits d'enfance dans l'autobiographie, comme *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* de Renan. George Sand accorde une place signifiante à son enfance dans *Histoire de ma vie* (1854-1855). L'espace autobiographique de Violette Leduc s'ouvre dans *L'Asphyxie* (1946) sur une phrase marquante destinée à frapper l'esprit du lecteur et à donner la couleur de son enfance, dont elle s'apprête à raconter des fragments et des scènes : « Ma mère ne m'a jamais donné la main ». Le passage obligé du récit d'enfance joue comme un modèle si imposant que Georges Perec en prend le contre-pied dans *W. ou le souvenir d'enfance* (1975), en marquant ses distances avec son titre dès l'incipit : « Je n'ai pas de souvenirs d'enfance ». Le récit d'enfance comporte des éléments récurrents, selon une série idéale qu'a résumée Bruno Vercier avec humour : « Je suis né, Mon père et ma mère, La maison, Le reste de la famille, Le premier souvenir, Le langage, Le monde extérieur, Les animaux, La mort, Les livres, La vocation, L'école, Le sexe, la fin de l'enfance » (« Le mythe du premier souvenir : Loti, Leiris », dans *Revue d'histoire littéraire de la France*, n°6, 1975, p. 1033)

« L'explication de soi », qu'Annie Ernaux écarte de son projet, est pourtant au cœur de la démarche autobiographique telle qu'on la définit traditionnellement. L'exemple le plus célèbre de cette pratique se trouve sans doute dans les *Mémoires de ma vie*, première ébauche des *Mémoires d'outre-tombe* de Chateaubriand : « j'écris principalement pour rendre compte de moi à moi-même [...] je veux, avant de mourir, remonter vers mes belles années, expliquer mon inexplicable cœur » (Le Livre de Poche, 1993, p. 53). On peut penser également au fameux titre d'Aragon, *Pour expliquer ce que j'étais* (manuscrit de 1942, édition posthume, Gallimard, 1989). Dans l'introduction de *Monsieur Nicolas*, Rétif de la Bretonne écrit : « Inconcevable labyrinthe du cœur humain ! ô chaos, qui renferme tous les contraires, qui te débrouillera ?... Moi... dans moi-même. Je ne déguiserai rien, ô Lecteur ! ni les vices, ni les crimes, ni les turpitudes, ni les obscénités !... Oui, j'avouerai jusqu'aux motifs secrets qui me font écrire mon histoire » (Pléiade, p. 5). Simone de Beauvoir se situe aussi par rapport à cette tradition de l'autobiographie : « le moi n'est qu'un objet probable, et celui qui dit *je* n'en saisit que des profils ; autrui peut en avoir une vision plus nette ou plus juste. Encore une fois, cet exposé ne se présente aucunement comme une explication. Et même, si je l'ai entrepris, c'est en grande partie parce que je sais

qu'on ne peut jamais se connaître mais seulement se raconter ». (*La Force des choses*, [1963], Folio, II, p. 419).

Pour pouvoir s'expliquer à soi-même et aux autres, il faut savoir « regarder » en soi. Annie Ernaux écarte aussi ce geste autobiographique de l'introspection, modèle hérité de la confession religieuse, dans une approche rhétorique. L'allusion inaugurale à Dieu, « le souverain juge » que Rousseau aura face à lui lors du « jugement dernier », permet de l'écartier ensuite dans les *Confessions* : sa présence a été nécessaire pour s'autoriser à construire un discours sur soi. Une fois mis au point ce modèle de discours, on peut évacuer le destinataire premier et le remplacer par un autre (les contemporains, la postérité). Damien Zanone retrace la laïcisation de la notion d'introspection (*op. cit.*, p. 41-42). L'introspection spirituelle devient une introspection psychologique. De son origine religieuse, l'autobiographie garde la volonté d'une maîtrise et d'une explication de soi ; mais la connaissance de soi devient une fin et non plus un moyen. Laïcisée, l'histoire d'une conversion devient celle de la formation d'une personnalité : dans chaque vie, il y a une histoire et un sens, et on ne le trouve qu'au prix d'une recherche rigoureuse. Le modèle religieux fournit la méthode pour cette recherche : la formulation des péchés, qui hors du confessionnal, sont des fautes. D'où le rôle de l'aveu, structurant pour de nombreuses autobiographies, notamment dans sa dimension sexuelle, la moins facilement dicible, du moins jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. La révélation par Gide de son homosexualité est la motivation essentielle qui l'a poussé à écrire et à publier en 1926 *Si le grain ne meurt*. Il ne s'agit pas seulement d'un geste littéraire, mais d'un acte moral et social fort.

- 2) Une façon de se soustraire à des stéréotypes critiques sur l'autobiographie liés à ces traits canoniques

Cette mise à distance des traits canoniques de l'autobiographie pour définir un projet différent, permet également de se soustraire aux stéréotypes critiques qui attaquent ce genre, et plus généralement ce que Ferdinand Brunetière a appelé « la littérature personnelle » dans un article de 1888. Il s'en prend aux « Mémoires », « journaux », « correspondances », « confessions » et « récits personnels ». Pour lui tous ces récits en première personne rompent avec la littérature impersonnelle du XVII<sup>e</sup> siècle et témoignent du « subjectivisme du goût » et de « la ruine des valeurs ». Le discours du moi est « incivil ». S'appuyant implicitement sur l'autorité d'Aristote, Brunetière stigmatise les auteurs, romanciers ou autobiographes, qui contreviennent à la poétique classique, en s'arrêtant au « particulier, à l'« accident », à l'individuel, et semblent renoncer au « type », au « caractère », à l'universel. Ils se cantonnent dans la « chronique » et vont donc « contre l'objet de la littérature [...] et contre celui même de la société ». « La narration en première personne était un signe de cette perversion, un obstacle majeur à l'expression artistique », commente Philippe Gasparini, quand il analyse cet article dans *Est-il je ? Roman autobiographique et autofiction* (*op. cit.*, p. 316). Jacques Lecarme dans « L'hydre anti-autobiographique », sa contribution au colloque sur *L'Autobiographie en procès*, dont les actes ont paru en 1997, propose un panorama très complet et plein d'humour des critiques faites à ce genre, qu'il range sous huit « têtes » de chapitre : « la critique des journaux, l'École républicaine, la politique, la tradition religieuse, quelques philosophes, le saint-esprit de la littérature, la psychanalyse, la dénégation de l'autobiographie par les autobiographes mêmes ». Sans en reprendre le détail, on peut au moins en développer quelques aspects, et d'abord sur l'aspect rétrospectif de l'autobiographie. Paul Claudel abjure dans les *Mémoires improvisés* en 1954 toute la littérature de « la banquette arrière », celle qui regarde le paysage disparaître au loin. Pour les avoir bien connus, il rejette « cette mélancolie, ce regret des choses passées qui ne

mènent à rien qu'à affaiblir le caractère et l'imagination ». Le mouvement vital c'est la projection, l'intentionnalité (même si ce n'est pas un terme claudélien). Il critique également l'introspection : « Le meilleur moyen de ne pas se voir est de se regarder ».

« C'est dans le *nom propre*, que personne et discours s'articulent avant même de s'articuler dans la première personne », souligne Philippe Lejeune (*Le Pacte autobiographique*, p. 22). C'est précisément contre la première personne que porte la formule de Pascal, tout à la fois religieuse, morale et rhétorique : « le moi est haïssable » (Pascal, *Pensées et opuscules*, éd. Brunschvicg, n° 455). Comme l'indiquent les auteurs de la *Logique de Port-Royal*, le moi est doublement prohibé, par la religion et par le savoir-vivre : « Feu M. Pascal, qui savait autant de véritable rhétorique que personne en ait jamais su, portait cette règle jusques à prétendre qu'un honnête homme devait éviter de se nommer et même de se servir des mots de *je* et de *moi*, et il avait accoutumé de dire à ce sujet que la piété chrétienne anéantit le moi humain et que la civilité humaine le cache et le supprime » (*Ibid.*, p. 541-542). Comme le montre Jacques Lecarme, aux honnêtes hommes de son temps, nourris des *Essais*, Pascal va imposer l'anéantissement du moi lequel sera déclaré le mal absolu. Toute écriture du moi devient alors acte d'injustice. La condamnation est sans appel : « En un mot, le "moi" a deux qualités : il est injuste en soi, en ce qu'il les veut asservir ; car chaque "moi" est l'ennemi et voudrait être le tyran de tous les autres » (n° 455). Le même argumentaire, en version nietzschénne semble être utilisé par Mila Kundera : « Graphomanie : ce n'est pas la manie d'écrire des lettres, des journaux intimes, des chroniques familiales (c'est-à-dire d'écrire pour soi et pour ses proches), mais d'écrire des livres (donc d'avoir un public de lecteurs inconnus). N'est pas manie de créer une forme mais d'imposer son moi aux autres. Version la plus grotesque de la volonté de puissance » (*L'Art du roman*, Gallimard, 1986, p. 161)

La critique de l'autobiographie s'appuie également sur une conception de la littérature fondée sur le triomphe de la troisième personne. Dans une vision de la littérature où le roman est roi, l'autobiographie n'a aucune légitimité esthétique. C'est ainsi qu'Albert Thibaudet la décrit dans *Gustave Flaubert* en 1935 comme « l'art de ceux qui ne sont pas artistes, le roman de ceux qui ne sont pas romanciers ». Maurice Blanchot retient même la troisième personne comme condition essentielle de la littérature, quand il écrit : « Il apparaît frappant [...] que Kafka ait éprouvé la fécondité de la littérature (pour lui-même, pour sa vie et en vue de vivre), du jour où il a senti que la littérature était ce passage du *Ich* au *Er*, du Je au Il. [...] Il s'agit d'une sorte d'anéantissement de soi, consenti par l'artiste, non en vue d'un progrès intérieur, mais pour donner naissance à une œuvre indépendante et complète ». (*La Part du feu*, Gallimard, 1949, p. 49). Gilles Deleuze reprend le flambeau de cette critique de la première personne à une époque beaucoup plus récente, aussi bien dans ses livres que dans son *Abécédaire* filmé : « Écrire n'est pas raconter ses souvenirs, ses voyages, ses amours, ses deuils, ses rêves et ses fantasmes. [...] La littérature [...] ne se pose qu'en découvrant sous les apparentes personnes la puissance d'un impersonnel qui n'est nullement une généralité mais une singularité au plus haut point. [...] Ce ne sont pas les deux premières personnes qui servent de condition à l'énonciation littéraire ; la littérature ne commence que lorsque naît en nous une troisième personne qui nous dessaisit du pouvoir de dire Je (le « neutre » de Blanchot) ». (*Critique et clinique*, Éditions de Minuit, 1993, p. 12-13). Dès lors le choix par Annie Ernaux d'une énonciation à la troisième personne, en alternance avec d'autres personnes comme « nous » ou « on », permet de reprendre autrement ce débat. Le pronom « elle » introduit une dimension romanesque, et fait des

*Années* une variation sur *Une Vie* de Maupassant, qu'Annie Ernaux évoque quand elle cherche une forme pour son « roman total ».

C'est également la possibilité de se connaître soi-même qui est mise en doute par les critiques menées contre l'autobiographie, comme celles de Valéry selon qui « les véritables secrets d'un être lui sont plus secrets qu'ils ne le sont à autrui » (*Œuvres*, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », t. II, p. 493). La sincérité est pour lui une comédie, comme il l'analyse dans son étude sur l'égotisme de Stendhal. Valéry, résume Jacques Lecame, « applique strictement la pensée des *effets* à toutes les postures de la véracité. En somme, ce n'est pas seulement en littérature, mais aussi en psychologie que le *vrai* n'existe pas : tout effort de dévoilement de soi aboutit à une comédie puérile, et l'amour de la vérité transforme Stendhal en histrion de soi-même, quête l'approbation du public avec des tours de bateleur » (article cité, p. 34). Stendhal, dans la *Vie de Henry Brulard*, propose en effet au lecteur, à la place de son autobiographie, le spectacle de lui-même en train de l'écrire, s'interdisant toute rature et notant ses associations d'idées dans une sorte de poétique du brouillon avant la lettre. Cela manifeste peut-être une conscience de la fictionnalisation que comporte toute écriture autobiographique

La psychanalyse, qu'elle soit freudienne ou lacanienne, permet également de mettre en cause toute entreprise autobiographique. Si on lit les textes de Freud sur la mémoire, l'art, la littérature, on y trouve sans peine une argumentation contre l'écriture et la connaissance de soi, ne serait-ce que la théorie des « souvenirs-écrans ». Quant à Lacan, il propose cette formule dans ses *Écrits* en 1966 : « le moi, dès l'origine serait pris dans une ligne de fiction » (Seuil, p. 94). Les livres de Michel Leiris sont nourris de cette réflexion freudienne. Dans *L'Âge d'homme*, il écrit vouloir « élucider, grâce à cette formulation même, certaines choses encore obscures sur lesquelles la psychanalyse, sans les rendre tout à fait claires, avait éveillé [son] attention quand [il] l'avai[t] expérimentée comme patient » (Folio, p. 14-15). Les autofictions de Doubrovsky sont nourries des théories lacaniennes, et ce dès la définition même qu'il donne du genre sur la quatrième de couverture de *Fils* en 1977 : « Autobiographie ? Non, c'est un privilège réservé aux importants de ce monde, au soir de leur vie, et dans un beau style. Fiction, d'événements et de faits strictement réels ; si l'on veut *autofiction*, d'avoir confié le langage d'une aventure à l'aventure du langage, hors sagesse et hors syntaxe du roman traditionnel ou nouveau. Rencontre, *fils* des mots, allitérations assonances, dissonances d'écriture d'avant ou d'après littérature, *concrète*, comme on dit musique. Ou encore autofiction, patiemment onaniste, qui espère faire maintenant partager son plaisir ».

On peut se demander si le projet d'Annie Ernaux ne se nourrit pas des arguments critiques portés contre l'autobiographie, qu'elle intègre de façon dialectique à son livre en les dépassant, et en faisant un pas de côté par rapport aux débats traditionnels par un jeu virtuose de décentrement.

### 3) « La mise en récit » : le récit comme construction d'une identité humaine

L'autobiographie se définit bien comme « mise en récit d'une vie ». *Moi je* de Claude Roy contient sur la deuxième page de couverture ce rappel : « "Raconte pas ta vie", dit la sagesse populaire ». Il lui donne raison pour le cas de « ceux qui prennent la parole pour se justifier plutôt que pour se tirer au clair », mais il nuance aussitôt : « Mais si ta vie est comme la vie de tous, c'est-à-dire pas tellement facile, ni claire, ni maligne, pas tellement une réussite, somme toute, raconte-la. Ça pourra aider les autres. Et peut-être t'aider toi ». Même si Annie Ernaux présente « la mise en récit » comme ce qu'elle ne veut pas suivre comme direction dans *Les Années*, elle adopte pourtant l'ordre

chronologique et ponctue son livre de scènes de repas qui sont comme des réci-sommaires d'une époque. Le récit constitue bien une catégorie majeure de l'écriture autobiographique. Mais comme l'écrit Georges Gusdorf, « l'objectivité plate du temps historique est prise en charge et fécondée par la richesse intime de la durée vécue » (*Lignes de vie*, t. I, *Les Écritures du moi*, Odile Jacob, 1991, p. 178).

Le récit constitue une donnée anthropologique, un aspect fondamental de l'expérience humaine, comme le montrent notamment les travaux de Paul Ricœur qui écrit : « Le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative » (*Temps et récit*, 1983, I, p. 17). La fonction du récit dans la structuration de l'identité personnelle est déterminante : « Le récit construit l'identité du narrateur, qu'on peut appeler son identité narrative, en construisant celle de l'histoire racontée » (Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, 1990, p. 175) Ricœur n'assimile ce travail de reconfiguration narrative à aucun genre déterminé. En cela, il rejoint la position de Georges Gusdorf, qui, au nom du concept global d'« écritures du moi », n'accorde pas d'importance à la théorie des genres, ni à la problématique de la littérarité : « La conscience de soi s'ouvre des voies afin de parvenir d'une manière ou d'une autre au jour de l'incarnation écrite [...]. Les discussions toujours renaissantes sur la distinction entre roman et roman autobiographique n'ont pas grand intérêt, dans la mesure où le romancier s'implique lui-même dans le fonctionnement de son imagination productrice » (*Lignes de vie*, t. I, p. 239 et 245). Paul Ricœur, quand il montre que le récit « dessine les traits de l'expérience temporelle » (*Temps et récit*, I) et « construit l'identité du personnage » (*Soi-même comme un autre*), prête au roman les fonctions de reconfiguration personnelle habituellement reconnues à l'autobiographie.

Mais la notion de récit ne prend pas en compte les formes multiples des écritures de soi, qui n'adoptent pas nécessairement une forme narrative : la correspondance, le journal, l'autoportrait, l'essai semblent échapper au régime narratif, tout en permettant la construction de soi. « Qui dit *jour* ne dit pas *vie (bio-)* », souligne Georges May (*L'Autobiographie*, PUF, 1979, p. 45). Le journal est une « écriture du jour » où la rétrospection ne porte que sur le temps écoulé depuis la précédente entrée, même si l'on peut y trouver des moments de récapitulation de soi. Selon Michel Beaujour le principe d'organisation de l'autoportrait n'est pas temporel, mais spatial : « Dans la structure du miroir, ce qui domine c'est une topique : elle s'oppose donc globalement à la structure narrative dont relèvent l'historiographie, le roman, la biographie et l'autobiographie » (*Miroirs d'encre*, Seuil, 1980, p. 31) Dans *les Années*, Annie Ernaux combine les deux structures en commençant chaque séquence par la description d'une photo (que le lecteur suppose d'elle dans un pacte implicite, et fondé, non sur le nom mais sur l'anonymat), du bébé qu'elle a été à la grand-mère qu'elle est, sa petite-fille dans les bras.

Refusant une vision intimiste des écritures de soi, telle qu'elle a pu la pratiquer auparavant dans *Passion simple* (1991), dans *Se perdre* (2001) ou dans *L'Usage de la photo* (2005), Annie Ernaux développe un autre aspect qui apparaît dans d'autres œuvres, plus sociologiques ou ethnologiques, comme *Journal du dehors* (1993). Elle écrit dans son journal d'écriture : « Le social et l'historique sont la matière de mon être » (*L'Atelier noir*, éditions des Busclats, 2011, p. 122). Échappant aux accusations d'égoïsme et de narcissisme replié et rance, l'écriture de soi serait une autre façon d'explorer le monde, non pas de manière objective et scientifique, mais par le filtre d'une conscience et d'un sujet, aptes à partager leurs expériences avec d'autres sujets et jouant le rôle d'un instrument d'optique irremplaçable.

## II. L'écriture de soi comme exploration du monde : « reconstituer un temps commun » pour « rendre la dimension vécue de l'Histoire »

### 1) L' « universel-singulier » pour dire le « temps commun »

Montaigne écrivait déjà dans les *Essais* (III, 2, « Du repentir ») : « Chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition », insistant sur l'articulation entre la singularité d'un être et la totalité partagée d'une « condition », ce qui justifie l'écriture des *Essais* et l'ancre dans l'humanisme de son auteur. Son livre semble donc avoir une autre « fin, que domestique et privée », comme il l'annonce dans son avis « Au Lecteur », où il ajoute : « je suis moi-même la matière de mon livre : ce n'est pas raison que tu emploies ton loisir en un sujet si frivole et si vain ». Cette volonté d'atteindre à l'universel en partant de sa propre expérience se retrouve chez Malraux qui écrit de façon plus radicale dans les *Antimémoires* : « Que m'importe ce qui n'importe qu'à moi ? » (1976, Gallimard, 1996, p. 6).

Certains autobiographes, héritiers en cela des mémoires historiques, se donnent une exemplarité sociale, et montrent combien leur existence les rend représentatifs d'un mouvement plus général. Chateaubriand détaille la généalogie de sa famille, mais ce n'est pas pour se présenter en continuateur de lignée : il fait de son appartenance aristocratique l'occasion d'une lucidité particulière sur les mutations sociales de son époque. Cette démarche est démocratisée de manière militante par George Sand qui rappelle que « le sang des rois se trouva mêlé dans [ses] veines au sang des pauvres et des petits » et autorise pour tous le culte des ancêtres (*Histoire de ma vie*, dans *Œuvres autobiographiques*, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », t. I, p. 23). Elle apparaît comme une enfant constituée de toutes les fibres de la nation. En rédigeant sa vie, elle ne l'oublie jamais, et veut montrer combien le récit de son expérience déborde sa situation particulière, pour embrasser l'histoire de toute une génération. Ayant fait le récit détaillé de ses premières aspirations littéraires, elle propose une mise au point visant à en faire valoir une forme d'universalité : « Je ne donnerai aucun développement au récit de cette fantaisie de mon cerveau, si je croyais qu'elle n'eût été qu'une bizarrerie personnelle. Car mon lecteur doit remarquer que je me préoccupe beaucoup plus de lui faire repasser et commenter sa propre existence, celle de nous tous, que de l'intéresser à la mienne propre ; mais j'ai lieu de croire que mon histoire intellectuelle est celle de la génération à laquelle j'appartiens, et qu'il n'est aucun de nous qui n'ait fait, dès son jeune âge, un roman ou un poème » (*Ibid.*, p. 808). Elle écrit ailleurs : « Je raconte ici une histoire intime. L'humanité a son histoire intime dans chaque homme » (*Ibid.*, p. 307). Et elle a une vision unifiée de son rapport aux autres : « L'humanité n'est pas différente de moi » (*Ibid.*, p. 465). Il ne s'agit pas d'une humanité abstraite ; prise dans l'histoire, c'est sa génération dont elle se fait porte-parole. Les lecteurs sont convoqués par un appel à l'identification très vigoureux : « Écoutez ; ma vie, c'est la vôtre » (*Ibid.*, p. 27). La perspective est celle d'une autobiographie universelle (voir Damien Zanone, *op. cit.*, p. 71-72). Cette universalité traverse aussi les genres (au sens de *gender*), comme le montre Béatrice Didier : « Masculin/féminin ? il ne s'agit donc plus exactement d'abolir cette différence, mais d'être tout à la fois homme et femme ; cela ne supprime pas la différence, cela permet, grâce à l'équilibre du "moi", grâce à la création androgyne, d'acquérir des propriétés que la société a tort de vouloir dissocier ; non pas être l'autre, mais être une totalité, et aider l'autre, qu'il soit le correspondant

ou le lecteur, à devenir lui aussi cette totalité » (« Masculin/Féminin chez George Sand », dans *Les Mémoires, une question de genre ?*, *Itinéraires. Littérature Textes Cultures*, L'Harmattan, 2011-1).

Le projet d'Annie Ernaux et sa réalisation dans *Les Années* héritent de cette vision démocratique de l'autobiographie et doivent beaucoup à la notion d'« universel-singulier », qui est une catégorie maîtresse de l'anthropologie dialectique de Sartre. L'universel-singulier totalise l'époque et l'histoire tout en étant totalisé par elle, à la condition que l'on considère l'individu, et que lui-même se considère comme « tout un homme fait de tous les hommes, et qui les vaut tous, et que vaut n'importe qui » (dernière phrase des *Mots* de Sartre, 1964). Le « génie » rousseauiste, dans sa singularité absolue, s'oppose à la démocratie égalitaire de Sartre, dont Annie Ernaux se montre l'héritière. C'est dans *L'Idiot de la Famille que Sartre définit cette notion*: « *c'est qu'un homme n'est jamais un individu ; il vaudrait mieux l'appeler un **universel singulier** : totalisé, et par là-même, universalisé par son époque, il la retotalise en se reproduisant en elle comme singularité. Universel par l'universalité singulière de l'histoire humaine, singulier par la singularité universalisante de ses projets, il réclame d'être étudié simultanément par les deux bouts.* » (Gallimard, 1971, p. 7) *Les opérateurs de cette totalisation sont la famille et le milieu social, auxquels Annie Ernaux a consacré pour sa part de nombreux livres, comme La Place, Une Femme ou La Honte. S'inscrivant dans une famille et dans un milieu, elle peut utiliser sa singularité comme vecteur d'une vision universalisante qui permettra à ses lecteurs de se lire au sein même de cette singularité universelle. Cette conception a des conséquences directes sur l'écriture. Alors que Rousseau est à la recherche d'un style aussi singulier et nouveau que son projet, Annie Ernaux recherche dans La Place une « écriture plate ». Elle souhaite rester « d'une certaine façon au-dessous de la littérature » (Une Femme). C'est une façon pour elle de ne pas « trahir » encore davantage, pour reprendre la phrase de Jean Genet qu'elle cite en exergue de La Place : « Je hasarde une explication : écrire c'est le dernier recours quand on a trahi ». Choisir ce type de style, faire le choix stylistique de l'apparente absence de style, dont ses manuscrits témoignent qu'il est le résultat d'une réelle élaboration, c'est aussi une manière de ne pas vouloir mettre d'écran entre sa conscience singulière et celle, universelle, de ses lecteurs.*

## 2) « La mémoire de la mémoire collective dans une mémoire individuelle »

Grâce aux chansons, aux slogans, aux images déterminantes de telle ou telle époque, le récit mené dans *Les Années* permet de faire jouer conjointement la mémoire individuelle et la mémoire collective. Le recours à la mémoire collective peut-il pallier les défaillances de la mémoire individuelle, devant lesquelles l'imagination apparaît nécessaire, comme l'analyse Rousseau dans le Livre III des *Confessions* ? « Cette époque de ma jeunesse est celle dont j'ai l'idée la plus confuse. [...] J'écris absolument de mémoire, sans monument, sans matériaux qui puissent me la rappeler. Il y a des événements de ma vie qui me sont aussi présents que s'ils venaient d'arriver ; mais il y a des lacunes et des vides que je ne peux remplir qu'à l'aide de récits aussi confus que le souvenir qui m'en est resté. J'ai donc pu faire des erreurs quelquefois, et j'en pourrai encore faire sur des bagatelles, jusqu'au temps où j'ai de moi des renseignements plus sûrs ; mais en ce qui importe vraiment au sujet, je suis assuré d'être exact et fidèle, comme je tâcherai de l'être en tout : voilà sur quoi l'on peut compter ». (Pléiade, p. 130) Il revient sur les broderies et les omissions qu'il s'est permises en écrivant les

*Confessions*, dans la quatrième Promenade des *Rêveries du Promeneur solitaire* (Pléiade, p.1035-1036). Comme le rappelle Paul Ricœur dans *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli* il y a une « tradition d'abaissement de la mémoire », traitée depuis les Grecs comme une province de l'imagination ; elle a généralement été considérée par les philosophes comme une source d'illusions, non de connaissance.

L'articulation entre les deux mémoires, individuelle et collective, mise en évidence par Annie Ernaux, est au cœur de la réflexion de Maurice Halbwachs dans *La Mémoire collective* (1950, rééd. A. Michel, 1997). La mémoire crée selon lui une communauté : « nos souvenirs demeurent collectifs, et ils nous sont rappelés par les autres, alors même qu'il s'agit d'événements auxquels nous seul avons été mêlé, et d'objets que nous seul avons vus. C'est qu'en réalité nous ne sommes jamais seul. Il n'est pas nécessaire que d'autres hommes soient là, qui se distinguent matériellement de nous : car nous portons toujours avec nous et en nous une quantité de personnes qui ne se confondent pas », écrit-il dans le chapitre « Mémoire individuelle et mémoire collective » (p. 97). Dans le chapitre suivant, intitulé « Mémoire collective et mémoire historique », il distingue la « mémoire personnelle » de la « mémoire sociale », ou plus exactement : « mémoire autobiographique et mémoire historique » : « La première s'aiderait de la seconde, puisqu'après tout l'histoire de notre vie fait partie de l'histoire en général. Mais la seconde serait, naturellement, bien plus étendue que la première. D'autre part, elle ne nous représenterait le passé que sous une forme résumée et schématique, tandis que la mémoire de notre vie nous en présenterait un tableau bien plus continu et plus dense » (p. 99).

C'est sur cette interdépendance entre les deux types de mémoire que repose l'entreprise d'autobiographie générationnelle de Perec dans *Je me souviens*. Annie Ernaux y fait référence dans *Les Années*, livre qui se présente aussi par certains aspects comme une réécriture des *Choses*. Le modèle souverain des rapports entre le moi et l'Histoire est évidemment fourni par Chateaubriand dans les *Mémoires d'outre-tombe*. Il écrit dans une des préfaces : « Si j'étais destiné à vivre, je représenterais dans ma personne, représentée dans mes mémoires, l'épopée de mon temps ». Certes l'étude de soi que mènent les autobiographes les oblige à considérer leur « moi » dans ses rapports au monde et au temps. Mais cette double inscription, chez Chateaubriand, est l'objet d'un travail des plus ambitieux, l'histoire du monde s'identifiant à celle de sa personne, dans une véritable poétique du temps, comme l'indique cette comparaison : « Je me suis rencontré entre deux siècles comme au confluent de deux fleuves ; j'ai plongé dans leurs eaux troublées, m'éloignant avec regret du vieux rivage où je suis né, nageant avec espérance vers une rive inconnue » (*Mémoires d'Outre-Tombe*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade, 1951, t. II, p. 936). Marc Fumaroli en a fait une des lignes directrices de son essai sur *Chateaubriand. Poésie et Terreur* (éd. De Fallois, 2003, rééd. Gallimard, coll. « Tel », 2006). Cette poétique du temps chez Chateaubriand a pour corollaire un gonflement du « moi », nettement dégonflé dans le pronom « elle » anonyme choisi par Annie Ernaux. L'avant-dernier chapitre des *Mémoires d'outre-tombe* s'intitule « Récapitulation de ma vie », et le dernier « Résumé des changements arrivés pendant ma vie ». Mais les deux mémoires entrent parfois en concurrence comme au moment de la mort de sa sœur Lucile : « Ce sont là les vrais, les seuls événements de ma vie réelle ! Que m'importaient, au moment où je perdais ma sœur, les milliers de soldats qui tombaient sur les champs de bataille, l'écroulement des trônes et le changement de la face du monde ? La mort de Lucile atteignit aux sources de mon âme » (Pléiade, t. I, p. 599). Selon Damien Zanone, « dans la conception romantique de l'histoire que Chateaubriand contribue à mettre en place, le héros, le grand homme, c'est celui qui porte haut l'esprit du temps pour en éclairer la société » (*op. cit.*, p. 69, voir aussi, sous la direction de D.

Zanone, *Le Moi, l'Histoire 1789-1848*, Grenoble, Ellug, 2005). Alors que l'accomplissement pour le « moi » des *Confessions* de Rousseau, était de parvenir à se rendre « comme transparent aux yeux du lecteur », pour celui des *Mémoires d'outre-tombe*, il est de trouver la position pour comprendre et exprimer le temps, où le fixer tout en aimant sa fluidité, cette position dût-elle être la mort. « Quand la mort baissera la toile entre moi et le monde, on trouvera que mon drame se divise en trois actes », écrit-il dans la préface dite testamentaire de 1833. « Depuis ma première jeunesse jusqu'en 1800, j'ai été soldat et voyageur ; depuis 1800 jusqu'en 1814, sous le Consulat et l'Empire, ma vie a été littéraire ; depuis la Restauration jusqu'aujourd'hui, ma vie a été politique » (t. I, p. 1045-1046). Le versant intimiste et douloureux de l'autobiographie telle que la pratique Rousseau a largement inspiré les écrivains. Mais le modèle de Chateaubriand habite les *Antimémoires* de Malraux, écrivain ministre lui aussi, qui se méfie de la sincérité comme valeur littéraire et se tourne vers le vaste monde : « Lorsque j'écoutais le général de Gaulle, pendant le plus banal déjeuner dans son appartement privé de l'Élysée, je pensais : aujourd'hui, vers 1960... » (p. 17). Il semble que les deux courants se rejoignent de façon originale et neuve dans le projet d'Annie Ernaux qui propose une synthèse inédite et féconde entre la tradition de la confession et de l'introspection et les modèles d'héroïsation de soi fournis par les mémoires historiques. Elle a l'ambition de pouvoir donner une perception intime de l'Histoire et du temps. L'« autobiographie vide » se remplit d'un nouveau contrat pour le lecteur : c'est l'autobiographie dont vous êtes le héros, interchangeable et irremplaçable en même temps. En cela elle se révèle aussi l'héritière de l'*Histoire de ma vie* de George Sand qui, selon l'expression de Damien Zanone, a « fait nettement entrer l'autobiographie dans l'âge démocratique » (*op. cit.*, p. 71).

3) L'invention d'une forme pour « retrouver le monde » : le sujet comme instrument d'optique

Loin d'être narcissiques, exhibitionnistes, égoïstes, comme le pensent ses détracteurs, les écritures de soi peuvent présenter une valeur documentaire et épistémologique, qu'elles soient strictement autobiographiques ou qu'elles présentent aussi une dimension romanesque, comme le montre Philippe Gasparini à propos des signes annonciateurs de la décolonisation : « Le roman autobiographique a pu exercer une fonction maïeutique en libérant une parole contrainte et ainsi favoriser l'apparition d'une nouvelle littérature. L'histoire de la littérature maghrébine d'expression française confirme cette vocation. Ce sont en effet trois romans autobiographiques qui ont ouvert simultanément la voie à l'expression littéraire des peuples colonisés : en Tunisie *La Statue de sel* d'Albert Memmi (1953), en Algérie *le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun (1954) et au Maroc *Le Passé simple* de Driss Chraïbi (1954). Il est clair que le roman fournissait à ces jeunes gens formés par l'école française un outil puissant pour dire au colonisateur, dans sa propre langue, la réalité de leur culture opprimée. Clair aussi, rétrospectivement, que leur prise de parole préfigurait la prise des armes contre l'occupant ». (*Est-il je ?*, p. 303). L'espace autobiographique de Marguerite Duras ne se conçoit pas sans un regard particulier porté sur l'Histoire, notamment celle des colonies et du colonialisme, qui n'en constitue pas seulement le cadre. « Moi, c'est tout. Moi, c'est Calcutta, c'est la Mendiant, tout, c'est le Mékong, c'est le poste. Tout Calcutta. Tout le quartier blanc... Toute la colonie. Toute cette poubelle de toutes les colonies, c'est moi. C'est évident. J'en suis née. J'en suis née et j'écris. » (« *India Song – La couleur des mots* », *La Couleur des mots, entretiens avec Dominique Noguez autour de huit films*, Paris, Benoît Jacob, 2001, p. 68-70). L'injustice du colonialisme et ses répercussions sur la folie de la

mère donnent lieu à la reprise dans différents livres d'un même matériau biographique dans *Barrage contre le Pacifique*, *Eden cinéma*, *L'Amant* et *L'Amant de la Chine du Nord*. Cette « dispersion des lieux », qui est un des traits définitoire de l'autoportrait selon Michel Beaujour, serait à mettre en rapport avec la définition en creux de l'écriture de soi dans *L'Amant* : « L'histoire de ma vie n'existe pas. Ça n'existe pas. Il n'y a jamais de centre. Pas de chemin, pas de ligne. Il y a de vastes endroits où l'on fait croire qu'il y avait quelqu'un, ce n'est pas vrai il n'y avait personne » (voir Sylvie Loignon, *Marguerite Duras*, L'Harmattan, 2003, p. 36).

Certains romans autobiographiques peuvent servir de point d'appui aux historiens, comme celui de Jules Vallès qui propose dans *L'Insurgé* une vision de la Commune comme Histoire dans sa « dimension vécue ». Dans *Le Siècle des nuages* (2010), Philippe Forest, s'attachant à l'histoire de son père, pilote de ligne, écrit une épopée intime de l'aviation, en combinant des genres apparemment contradictoires, et dans une écriture extrêmement documentée, à la fois techniquement, historiquement et littérairement. Mona Ozouf se livre dans *Composition française* (2009) à un exercice développé d'ego-histoire où elle enracine son histoire individuelle et intime (notamment la mort de son père et ses origines bretonnes) dans l'histoire de France dont elle est par ailleurs une des meilleures spécialistes. Son récit se présente autant comme une autobiographie que comme une réflexion sur l'histoire de la nation française et des heurts de son unification, territoriale et linguistique. Aux confins de l'histoire et de la littérature, réunies par le titre qui renvoie à une des plus grandes institutions républicaines, ce livre peut être mis au cœur de chacune des disciplines par ses spécialistes. Pour écrire *La Classe de rhéto* (2012), Antoine Compagnon a consacré son séminaire au Collège de France à l'année 1966, pour ne pas couper le récit de son expérience des savoirs divers et positifs, objectifs sur la période qu'il a choisie pour ce récit autobiographique. L'opposition entre le romancier, amené à se documenter et à constituer des dossiers et des savoirs inédits sur le monde, et l'autobiographe pris au piège de la contemplation infiniment creuse de lui-même, s'efface au profit d'une vision des écritures de soi situées entre document et monument, et absorbant dans leur écriture des savoirs et une visée épistémologique.

Quel livre d'histoire peut remplacer *Si c'est un homme* (1947, traduction française en 1987) de Primo Levi ou encore *L'Écriture ou la vie* (1994) de Jorge Semprun ? La littérature des camps est en effet essentielle, car elle constitue un témoignage irremplaçable de ce qui, dans l'esprit des bourreaux, ne devait laisser aucun témoin. Il s'agit bien d'inventer un langage pour dire ce qui ne peut pas tenir dans les mots. Selon Jacques et Éliane Lecarme, le seul discours véridique tenu sur l'épidémie du SIDA l'a été par des écrivains, et notamment Hervé Guibert, qui semble renoncer à la fiction au moment où il donne « roman » comme sous-titre à ses livres sur le sujet : *À l'ami qui ne m'a pas sauvé la vie* (1990), *Le Protocole compassionnel* (1991) et *L'Homme au chapeau rouge* (1992). L'évocation de son cancer du sein par Annie Ernaux dans *L'Usage de la photo* permet au lecteur une approche de cette maladie, « *intus et in cute* », comme l'écrit Rousseau en exergue des *Confessions* : intérieurement et sous la peau, il y a une vérité intime de la maladie, une vérité vécue. *La Bâtarde* (1964) et *La Folie en tête* (1970) de Violette Leduc donnent accès à une vision poétique et chaotique de l'homosexualité féminine qu'aucun traité sur la question ne pourrait égaler. Et elle fait accéder le lecteur à la constitution *in vivo* du délire dans un sujet, dont la psychanalyse ne saurait rendre compte de la même manière. C'est également de l'intérieur que Grégoire Bouillier écrit la folie et la psychose dans *Rapport sur moi* (2002), en refusant malgré le titre de se traiter comme un « cas », et sans utiliser les catégories et analyses freudiennes et lacaniennes pourtant nombreuses sur le sujet, sans même écrire le mot. Cet état délirant, dans la mise

en forme qu'en donne le récit, fournit un prisme pour regarder et comprendre le monde, et s'articule, non sans humour à la créativité littéraire et à ses paradoxes. Charles Juliet propose dans *L'Année de l'éveil* une vision poignante de ses années comme enfant de troupe, et « la rigueur et le dépouillement pour ainsi dire jansénistes » (Jacques et Éliane Lecarme) de sa prose dans *Lambeaux* disent l'indicible de la souffrance.

En définissant son projet d'écriture par ce qu'il ne sera pas, pour mettre en évidence son rapport intime à l'Histoire, qu'elle semble choisir contre la psychanalyse comme principe explicatif, et en choisissant la lecture engagée du monde et dans le monde, Annie Ernaux se rapproche de bien des autobiographes qui, dans un geste inaugural et métatextuel, se situent hors des modèles et des traditions de récits de soi ou d'autoportraits. Mais sa réflexion survient à la fin du livre, une fois le projet réalisé, comme une validation. Écrit à la frontière du moi et du monde, de l'intime et de l'Histoire, ce livre n'est pas repli solipsiste et narcissique sur le sujet exceptionnel, mais jubilation d'avoir trouvé la forme qui le situe dans une collectivité des perceptions individuelles : « Elle retrouve alors, dans une satisfaction profonde, quasi éblouissante – que ne lui donne pas l'image, seule, du souvenir personnel -, une sorte de vaste sensation collective, dans laquelle sa conscience, tout son être est *pris*. De la même façon que, en voiture sur l'autoroute, elle se sent prise dans la totalité indéfinissable du monde présent, du plus proche au plus lointain » (*Les Années*, p. 238-239). L'écriture de soi se trouve alors définie comme écriture aux frontières : des genres littéraires, des personnes, et des champs disciplinaires du savoir comme des formes esthétiques.

### III. L'écriture de soi comme écriture aux frontières

#### 1) Frontières des genres : autobiographie, Mémoires, roman

La définition de la poétique des *Années* semble remettre en question la distinction entre sphère privée et sphère publique, au cœur de la différence établie entre les Mémoires et l'autobiographie, comme le montrent notamment les actes du colloque *Moi public et moi privé dans les mémoires et les écrits autobiographiques du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours* (dir. Rolf Wintermeyer et Corinne Bouillot, Publication des universités de Rouen et du Havre, 2008). Les mémoires militaires et politiques naissent dans les rangs de la noblesse aux XVI<sup>e</sup> siècle (Commynes, Agrippa d'Aubigné, Monluc) et XVII<sup>e</sup> siècle (Bassompierre, La Rochefoucauld, Retz). Pour les nobles mémorialistes, le nom d'auteur est infamant. Ils veulent faire valoir leurs actions au service du roi, et rappeler éventuellement qu'ils n'en ont pas été récompensés. Ils se défient des historiens de profession et se font les historiens d'eux-mêmes. Le cardinal de Retz écrit ainsi : « Qui peut donc écrire la vérité que ceux qui l'ont sentie ? » (*Mémoires*, Gallimard, Folio Classiques, p. 91) Pour être mémorialiste, il faut pouvoir justifier d'un certain capital social, politique ou culturel qui

justifie une telle prise de parole publique, comme l'ont montré les travaux de Jean-Louis Jeannelle (« L'acheminement vers le réel. Pour une étude des genres factuels : le cas des Mémoires », *Poétique*, n° 139, septembre 2004).

C'est l'opposition avec les Mémoires qui a justifié la création du mot « autobiographie », d'abord en Angleterre sous la forme « autobiography » en 1809. Car les Mémoires, contrairement à l'autobiographie, ne s'intéressent pas à la vie individuelle de l'auteur et ne proposent pas l'histoire de sa personnalité. Le *Grand Dictionnaire universel du XIX<sup>e</sup> siècle*, à l'article « Autobiographie », dans le tome I paru en 1866, précise ainsi : « Pendant longtemps, en Angleterre comme en France, les récits et souvenirs laissés sur leur propre vie par les hommes marquants de la politique, de la littérature ou des arts, prirent le nom de *mémoires*. Mais à la longue, on adopta de l'autre côté du détroit l'usage de donner le nom d'*autobiographie* à ceux de ces mémoires qui se rapportent beaucoup plus aux hommes qu'aux événements auxquels ceux-ci ont été mêlés. L'*autobiographie* entre assurément pour beaucoup dans la composition des mémoires ; mais souvent dans ces sortes d'ouvrages, la part faite aux événements contemporains, à l'histoire même, étant beaucoup plus considérable que la place accordée à la personnalité de l'auteur, le titre de mémoires leur convient mieux que celui d'*autobiographie* ». Selon Philippe Lejeune, il s'agit moins d'une question de « *proportion* entre les matières intimes et les matières historiques » que de *projet fondamental*. Il faut voir « laquelle des deux parties est subordonnée à l'autre, si l'auteur a voulu écrire l'histoire de sa personne ou celle de son époque » (*L'Autobiographie en France*, A. Colin, 1971, rééd. 1998, p. 11). En inscrivant « l'existence dans une forme nouvelle d'autobiographie, impersonnelle et collective » (Quatrième de couverture des *Années*), Annie Ernaux articule de manière indissociable et essentielle au projet ce que la théorie et la pratique des genres séparent clairement. Dans « Vers un *je* transpersonnel », sa contribution au colloque *Autofictions et Cie* (sous la direction de S. Doubrovsky, J. Lecarme et P. Lejeune, Université Paris 10, 1993), elle prend position théoriquement : « je récuse l'appartenance à un genre précis, roman et même autobiographie. Autofiction ne me convient pas non plus. Le *je* que j'utilise me semble une forme impersonnelle, à peine sexuée, quelquefois même plus une parole de "l'autre" qu'une parole de "moi" : une forme transpersonnelle, en somme. » Cette forme de théorisation et sa difficulté à se situer dans un genre peuvent s'éclairer avec cette formule malicieuse de Paul Valéry : « Il n'est pas de théorie qui ne soit un fragment, soigneusement préparé, de quelque autobiographie » (*Œuvres*, Pléiade, t. I, p. 1320). Elle rejoint la réflexion de Georges Gusdorf : « En fin de compte, l'opposition entre mémoires et autobiographies demeure sans valeur lorsqu'il s'agit d'une grande œuvre, dont l'unité s'affirme en vertu d'une autonomie qu'il serait absurde de mettre en question à propos de tel ou tel détail. Tout au plus peut-on faire valoir que l'un des deux genres met l'accent sur la vie privée du sujet de l'histoire, tandis que l'autre concerne sa vie publique, ses engagements dans les grands intérêts du monde. L'autobiographie proprement dite serait plutôt égocentrique, les mémoires cosmocentriques ou sociocentriques, toutes les formes intermédiaires pouvant se présenter entre les deux attitudes extrêmes ». (*Lignes de vie*, t. 1, p. 266). On pourrait proposer pour le projet d'Annie Ernaux la formule d'« autobiographie sociocentrique », assumant les contradictions inhérentes à ce genre, et les dépassant par le travail de l'écriture et

l'invention d'une forme. La Révolution française entraîne une articulation différente entre la vie privée et la vie publique dans les Mémoires (voir *La Médiation de la vie privée, XV<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, dir. Agnès Walch, Arras, 2012). Les mémorialistes consacrent du temps à évoquer leur enfance, comme le marquis de la Maisonfort, qui se situe ensuite dans le cadre de ses activités publiques pendant son émigration (voir *Pour une histoire de l'intime et de ses variations, Itinéraires. Littérature Textes Cultures*, L'Harmattan, 2009-4). Les Mémoires de Mme Roland se présentent en deux parties : un ensemble de textes comprenant des « notices historiques » et où l'accent est mis sur sa vie politique pendant la Révolution, et ses « Mémoires particuliers ». L'écriture a permis aux femmes mémorialistes des Lumières d'accéder à un espace intime et d'exprimer un désir d'émancipation, comme le montre très bien l'anthologie publiée par Catriona Seth, *La Fabrique de l'intime. Mémoires et journaux de femmes du XVIII<sup>e</sup> siècle* (Laffont, coll. « Bouquins », 2013)

Les Mémoires entretiennent des relations complexes avec le roman, comme l'a montré Marc Fumaroli, dans « Les Mémoires du XVII<sup>e</sup> siècle au carrefour des genres » (*XVII<sup>e</sup> siècle*, n° 94-95, 1971). C'est également une réflexion menée par Marie-Thérèse Hipp dans son livre *Mythes et Réalités : enquête sur le roman et les Mémoires (1660-1700)* (Klincksieck, 1976). Madame de Lafayette a toujours démenti être l'auteur de *La Princesse de Clèves* et elle juge que le livre n'est pas un roman mais des Mémoires. Les mémorialistes sont souvent tentés par le « romancement », mot que Henri Rossi emploie à propos notamment de la comtesse de Boigne dans *Les Mémoires aristocratiques féminins. 1789-1848* (Champion, 1998, p. 147). Dans ses Mémoires, l'écrivain girondin Louvet de Couvray est fidèle au modèle du roman picaresque et affectionne les grandes scènes pathétiques à la mode dans le roman sensible. Le roman pour sa part peut permettre d'accéder à ce que Philippe Lejeune a appelé à propos de Perec une « mémoire oblique » (*La Mémoire et l'Oblique*, POL, 1991). Doit-on parler de roman autobiographique ou d'autofiction ? Comme l'écrit Philippe Vilain : « La surthéorisation dont l'autofiction est l'objet joue en défaveur de sa compréhension théorique » (*L'Autofiction en théorie*, éditions de la Transparence, 2008, p. 16) Philippe Gasparini relève comme dixième et dernier critère du genre « une stratégie d'emprise du lecteur » (*Autofiction. Une aventure du langage*, Seuil, 2008, p. 209). Un autre critère est que l'écriture viserait la « verbalisation immédiate » (*Ibid.*), comme le confirme une définition synthétique : « Texte autobiographique et littéraire présentant de nombreux traits d'oralité, d'innovation formelle, de complexité narrative, de fragmentation, d'altérité, de disparate et d'autocommentaire qui tendent à problématiser le rapport entre l'écriture et l'expérience » (p. 311). Si le livre d'Annie Ernaux ne semble pas correspondre à ces critères, notamment parce qu'elle ne cherche pas d'« emprise » sur son lecteur, et que son écriture dans *Les Années* ne vise pas à figurer l'oralité (ce qui serait plus vrai de ses premiers romans autobiographiques comme *Les Armoires vides* publié en 1974), cette définition n'est pas mieux adaptée à *W ou le souvenir d'enfance* (1975) de Perec, qui articule pourtant l'autobiographie, la fiction et l'Histoire « avec sa grande hache » dans un travail de montage qui permet de se dire en creux, dans les interstices entre la fiction de l'île W et la difficulté à avoir des souvenirs. Au chapitre 8, dans un effet tragique, un texte de quelques pages consacré à la vie de ses parents est accompagné de 32 notes plus longues que le texte, qui le rectifient, le complètent, et éloignent finalement encore plus les images qu'il cherche à sauver de l'oubli, comme si le travail de la fiction était aussi à l'œuvre dans les chapitres consacrés à l'enfance vécue.

## 2) Frontières des personnes : porosité des pronoms

Ces distinctions complexes entre les genres pensés et pratiqués ensemble de manière complexe par Annie Ernaux rejoignent évidemment des questions d'énonciation et ce qu'on pourrait appeler la porosité des pronoms, même si la première personne semble être de rigueur et arrêter tout questionnement au seuil même de l'enquête. « Notre vrai moi n'est pas tout entier en nous », écrit Rousseau dans *Rousseau juge de Jean-Jacques*, phrase qui constitue l'exergue de *Journal du dehors* d'Annie Ernaux où le titre lui-même semble impliquer une coïncidence de la première (intérieurité du journal) et de la troisième personne (extériorité du dehors).

Malgré son hégémonie, la première personne peut laisser la place à d'autres dispositifs énonciatifs, comme celui du dialogue mis en place par Nathalie Sarraute dans *Enfance* (1981) et qui fait intervenir la deuxième personne du singulier. Cette fiction du dialogue représente le travail de l'écrivain et montre une autobiographie en train de se faire (c'était déjà le projet de Stendhal), et permet « d'installer d'emblée le récit dans l'oral » (Philippe Lejeune, « Peut-on innover en autobiographie, article cité, p. 88). Cette construction fait sa place à la « sous-conversation » et à l'écoute de la parole, portée par le « tu », telle que Sarraute la pratiquait dans ses fictions. Ou comment passer de l'hostilité à un genre et à l'idéologie du sujet qui le fonde, à sa pratique novatrice qui en mène la critique interne, tout comme Sartre, par le récit ironique, critiquait la forme du récit d'enfance et la figure de l'écrivain bourgeois. On peut aussi penser à l'impossibilité de dire « je » dans *Compagnie* (1985) de Samuel Beckett, et au récit mené à la deuxième personne, troué : « Une voix parvient à quelqu'un dans le noir. Imaginer. [...]. Seule peut se vérifier une infime partie de ce qui se dit. Comme par exemple lorsqu'il entend. Tu es sur le dos dans le noir. Là il ne peut qu'admettre ce qui se dit. Mais de loin la majeure partie de ce qui se dit ne peut se vérifier. Comme par exemple lorsqu'il entend, Tu vis le jour tel et tel jour. [...] L'emploi de la deuxième personne est le fait de la voix. Celui de la troisième celui de l'autre. Si lui pouvait parler à qui et de qui parle la voix il y aurait une première. Mais il ne le peut pas. Il ne le fera pas. Tu ne le peux pas. Tu ne le feras pas » (éditions de Minuit, p. 7-9).

La première personne semble ainsi se dissocier, comme le note Paul Valéry dans ses *Cahiers* : « Le moi se dit *moi* ou *toi* ou *il*. Il y a les 3 personnes en moi. La Trinité. Celle qui tutoie le moi ; celle qui le traite de *Lui*. » (*Cahiers*, Pléiade, 1973, t. I, p. 440). Quand Philippe Lejeune aborde la question de « l'autobiographie à la troisième personne » (*Je est un autre*, Seuil, 1980, p. 32-59), il montre qu'il s'agit de « *cas-limites* révélateurs » qui mettent en évidence ce qui est d'ordinaire implicite dans l'usage des « personnes ». La troisième personne a certes « été utilisée jadis dans des mémoires historiques comme ceux de César, dans des autobiographies religieuses (ou l'auteur se nommait "le serviteur de Dieu"), ou dans des mémoires aristocratiques du XVII<sup>e</sup> siècle, comme ceux du président de Thou ». Mais elle est beaucoup plus rare, acrobatique et novatrice dans l'autobiographie moderne : « Il y a très peu d'autobiographies modernes écrites *entièrement* à la troisième personne. On ne peut guère citer que celle de Henry Adams, ou le récit de Norman Mailer, *Les Armées de la nuit* (1968). Dans le domaine français, il n'existe pas, semble-t-il, de tentative équivalente. La troisième personne est presque toujours employée de manière contrastive et locale, dans des textes qui utilisent aussi la première personne. Ce contraste assure à la figure son efficacité ». Annie Ernaux est sans doute l'héritière de *Roland Barthes par Roland Barthes* (1975) qui élude les embarras de l'identité en alternant la première et la troisième personne, et introduit les doutes sur le

genre, et la tentation de la fiction de soi quand il ouvre le texte par la formule appelée à devenir fameuse : « Tout ceci doit être considéré comme dit par un personnage de roman ». *Les Années* seraient une sorte de réécriture des *Mythologies* de Barthes dans un projet autobiographique, et le décryptage du social et de l'historique dans l'intime, tel qu'il le pratique déjà, comme à l'entrée « Migraines » « J'ai pris l'habitude de dire *migraines* pour *maux de tête* (peut-être parce que le mot est beau). Ce mot impropre [...] est un mot socialement juste : attribut mythologique de la femme bourgeoise et de l'homme de lettres, la migraine est un fait de classe : voit-on le prolétaire ou le petit commerçant avoir des migraines. La division sociale passe par mon corps. Mon corps lui-même est social » (Seuil, coll. « Écrivains de toujours », p. 128)

Le « *je* transpersonnel » que recherchait Annie Ernaux en 1993 semble avoir essaimé en différents pronoms, comme « elle », « on », « nous », qui figure même dans la citation de José Ortega y Gasset placée en exergue des *Années* : « Nous n'avons que notre histoire et elle n'est pas à nous ». L'entreprise littéraire aurait alors pour but de redonner à chacun prise sur cette histoire commune et singulière, sur ce temps « qui a glissé » pour en sauver ce qui peut l'être grâce à la conjonction de la mémoire individuelle et de la mémoire collective : « sauver quelque chose du temps où l'on ne sera plus jamais », comme l'indique avec une impersonnalité lyrique la dernière phrase du livre. Dans ce sens, cette autobiographie à la troisième personne, entre autres, répondrait à la définition de l'autofiction proposée par Philippe Vilain (« Fiction homonymique ou anominale qu'un individu fait de sa vie ou d'une partie de celle-ci », p. 74 de *L'Autofiction en théorie*, 2009), mais surtout à la glose qu'il en propose juste après : « Cette nouvelle définition ferait de ce *je* non nommé, rendu à une bâtardise toute nominale, une figure consentante de l'altérité, à la fois représentation de "l'humaine condition" (Montaigne) et "forme la plus fidèle de l'anonymat", chère à Barthes, auxquelles chacun, homme ou femme, pourrait indifféremment s'identifier. Il s'agit en quelque sorte de priver le *je* de lui-même, de l'autruifier pour reprendre la belle formule de Fernando Pessoa, de l'orienter vers une esthétique moins intimiste qu'extimiste, une poétique de la distanciation, de manière à ce qu'il advienne à la fois, dans l'exercice de sa transparence et de son extensibilité, celui de personne et de tout le monde. C'est sans doute dans un rapport non plus solipsiste, mais dialogique, que le *je*, tout offert à une pensée du dehors, s'intérioriserait pour mieux s'extérioriser ».

### 3) Frontières des disciplines et des arts

L'écriture de soi se situe également à la frontière des sciences humaines et des formes esthétiques. On sait qu'il existe des autobiographies en poésie comme *Chêne et chien* (1937) de Raymond Queneau ou *Quelque chose noir* (1986) de Jacques Roubaud par exemple. L'autobiographie a même sa place sur scène, comme dans le théâtre de Philippe Caubère, de Jean-Luc Lagarce de Jean-Claude Grumberg ou d'Olivier Py, ou encore dans *Le Drame de la vie* (1793) de Rétif de La Bretonne. Sylvain Ledda a analysé « les diffractions du moi romantique » dans le théâtre de Musset (voir « L'autobiographie hors de soi : théâtre et épistolaire », dans *Le Propre de l'écriture de soi*, dir. Françoise Simonet-Tenant, Téraèdre, 2007) Mais l'autobiographie trouve sa place aussi dans la bande dessinée, avec *Maus. Un survivant raconte* (1987) d'Art Spiegelman, qui utilise des souris assez éloignées de Mickey Mouse pour raconter la Shoah, dont son père est un rescapé, et pour figurer ses difficultés de communication avec un père si désespéré. On peut penser aussi à *Persépolis* (2007) de Marjane Satrapi, bande dessinée autobiographique adaptée au cinéma avec la collaboration de son auteur, et où se mêlent histoire intime et familiale et Histoire de l'Iran avec ses drames et ses difficultés. L'autobiographie et les

espaces autobiographiques de l'autofiction ont aussi une place non négligeable au cinéma, comme dans *Les Plages d'Agnès* (2008) d'Agnès Varda, *Les Garçons et Guillaume, à table !* (2013) de Guillaume Gallienne, qui fut d'abord une pièce de théâtre, *J'ai tué ma mère* (2009) de Xavier Dolan... Dans un article intitulé « Identité, sexualité et image numérique : *Ma vraie vie à Rouen* d'Olivier Ducastel et Jacques Martineau », Jean-Louis Jeannelle émet l'hypothèse d'un lien étroit entre documentaire autobiographique (ce qu'il appelle les « egofilms ») et homosexualité masculine (*L'Autobiographie entre autres. Écrire la vie aujourd'hui*, dir. Fabien Arribert-Narce et Alain Ausoni, Peter Lang, 2013, p. 144).

L'écriture de soi joue un rôle majeur dans les sciences humaines. Le lien avec la psychanalyse est évident, et est à mettre en rapport avec le soupçon qui pèse sur tout discours sur soi. Le récit d'enfance peut toujours être suspecté d'être un « roman familial », grande catégorie du freudisme. Serge Tisseron, a proposé une lecture psychanalytique de *La Honte* d'Annie Ernaux, dans *La Honte. Psychanalyse d'un lien social* (Dunod, 1992). Les livres de Doubrovsky seraient impensables sans la réflexion lacanienne sur le langage. L'autobiographie est également liée à la sociologie, même si Pierre Bourdieu se méfiait de ce qu'il considérait comme « l'illusion biographique » (*Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1996, n° 62-63). *Esquisse pour une auto-analyse* (2004) commence par cet avertissement : « Ceci n'est pas une autobiographie ». Le récit de vie constitue un matériau premier pour le sociologue, à partir duquel il peut mettre en évidence *La Misère du monde* (Bourdieu, 1993). L'individu n'est jamais assez autonome pour être séparé du tissu social. Les cadres de la mémoire sont sociaux comme l'a montré le livre fondateur de Maurice Halbwachs en 1925. Annie Ernaux revendique pour son travail d'écriture une démarche parfois plus sociologique que littéraire (des « ethnotextes », des « auto-socio-biographies », un projet qui se situe « quelque part entre la littérature, la sociologie et l'histoire »). Elle a publié un article, dans *Le Nouvel Observateur*, sur *Retour à Reims*, le récit autobiographique publié en 2009 par Didier Éribon, issu d'un milieu ouvrier, dont il analyse « l'habitus » à cette occasion. C'est à ce dernier qu'Édouard Louis a dédié *En finir avec Eddy Bellegueule* (2014), qui est aussi le récit d'un transfuge social et l'analyse d'un milieu, d'un territoire, de ses codes et de ses fonctionnements, notamment langagiers. Le récit de vie a aussi une importance fondamentale pour les sciences de l'éducation (voir la synthèse proposée par Christine Delory-Momberger, « Les histoires de vie au croisement des sciences humaines et sociales » et « Histoire de vie, processus de formation et théorie de l'apprentissage », dans *Le Propre de l'écriture de soi*, troisième partie, « Regards sur les histoires de vie »). Les écritures de soi sont articulées de façon apparente ou plus secrète à l'Histoire. *L'Événement* (1997) d'Annie Ernaux associe le plus intime (le récit d'un avortement clandestin) au plus historique : l'histoire des femmes et de leurs luttes, c'est la chair même de l'Histoire. *Le Feu* de Henri Barbusse, roman autobiographique sous-titré « journal d'une escouade », dénonce la guerre de 1914 et ses horreurs. On peut aussi penser à l'œuvre de Claude Simon, qui articule le récit de soi à l'Histoire d'une façon complexe et fascinante, notamment dans *Les Géorgiques* (1981), mais aussi dans *L'Acacia* (1989) (voir Mireille Calle-Gruber, « Comment écrire la vie d'une écriture qui procède "à base de vécu" : des perspectives ouvertes par Claude Simon », dans *L'Autobiographie entre autres*, p. 169-184). Le « je » peut même devenir un support d'enquête historique, et être revendiqué comme sujet de la recherche en sciences humaines. C'est ce qu'indique la démarche d'Ivan Jablonka dans *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus* (2012) qui raconte la vie et la mort de Matès et Idesa Jablonka, ses grands-parents paternels, venus de Pologne où ils étaient engagés au Parti communiste en France, où le régime de Vichy les déportera à Auschwitz. Il s'agit d'un livre entre le récit et l'essai, l'histoire, la

mémoire et l'autobiographie, qui a servi d'inédit pour le dossier d'Habilitation à diriger des recherches présenté par son auteur, à qui le jury a suggéré qu'il aurait pu utiliser ses rêves comme matière de sa réflexion et de son enquête, en plus des fonds d'archives et des témoignages. La première personne, dans sa dimension intime et subjective, semble donc trouver sa place dans la recherche en sciences humaines, même si le « nous » de modestie reste de rigueur dans l'exercice de la composition française...

## Conclusion

Enfin la vision ambitieuse de l'autobiographie proposée par Annie Ernaux est politique et rejoint les analyses de Jacques Rancière sur l'écriture de l'histoire, notamment dans *Les Noms de l'histoire. Essai de poétique du savoir* : « Une histoire, au sens ordinaire, c'est une série d'événements qui arrivent à des sujets généralement désignés par des noms propres. Or la révolution de la science historique a justement voulu révoquer le primat des événements et des noms propres au profit des longues durées et de la vie des anonymes. C'est ainsi qu'elle a revendiqué en même temps son appartenance à l'âge de la science et à celui de la démocratie » (Seuil, coll. « La librairie du XX<sup>e</sup> siècle », 1992, p. 7-8). La littérature devient ainsi une sorte d'autre nom de l'histoire, ou du moins une discipline indispensable à son écriture, à sa compréhension et à sa transmission. Jacques Rancière évoque « cette rationalité nouvelle du banal et de l'obscur » qu'il oppose aux « grands agencements aristotéliens » et qui devient « la nouvelle rationalité de l'histoire de la vie matérielle opposée aux histoires des grands faits et des grands personnages » (*Le Partage du sensible. Esthétique et politique*, La Fabrique, 2000, p. 58-59). Pierre Rosanvallon est l'héritier d'un tel souci et d'une telle démarche, avec sa collection « Raconter la vie » des éditions du Seuil et sur internet, où il veut « créer l'équivalent d'un Parlement des invisibles pour remédier à la mal-représentation qui ronge le pays ». Il s'agit donc d'un projet de refondation de la démocratie qui contient bien des points communs avec celui d'« autobiographie impersonnelle et collective » mené à bien par Annie Ernaux dans *Les Années*. Il n'est donc pas étonnant qu'elle ait publié son dernier livre, *Regarde les lumières mon amour* dans cette collection. Elle y tient le journal de ses visites à l'hypermarché Auchan de Cergy, avec un regard et une conscience politiques, comme pour mettre en lumière un point aveugle : « Les femmes et les hommes politiques, les journalistes, les "experts", tous ceux qui n'ont jamais mis les pieds dans un hypermarché ne connaissent pas la réalité sociale de la France d'aujourd'hui » (p. 12). Le politique serait-il un principe de légitimation des écritures de soi, toujours en quête de littérarité et de légitimité esthétique, dans le cadre strict des études littéraires, mais accueillies dans les sciences humaines avec grand intérêt ? Le lecteur y trouve une cartographie inédite du monde, une problématisation infinie des questions de l'identité et de ses embarras, si bien qu'on pourrait proposer comme critère de leur valeur, leur caractère incitatif pour lui à écrire sa vie à son tour. C'est ce que Philippe Lejeune appelle être « embrayé » dans la lecture d'une autobiographie, où l'auteur « impose de penser à l'hypothèse d'une réciprocité : seriez-vous prêt à faire la même chose ? » (*Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*, Seuil, 2005, p. 16) L'écriture de soi, bien mieux que le repli narcissique qu'on lui a souvent reproché, inviterait donc à un partage du temps et du sens.

## Épreuve de l'option « lettres modernes » : étude grammaticale de textes de langue française

Rapport présenté par Sylvie Bazin, Michel Gailliard, Laetitia Gonon, Cécile Rochelois et Mathilde Vallespir

La seconde épreuve écrite d'admissibilité intitulée « étude grammaticale de textes de langue française » est propre à l'option B Lettres modernes et définie par l'arrêté du 19 avril 2013, paru au *JO* du 27 avril 2013, dont on rappellera ici les termes :

« L'épreuve permet d'évaluer les compétences en grammaire scolaire des candidats. Elle prend appui sur un dossier comportant au moins deux textes de langue française d'époques différentes (dont un de français médiéval) et un ou plusieurs documents caractérisant une situation d'enseignement et destiné(s) à servir d'appui à une mise en situation professionnelle des connaissances. Elle mobilise des compétences d'histoire de la langue, de français moderne ou contemporain et de stylistique.

L'épreuve se déroule en deux temps :

a) le premier, noté sur 15 points, consiste en une étude grammaticale des textes du dossier, organisée en trois séries de questions : 1. histoire de la langue, 2. étude synchronique du texte de français moderne ou contemporain, 3. étude stylistique.

b) le second, noté sur 5 points, invite le candidat à mobiliser ses connaissances grammaticales dans une perspective d'enseignement, en les inscrivant dans le cadre des programmes de collège et de lycée et en prenant appui sur les documents du dossier. Une question précisant le point de langue à traiter et le niveau d'enseignement oriente la réflexion pédagogique du candidat.

Durée : six heures ; coefficient : 1 »

Tout en s'inscrivant dans la continuité de la précédente, la nouvelle maquette du Capes de Lettres remodèle la seconde épreuve écrite à destination des candidats option Modernes d'une part en l'harmonisant avec le format de la première épreuve écrite, d'autre part en l'enrichissant d'une nouvelle question.

Comme la première épreuve écrite de composition française, cette seconde épreuve dure désormais **6 heures** (et non plus 5 heures) et bénéficie du même poids dans l'admissibilité (coefficient 1). Le sujet se présente sous la forme d'un dossier : comme lors des sessions antérieures, un premier texte (Texte I) sert de support à une première série de questions en « **Histoire de la langue** » ; un second texte (Texte II) donne lieu d'une part à une « **Etude synchronique du texte de français moderne ou contemporain** » et d'autre part à une « **Etude stylistique** ». Enfin, et c'est cette fois la nouveauté du Capes 2014, « un ou plusieurs documents caractérisant une situation d'enseignement et destiné(s) à servir d'appui à une mise en situation professionnelle des connaissances » sont désormais constitutifs du dossier, et sont le support de la dernière et **nouvelle question** constituant le « second temps » de l'épreuve, et visant à une **mise en perspective des savoirs grammaticaux**.

Cette redéfinition de l'épreuve s'accompagne d'un remaniement du **barème** : chacune des quatre sous-parties de l'épreuve est affectée du même nombre de points (5 points). On ne saurait trop attirer l'attention des candidats sur ce fait qui devrait leur donner une première indication sur la **gestion du temps limité** de l'épreuve et l'importance, égale, à accorder respectivement à chacun des moments de l'épreuve. L'expérience montre que les meilleures copies sont celles qui ne font d'impasse sur aucune des questions : il ne faut donc sacrifier aucune au profit d'une ou plusieurs autres – dans la préparation au concours comme le jour de l'épreuve. Est-il nécessaire de rappeler que les candidats sont évalués globalement sur une

épreuve qui constitue un **tout**, et qu'ils doivent montrer au jury qu'ils maîtrisent un certain nombre de compétences variées en langue française : c'est l'ensemble de ces compétences que les différentes questions permettent de tester et que l'on peut légitimement attendre d'un futur enseignant de français.

L'objet du présent rapport, au-delà de dresser un bilan de cette nouvelle épreuve lors de la session 2014, est donc d'en préciser l'esprit et les finalités, en particulier pour la dernière question, afin que les futurs candidats et leurs préparateurs soient armés pour aborder les prochaines sessions.

## Histoire de la langue (5 points)

Le premier texte de l'épreuve est extrait d'une chanson de geste composée vers 1200 en laisses assonancées de décasyllabes, achevées par un vers de six syllabes. *Ami et Amile* raconte l'histoire d'amitié de deux jeunes gens, sosies nés le même jour. Dans le passage choisi, le comte Amile est confronté aux avances d'une prétendante aussi prestigieuse qu'entreprenante : Belissant, la fille de Charlemagne. Les trois questions posées faisaient appel à des compétences en traduction, en lexicologie, en morphologie, en phonétique et en syntaxe. Comme l'ont signalé les précédents rapports, aucun des aspects traditionnellement envisagés en histoire de la langue ne doit être négligé au cours de la préparation.

Cette partie histoire de la langue s'est avérée cette année encore très discriminante. Selon les copies, la qualité des réponses est contrastée. Certains candidats, en renonçant à traiter cette partie de l'épreuve, révèlent d'emblée aux correcteurs une préparation insuffisante et des lacunes inacceptables. D'inquiétantes faiblesses se manifestent trop souvent : des erreurs de langue dans la traduction, une méconnaissance des structures morphologiques et syntaxiques de l'ancien français comme du français moderne. D'autres copies témoignent au contraire d'un travail régulier, de connaissances précises et d'une réflexion sur les particularités de notre langue, comprises à la lumière de son évolution depuis le Moyen Âge. Le jury a largement valorisé les réponses qui témoignaient de cette rigueur et de cette curiosité pour l'histoire du français, indispensables à de futurs enseignants de lettres.

### 1. Traduction et lexicologie (2 points)

**Traduire les vers 1 à 12. Justifiez la traduction de *raison* (v. 5) en vous appuyant sur une étude lexicologique.**

La traduction des 12 vers du passage ne présentait pas de grandes difficultés pour un candidat entraîné et/ou habitué à lire des textes en ancien français. On ne saurait trop recommander la fréquentation des éditions bilingues, qui permettent de découvrir des œuvres variées en version originale, et d'allier la découverte de la langue au plaisir de la lecture. L'absence de familiarité avec la langue médiévale a visiblement pénalisé les candidats qui ignoraient des faits de langue pourtant très courants : le sens ancien du verbe *avaler*, des expressions *mettre a raison* et *mettre a bandon*, du nom *ost* ou encore la construction exceptive *se...non*.

<i>Ami et Amile</i> , laisse 138, vers 1-12	Traduction
Li cuens Amile avale le donjon,	Le comte Amile descendit du donjon et

Devant lui vint la fille au roi Charlon.	la fille du roi Charles vint à sa rencontre.
Bien fu vestue d'un hermin pelison Et par desore d'un vermoil syglaton. Ou voit le conte, si l'a mis a raison :	Elle était bien vêtue d'une pelisse d'hermine au-dessus d'un long manteau de soie rouge. Lorsqu'elle vit le comte, elle s'adressa à lui :
« Sire, dist ele, je n'aime se voz non. En vostre lit une nuit me semoing, Trestout mon cors voz metrai a bandon. »	« Seigneur, dit-elle, je n'aime que vous. Je m'inviterai une nuit dans votre lit, et je me donnerai totalement à vous. »
Dist li cuens : « Damme, ci a grant mesprison. Ja voz demande li fors rois d'Arragon Et d'Espolice Girars li fiuls Othon, Qui mainne an ost plus de mil compaignons.	Le comte dit : « Madame, voici des propos blâmables. Le puissant roi d'Aragon vous a déjà demandée en mariage, ainsi que Girard d'Espolice, le fils d'Othon, qui conduit à la guerre plus de mille compaignons.

### Commentaires

Le jury a apprécié les efforts pour fournir une traduction juste, pour rendre compte avec clarté du sens du texte, en tenant compte de sa construction syntaxique. L'incapacité à repérer les structures de base de l'ancien français a été pénalisée, en particulier les confusions causées par l'identification erronée d'un cas, d'un temps ou d'une personne verbale.

Avant de prendre le sens restreint de « faire descendre par le gosier », le verbe *avalier* signifiait « descendre, dévaler ». Le mélange du passé et du présent est caractéristique de l'emploi des temps en ancien français. En français moderne, il convient de choisir, l'essentiel étant d'harmoniser. La locution *par desore de* signifie « au-dessus de ». L'adverbe *ou*, placé devant le verbe *veoir*, introduit une proposition subordonnée de temps et exprime la concomitance du début des deux procès (*veoir* et *metre a raison*) ; cet emploi est caractéristique de la chanson de geste. L'adverbe *si* marque le début de la principale. *Syglaton* faisait l'objet d'une note. Lorsque la traduction d'une expression ou d'un vers figure en note, le candidat doit en tenir compte, en la reprenant telle quelle ou en l'adaptant légèrement. Le verbe *semondre* était ici conjugué à la première personne du présent de l'indicatif. On pouvait conserver ce temps ou rendre l'intention exprimée par la demoiselle par un futur. *Se vos non* est une tournure exceptive qui exclut l'élément encadré par *se* et *non*. L'expression *metre a bandon*, conjuguée ici à la première personne du futur a le sens de « livrer, abandonner » et *mon cors* ne renvoie pas au corps au sens moderne, mais à toute la personne. *Li cuens* est une forme de cas sujet singulier (*le conte* au cas régime singulier). La construction impersonnelle *ci a*, (littéralement « il y a ici ») pouvait être rendue par le présentatif

« voici ». L'expression *li fors rois d'Arragon*, au cas sujet singulier, est le sujet postposé du verbe *demande*. Le substantif *ost* désigne couramment l'armée et *en ost* pouvait donc être traduit par « en campagne, à la guerre ».

La question de lexicologie associée à la traduction n'appelle pas nécessairement le développement d'une fiche lexicale complète. La capacité de sélectionner les informations les plus intéressantes est appréciée. Il suffisait ici de donner le sens de *raison* dans le texte, de signaler son origine et sa richesse sémantique, et d'indiquer que la locution verbale *metre a raison* a disparu, alors que subsiste le dérivé *arraisonner*, dans un sens technique.

#### *Proposition de corrigé*

Substantif féminin issu du latin *ratione*, *raison* était au Moyen Âge un terme d'une grande richesse sémantique, renvoyant à la fois aux notions de calcul, proportion, mesure et à celle de raisonnement et de logique. Son spectre sémantique s'enrichit au III<sup>e</sup> siècle, lorsque *raison* prend le sens de « discours » (champ sémantique de l'énonciation) et au VI<sup>e</sup> siècle, dans le domaine juridique, celui de « débat ».

On peut retenir quatre sens principaux qui témoignent de la remarquable polysémie de *raison* en ancien français :

1. Le sens de « compte », apparu au XII<sup>e</sup> siècle, se rencontre dans l'expression *livre de raison* pour désigner un livre de compte. On retrouve ce sens aujourd'hui à travers l'emprunt *ratio*.
2. Le sens de « parole, discours », qui a influencé l'évolution du verbe *raisnier* (< *rationare*), « parler (avec quelqu'un) » et de ses dérivés. *Aresnier* (< \**adrationare*), refait en *araisonner* sur la base forte du verbe (présente à la B2 du présent de l'indicatif), signifie « adresser la parole à quelqu'un ». Quant au verbe *deraisnier*, également refait en *déraisonner*, comme son préfixe *dé-* marque le renforcement, la perfectibilité de l'action, il prend le sens de « expliquer, raconter ». *Deraînement*, dérivé par suffixation de *deraisnier*, possède le sens de « discours, sermon ».
3. Le sens de « justification, argument » est à l'origine de l'acception juridique du verbe *deresnier/desrainier* (« défendre en justice, revendiquer »).
4. Comme dans la locution moderne *avoir raison*, le terme indique enfin la conformité avec une norme de vérité, la faculté de juger, le discernement ou la pensée. Le verbe *desraisonner* qui est employé à partir du XIII<sup>e</sup> siècle avec le sens de « s'éloigner de la raison » est un dérivé du substantif *desraison* (« folie »), formé sur *raison* avec le préfixe privatif *des-*.

Dans le vers *Si l'a mis a raison, metre a raison* signifie « adresser la parole à quelqu'un, interpellé quelqu'un ». Cette expression n'est pas seule représentante du champ sémantique de la

parole dans le passage : on pouvait noter la répétition de *dire* dans les incises et l'emploi de *mesprison* pour désigner des propos blâmables. La locution verbale *metre a raison* correspond au verbe dérivé *arraisonner*.

Après la période médiévale, les sens intellectuels (« explication, argument, faculté intellectuelle, proportion, rapport ») se sont maintenus et développés (d'où les expressions à *plus forte raison*, *en raison de*, *en raison inverse*). Les autres sens (énonciatif et juridique) ont disparu à partir du XIII<sup>e</sup> siècle. Le dérivé *arraisonner* est resté uniquement dans le domaine maritime, dans le sens technique d'« inspecter un navire », « procéder à une visite d'un navire, « vérifier sa nationalité, sa provenance, sa destination, son chargement et particulièrement, en temps de paix, le nombre de passagers et l'état sanitaire du bord; en temps de guerre, même opération au large par un navire de guerre » (TLFi).

## **2. Morphologie (1,5 point)**

**Donnez en ancien français les paradigmes complets correspondant à *voit* (vers 5) et *doi* (vers 20). Expliquez leur formation et leur évolution jusqu'au français moderne, du point de vue graphique et phonique.**

Cette question permettait d'abord aux candidats de montrer leur connaissance des formes de l'ancien français en conjuguant deux verbes très courants au présent de l'indicatif. Une étude diachronique était également attendue et devait s'appuyer, comme le soulignait l'expression « d'un point de vue phonique et graphique », sur une analyse historique de la prononciation et des graphies de l'ancien français et du français moderne. La réflexion sur ces évolutions phoniques et graphiques était en effet indispensable pour étudier avec précision la formation du présent de l'indicatif et ses particularités dans la langue moderne. Le terme *paradigme* invitait les candidats à prendre en considération l'ensemble des personnes, et non pas seulement la personne présente dans le texte. Le jury a valorisé les réponses organisées et la précision des explications historiques à partir du latin.

Certains des éléments de réponse qui suivent étaient exigés en priorité, en particulier l'étude de l'alternance de bases commune à *devoir* et *voir* en ancien français. L'ignorance de la base faible *ve-*, présente aux P4 (*veons*) et P5 (*veez* de l'indicatif présent), ainsi qu'à l'infinitif, était évidemment préjudiciable. Il était important de souligner que le verbe *devoir* a échappé à l'alignement sur la base forte, qui a eu lieu dans le cas de *voir*. On attendait aussi de futurs professeurs de lettres qu'ils sachent expliquer pourquoi le digramme *-oi-* se prononce aujourd'hui [wa], en mettant en relation cette graphie conservatrice avec l'évolution de la voyelle tonique depuis le latin ou au moins avec l'évolution phonétique de la diphtongue depuis le XII<sup>e</sup> siècle.

## Proposition de corrigé

### Introduction :

Les deux formes proposées sont conjuguées au présent de l'indicatif, à la troisième personne pour *voit* et à la première pour *doi*. La conjugaison française du présent est directement héritée du latin. Or la plupart des verbes latins présentent une opposition entre des formes fortes (accentuées sur la base) aux P1, 2, 3 et 6 et des formes faibles (accentuées sur la désinence) aux P4 et 5. La grande majorité des verbes français présentent la même structure accentuelle : quatre personnes fortes et deux personnes faibles. Comme l'évolution phonétique des voyelles est différente selon qu'elles sont ou non sous l'accent, cette opposition explique qu'en ancien français, de nombreux verbes se conjuguent sur deux bases distinctes, parfois même trois si la P1 est anormale. Au Moyen Âge, les verbes *veoir* et *devoir* font partie des verbes à deux bases au présent de l'indicatif. Cette alternance s'est maintenue pour *devoir* alors que le paradigme moderne de *voir* permet de constater qu'une uniformisation s'est produite.

### Paradigmes :

<i>veoir</i> au présent de l'indicatif	<i>devoir</i> au présent de l'indicatif
<i>voi</i>	<i>doi</i>
<i>voiz/ vois</i>	<i>dois</i>
<i>voit</i>	<i>doit</i>
<i>veons</i>	<i>devons</i>
<i>veez/ veés</i>	<i>devez/ devés</i>
<i>voient</i>	<i>doivent</i>

Pour certaines désinences, on rencontre différentes graphies (*voiz/vois, veez/veés*). Ces variantes ont toutes été acceptées.

- **La formation**

- les bases des deux verbes

L'opposition entre une base atone aux P4 et 5 et une base tonique aux P1, 3 et 6 remonte aux paradigmes des verbes *videre* et *debere*, qui appartiennent à la deuxième conjugaison :

*video, vides, videt, videmus, vidētis, vident*

*débeo, débes, débet, debémus, debētis, débent*

Dès le latin classique, l'accent est mobile : il se situe sur la voyelle du radical aux P1, 2, 3 et 6 et sur le [ē] de la désinence personnelle aux P4 et 5.

L'évolution phonétique de la base tonique a conduit dans les formes fortes des deux verbes à l'apparition du digramme *oi*. Aux P2, 3 et 6, les voyelles toniques *ī* de *videt* et *ē* de *débet*, qui

aboutissent toutes deux à la voyelle accentuée [é] au moment du bouleversement vocalique, ont subi au VI<sup>e</sup> siècle une diphtongaison spontanée française qui a produit la diphtongue [éi]. Le cas de la P1 est différent dans la mesure où la diphtongaison de [é] a été entravée : dans *video* et *débeo*, [é] en hiatus s'est fermé en [y] dès le latin classique et a assimilé les consonnes [d] et [b] qui le précédaient. Lorsque le phonème palatal [yy] ainsi produit se simplifie et se vocalise en [i] au VII<sup>e</sup> siècle, une diphtongue de coalescence [éi] se forme.

La suite de l'évolution de la diphtongue [éi] est semblable pour toutes les formes toniques. Au début du XII<sup>e</sup> siècle, une différenciation donne [óí] : le premier élément s'est distingué du second en se vélarisant et en s'ouvrant. L'évolution de la diphtongue se poursuit dans le courant du XII<sup>e</sup> siècle par une assimilation réciproque d'aperture. Alors que le premier élément se ferme, le second s'ouvre, ce qui aboutit à [úç]. Au moment où les diphtongues se simplifient, dans le courant du XIII<sup>e</sup> siècle, l'accent bascule sur le deuxième élément plus ouvert et le second, désaccentué, se ferme en [w]. Cette semi-consonne exerce une influence ouvrante sur la voyelle qui suit, ce qui aboutit à [wé] puis [wá]. Le digramme *oi*, commun à toutes les formes fortes des présents de l'indicatif de *veoir* et *devoir*, est donc une graphie conservatrice, qui note la prononciation du début du XII<sup>e</sup> siècle.

La voyelle initiale atone libre [e] des formes faibles s'est en revanche affaiblie au XI<sup>e</sup> siècle en [e] central, noté par la lettre *e* dans les bases atones *ve-* et *dev-*.

Des informations complémentaires concernant l'évolution phonétique des bases à partir du latin pouvaient être apportées :

- pour le paradigme de *veoir*, le renforcement de [w] initial en [v], accompli dès le III<sup>e</sup> siècle, et la spirantisation de [d] en position intervocalique, suivie de son effacement entre le IX<sup>e</sup> et le XI<sup>e</sup> siècle.
- pour les formes de P4, 5 et 6 de *devoir*, la spirantisation de [b] en position intervocalique, puis son renforcement en [v] en entourage palatal au III<sup>e</sup> siècle.

#### ➤ les désinences

Aux trois personnes du singulier, la voyelle finale s'amuit, laissant place à une désinence zéro à la P1, aux marques personnelles -s à la P2 et -t à la P3. La présence du graphème -z comme marque de P2 dans *voiz* correspond à la notation de l'affriquée [ts], son produit par la rencontre de la dentale intervocalique spirantisée [ð] avec [s] désinentiel au moment de l'amuïssement de la voyelle finale (VII<sup>e</sup> siècle). La simplification de cette affriquée est notée par la graphie concurrente *vois*.

Les désinences -ons et -ez ne résultent pas d'une évolution phonétique régulière de -émus et -étis, mais d'une analogie avec les désinences de présent de l'indicatif des verbes du premier groupe. La graphie -és est également possible pour la désinence de P5 dans la mesure où l'affriquée notée

par le graphème -z a tendance à se simplifier. À la P6, le maintien d'une voyelle d'appui [e] en position finale permet la conservation de -nt, d'abord dans la prononciation puis seulement dans la graphie.

- **L'évolution de l'ancien français au français moderne**

- les bases

Les fréquentes alternances entre bases fortes et bases faibles tendent à se raréfier à partir de 1300. Dans le cas de *veoir*, la base atone *ve-* s'est alignée sur la base tonique. Attestées dès le XIII<sup>e</sup> siècle, les formes *voions* et *voiez* deviennent courantes à partir du XIV<sup>e</sup> siècle. Cette extension du radical fort touche les autres formes faibles du verbe, au participe présent et à l'imparfait.

Le recours aux graphies concurrentes *voyons* et *voyez* en moyen français peuvent s'expliquer par le développement d'un [y] de transition pour éviter un hiatus et par l'influence du subjonctif présent. La variante graphique *voy* se trouve aussi souvent à la P1, de même que *doy*.

*Devoir* fait partie des quelques verbes qui échappent à l'uniformisation (comme *pouvoir*, *savoir* ou *vouloir*) : il conserve ses deux bases *doi(v)-* et *dev-* en français moderne.

- les désinences

Lorsque les consonnes finales s'effacent de la prononciation, -s à la P2 et -t à la P3 deviennent des morphogrammes. Il en va de même au pluriel des graphies -z et -nt caractéristiques de la P5 et de la P6.

On observe en moyen français une tendance à ajouter le graphème -s à la P1 des verbes n'appartenant pas au premier groupe. Ce phénomène peut s'expliquer de plusieurs manières : par analogie avec la P2, ce qui permet d'opposer la désinence -t de la P3 au -s des P1 et 2, ou par analogie des conjugaisons qui étaient dotées de cette finale pour des raisons phonétiques depuis l'origine, comme *puis* ou les verbes du deuxième groupe.

Les formes à radical vocalique résistent plus longtemps à cette extension du -s et l'on rencontre encore au XVII<sup>e</sup> siècle les graphies *voy* et *doy*. La lettre y était sans doute alors sentie comme un morphème de personne, ce qui a retardé l'apparition du -s analogique.

### **3- Syntaxe (1,5 point)**

**Étudiez les constructions *la fille au roi Charlon (vers 2)*, *li fiuls Othon (vers 11)* et *l'or de cest mont (vers 13 et 17)*.**

Le sujet demandait aux candidats d'analyser les trois constructions dont dispose la langue médiévale pour la fonction de complément de nom (ou complément déterminatif) lorsqu'un groupe nominal GN2 est complément déterminatif d'un autre groupe nominal GN1 :

- la construction directe, sans préposition (appelée parfois "cas régime absolu" car le GN2 est toujours au cas régime)
- la construction prépositionnelle, soit avec la préposition *a* soit avec la préposition *de* suivie d'un substantif au cas régime.

Le jury a valorisé les copies qui, en plus d'une description exacte de ces trois constructions et des critères qui orientent le choix de l'une ou l'autre, proposaient une mise en perspective historique.

### *Proposition de corrigé*

En latin classique, un cas spécifique, le génitif, permet d'exprimer la notion d'appartenance et la fonction de complément du nom : *regis domus*. Conformément à la tendance du latin qui privilégie "la ramification à gauche", l'ordre est déterminant - déterminé (GN2 - GN1). Dans l'emploi attributif, le génitif entre en concurrence avec le datif : *haec domus patris mei est / est patri meo domus*. Par analogie avec cette construction, le datif concurrence le génitif en latin parlé pour l'expression du complément déterminatif et en bas-latin, deux autres constructions viennent concurrencer le génitif et sont à l'origine des constructions prépositionnelles françaises : *ad* + accusatif et *de* (origine / provenance) + ablatif.

#### **1- La construction sans préposition : GN1 Ø GN2**

Appelée aussi groupe binominal non prépositionnel, c'est celle que l'on a dans *li fiuls Othon* (v. 11) et on observe que *Othon* est la forme de cas régime (CS = *Othes*, comme *Charles / Charlon*, au v. 2).

Cette première construction est considérée comme la plus marquée car elle obéit à des contraintes précises, essentiellement d'ordre sémantique, que l'on peut regrouper ainsi :

1.1 La relation GN1 - GN2 doit exprimer un rapport de possession, qui peut être de parenté ou d'alliance, ou un rapport d'appartenance au sens étroit (partie du corps ou propriété matérielle) ou au sens large (abstrait) : *la besoingne le roi*. Cette relation doit aller du GN2 au GN1 : si on construit une phrase verbale personnelle avec les deux GN, le GN2 devient sujet : *li fiuls Othon* → *Othon a un fils*.

1.2 Le GN2 doit :

- référer à un être humain ou à Dieu : *la cort le roi, l'ostel Dieu* ;

- être déterminé, nom propre (réfèrent unique) comme ici *Othon* ou nom commun précédé d'un déterminant défini ou possessif qui restreint l'extensité du réfèrent à 1 (*le, lor, vostre, son*) : *l'ostel vostre baron* mais on dira *filz a baron* ;
- être au singulier (pas d'occurrence de GN2 au pluriel), en revanche le GN1 peut être au pluriel ;
- renvoyer à un réfèrent d'un rang social ou religieux élevé quand il ne s'agit pas d'un terme de parenté : *l'ostel le roi, l'ostel son pere* mais *l'ostel au vilain*.

1.3 L'ordre est toujours déterminé - déterminant (GN1 - GN2) conformément à la tendance du français à préférer la "ramification à droite", excepté pour *Dieu* ou *autrui* : *la Dieu merci, l'autrui avoir*.

## 2. La construction GN1 *à* GN2

On la rencontre dans le tour ***la fille au roi Charlon*** (v. 2) ; c'est le tour utilisé avec un GN2 animé humain, soit lorsque les conditions d'emploi du "cas régime absolu" ne sont pas remplies (GN2 indéterminé, pluriel ou réfèrent marquant une situation sociale manquant de prestige : *la vache au prestre*), soit à la place de la construction non propositionnelle alors même que les conditions d'emploi de celle-ci sont remplies : on pourrait avoir ici *la fille le roi Charlon*.

## 3. La construction GN1 *de* GN2

C'est la construction employée pour ***l'or de cest mont*** (v.13 et 17).

Cette construction est courante avec un GN2 animé non humain (*le cri del chien*), avec un GN inanimé (*mont* ici), notamment un nom propre de lieu avec la valeur d'origine de la préposition *de* (*le royaume de Logres*).

Elle apparaît également, avec un GN2 désignant un animé humain, lorsque les conditions d'emploi du tour non prépositionnel ne sont pas respectées, en particulier lorsque le GN2 est indéterminé ou au pluriel. Néanmoins, on la rencontre aussi alors que le tour non prépositionnel est possible : *la chambre de la reïne* concurrence *la chambre la reïne* et on trouve dès *la Chanson de Roland* le tour *por la mort de Rollant*.

## Conclusion

Le tour sans préposition disparaît en MF, laissant quelques traces dans les noms de lieu (la rue dénommée *de la ville l'évêque* ou *Pont-l'Evêque*) ou dans quelques noms communs lexicalisés (*hôtel-Dieu, Dieu merci* ou *Fête-Dieu*). Le tour avec *à* est encore vivant dans la langue parlée populaire (*la bagnole à mon voisin, la tête à Toto*). C'est la construction avec *de* qui l'a emporté au XVII<sup>e</sup> siècle, les grammairiens jugeant vulgaire et bas l'emploi de la préposition *à* (mais Ronsard écrit encore *la fille*

*au roy d'Asie*). Cette construction avec *de* était la plus fréquente en AF et en MF puisqu'elle était utilisée chaque fois que le GN2 était porteur du sème inanimé.

## Étude synchronique du texte de français moderne ou contemporain (5 points)

**1. Orthographe (1,5 point) :** étudiez la lettre *s* dans : *certaines choses* (l. 15), *pourrais* (l. 15), *suis obligée* (l. 19).

Intitulée depuis trois ans « Orthographe et morphologie », cette question apparaissait dans le sujet ordinaire de cette année sous la seule mention « Orthographe ». Cette variation de l'énoncé invite à envisager, pour les prochaines sessions, la possibilité de consignes orientant la réflexion uniquement sur la morphologie, uniquement sur l'orthographe comme c'était le cas cette année, ou bien liant les deux aspects, comme lors des années antérieures.

Les attendus cependant restent les mêmes : on se reportera donc aux rapports de 2011 et 2012. Rappelons simplement ici que l'orthographe et la morphologie lexicale sont primordiales pour l'apprentissage du français, de même que la maîtrise des outils et des systèmes permettant d'appréhender et d'étudier ces questions. Ainsi on continuera à exiger des candidats qu'ils maîtrisent les notions de *phonogramme* et *morphogramme* (voir le rapport de 2013, ainsi que l'ouvrage de référence sur cette question : Nina Catach, *L'Orthographe française*).

L'exercice doit prendre la forme d'une **étude organisée** reposant sur une perspective comparative, et ce à double titre : entre les formes orales et écrites, et entre les occurrences elles-mêmes. Font donc partie des attendus la **transcription phonétique** des occurrences soumises à l'étude (soit en API, soit en alphabet des romanistes), transcription trop souvent oubliée, ainsi qu'un développement synthétique et ordonné, précédé d'une brève introduction. Notons que la précision de la terminologie et des analyses compte bien davantage que la longueur des réflexions, parfois oiseuses chez certains candidats. Ont été ainsi pénalisées les copies qui ne présentaient aucune transcription phonétique ou listaient les remarques sur chaque occurrence sans adopter de perspective comparative.

Le jury a constaté que ces différents attendus étaient souvent bien connus des candidats, ce qui s'est traduit dans les copies par des développements satisfaisants, voire remarquables. Il y a donc lieu de se réjouir de la confirmation d'une dynamique d'amélioration notée l'an passé, et de souligner combien une préparation et un entraînement réguliers à cette question permettent d'en tirer, comme cette année, des réponses de grande qualité.

Il s'agissait d'étudier la lettre *s* dans *certaines choses* [sɛʀtɛn(ə)foz], *pourrais* [puʀɛ] et *suis obligée* [sɥizoblizɛ].

L'introduction pouvait faire ressortir la spécificité de la lettre *s*, graphème (unité minimale graphique) marquant le pluriel, et qui se caractérise à la fois par sa fréquence (en particulier en finale de mot : morphogramme grammatical) et par sa polyvalence. Il peut correspondre uniquement à la réalisation d'un phonème (*s* est alors un phonogramme, 1<sup>ère</sup> partie) ; mais il peut aussi ne pas se prononcer (sauf en cas de liaison) lorsqu'il est la marque finale de la flexion ou de la famille dérivationnelle (*s* est alors un morphogramme, 2<sup>e</sup> partie).

Le jury a accepté d'autres plans, pour autant qu'ils témoignent d'une perspective comparative, par exemple en opposant les réalisations phonétiques du *s* à son caractère uniquement graphique.

### 1. La lettre *s* comme phonogramme

Le graphème *s* présente comme phonogramme deux réalisations phoniques possibles :

#### 1.1. Le *s* à l'initiale

Dans *suis* (indicatif présent P1 de *être*), le *s* à l'initiale se prononce [s], sa valeur de base.

### 1.2. Le s intervocalique

C'est le cas du premier *s* dans *choses* : entre deux voyelles, le graphème *s* prend sa valeur de position [z] (*casier, bise, etc.*) : celle-ci est conditionnée par sa place dans le mot. On pouvait faire valoir que ce *s* intervocalique était étymologique (*chose* venant de *causa* en latin).

Remarquons qu'à l'intervocalique, le digramme (graphème complexe) *ss* peut transcrire le son [s].

## **2. La lettre s comme morphogramme grammatical**

Le morphogramme apporte une autre information que le son associé au graphème. On distingue le morphogramme lexical (par exemple le *s* dans *bas > basse, bassesse*) du morphogramme grammatical (celui qui marque le genre, le nombre, la personne) : seul ce dernier cas est ici représenté.

### 2.1. Le s marque du pluriel

C'est le pluriel régulier des déterminants, noms, adjectifs et de certains pronoms : pour le déterminant indéfini *certaines*, le *-e* est la marque de l'accord au féminin (genre), le *-s* la marque de l'accord au pluriel (nombre). Ce morphogramme grammatical *-s* ne se prononce pas devant consonne, donc ni à la fin de *certaines* ni à la fin de *choses* (valeur zéro : lettre muette).

### 2.2. Le -s dans la désinence verbale

– Dans *pourrais*, le *-s* est le morphogramme grammatical de la P1 et de la P2, identiques au conditionnel présent. Si le *-s* ne se prononce pas en français moderne (il est purement graphique, sauf en cas de liaison), en revanche il permet de différencier, à l'écrit, la P1 du futur et celle du conditionnel présent. Il influe également, dans un oral châtié, sur la prononciation du phonème qui précède : on oppose le futur *pourrai* [puRe] au conditionnel présent *pourrais* [puRɛ] (même distinction pour le passé simple et l'imparfait à la P1 des verbes du 1<sup>er</sup> groupe : *chantai / chantais*). Dans ce cas on pourra parler de valeur diacritique ou auxiliaire du *s* (il influe sur la prononciation de *-ai*).

– Dans *suis*, le *-s* final appartient à la désinence de la P1 de ce verbe irrégulier (*je descends, je cours...*) ; on pouvait noter que ce *s* apparaît en ancien français par analogie avec la P2. Il se réalise phoniquement en finale de mot devant voyelle, à l'intérieur du groupe verbal (auxiliaire et participe passé, présent de l'indicatif passif) ; ce *s* de liaison a toujours la valeur de position [z].

Dans la mesure où il se prononce, ce morphogramme a ici également la valeur d'un phonogramme ; on peut appeler ce *s* morphogramme « clignotant », car il est tantôt prononcé, tantôt muet. Le jury a également valorisé l'analyse de ce *suis* comme logogramme grammatical (permettant la distinction graphique des homophones) puisque la forme verbale *suis* se distingue à l'écrit de *suit* ou *suie*.

**2. Lexicologie (1 point) :** étudiez, du point de vue morphologique uniquement, les mots *maladroit* (l. 31) et *dénouement* (l. 32).

La question de lexicologie cette année portait uniquement sur la morphologie, et non sur une étude de mot complète, impliquant morphologie et sémantique lexicales, comme c'est depuis longtemps l'usage au CAPES ; c'était là l'une des possibilités ouvertes par le précédent rapport. Certains candidats cependant, sans tenir compte de l'énoncé, ont procédé à une étude traditionnelle (morphologique et sémantique) des mots soumis à l'étude ; rappelons simplement combien la lecture et la compréhension des consignes importent pour de futurs enseignants qui doivent maîtriser des connaissances et des méthodes acquises durant leurs

études, mais aussi être capables d'analyse et de recul critique sur les sujets et les situations auxquels ils sont confrontés.

Pour autant, il ne faudra pas délaissier dans les années à venir l'étude de la sémantique lexicale : comme dans le cas du premier exercice, les intitulés des prochaines sessions pourront inviter à adopter un point de vue restreint à la morphologie ou, éventuellement, à la sémantique, ou encore un point de vue global alliant les deux perspectives (en distinguant toujours, pour la sémantique lexicale, sens en langue et sens en cotexte). Rappelons également, comme l'annonçait le rapport 2013, que les connaissances des candidats pourront être évaluées sur une question de synthèse (par exemple, étudiez la dérivation à telle ligne, l'antonymie dans tel passage, les mots construits dans telle expression). La compétence lexicologique attendue reste ainsi identique à celle des sessions antérieures, et on se reportera toujours avec profit aux rapports qui en rendent compte.

Du point de vue morphologique uniquement, l'étude implique bien entendu des informations sur l'identité du mot (catégorie grammaticale) et sa fonction dans la phrase, puis s'intéresse à l'analyse en morphèmes (pour les mots complexes construits), et en morphèmes et formants / pseudo-morphèmes (pour les mots complexes non construits : le sens alors n'est plus strictement compositionnel) – les mots simples étant inanalysables. Attention : le morphème se définissant comme « unité minimale de sens », l'analyse morphologique ne peut faire l'économie de remarques sur le sens de ces unités et sur ce qu'on appelle justement le « sens construit ». On attendait cette année une identification et une justification précises de la formation des mots construits.

#### MALADROIT, L.31 (0,5 point)

*Maladroit* [maladRwa] est ici un substantif masculin singulier, actualisé par l'article indéfini « un » avec lequel il forme un GN, attribut du sujet « Mon frère ».

C'est un mot complexe construit : il est formé par composition de l'adverbe *mal* et de l'adjectif *adroit*, *adroite*. La marque de la composition est ici la soudure graphique (le tiret apparaît dans *mal-être* ou *mal-aimé* par exemple, deux autres mots composés avec *mal*). L'adjectif *maladroit* devient un substantif par conversion ou dérivation impropre : il est en emploi nominal dans le texte. Notons qu'il existe un dérivé adverbial, *maladroitement*.

Alors même que le mot *maladroit* est un cas prototypique de composition, trop de candidats en ont fait simplement un mot construit par dérivation préfixale, sans justifier cette proposition. On estime en effet qu'il s'agit d'une composition dans la mesure où *mal* est un morphème libre ; en revanche *dé-* ou *in-* sont plutôt des morphèmes liés qui n'ont pas la même autonomie. Le jury a valorisé la problématisation entre composition et préfixation à partir de ce cas, mais a noté des confusions importantes sur ces phénomènes de formation lexicale : il est tout à fait contradictoire par exemple de parler de « mot *composé* formé par *dérivation* affixale ». Les candidats sont tenus de connaître ces termes, mais également de savoir en user avec rigueur et pertinence.

Le jury attendait pour finir un commentaire sur l'adverbe *mal*, productif de mots composés ; il inverse le sens du mot qu'il précède, sur le même modèle que *malheureux*, *malappris*, *malpropre*, *malvenu*, etc. Il est souvent rapproché pour cette raison des préfixes à valeur négative ou privative *in-*, *dé-*, *mé-*. On a valorisé le cas échéant les remarques sur *adroit*, dérivé préfixal ancien de *droit* (du latin classique *directus*).

#### DENOUEMENT, L.32 (0,5 point)

Le substantif masculin *dénouement* [denumã] est ici utilisé au singulier ; il est actualisé par le déterminant exclamatif « quel » et forme avec lui une phrase nominale exclamative.

C'est un mot complexe construit par dérivation affixale cumulative : le verbe *nouer* donne par dérivation préfixale *dénouer* ; le préfixe *dé-* (du latin *dis-*) exprime la privation, la

négation, ou l'état / l'action contraire. Le verbe *dénouer* donne *dénouement* par dérivation suffixale : le suffixe nominalisant *-(e)ment* permet ainsi de changer de catégorie grammaticale ; il forme des noms abstraits d'action (comme *débarquer* > *débarquement*, *manier* > *maniement*), désignant l'action dénotée par le verbe, ou le résultat de cette action (d'où le sens construit de *dénouement* « action de dénouer » / « résultat de cette action » ; le substantif masculin *nouement* est d'un emploi rare). Certains candidats ont confondu ce suffixe nominalisant avec le suffixe formateur d'adverbes *-ment* alors même que le mot soumis à l'étude n'était pas un adverbe. Rappelons donc que le suffixe nominalisateur *-(e)ment* que l'on trouve dans *dénouement* vient du suffixe latin *-(a)mentum*, tandis que le suffixe adverbial *-ment* est, lui, issu de l'ablatif latin *mente*.

Le jury a valorisé les considérations sur *nouer*, du latin *nodare*, lui-même dérivé de *nodus* qui a donné *nœud*, appartenant à la même famille. Notons également que le deuxième *e* de *dénouement* reste muet : on a ainsi pu écrire *dénoûment*.

**3. Morphosyntaxe (2,5 points) :** étudiez les propositions subordonnées depuis « Vous avez bien peur » (l. 23) jusqu'à « m'arrête » (l. 33).

La question de morphosyntaxe n'a pas changé avec les nouvelles épreuves, et on renverra donc aux rapports précédents, qui en explicitent les attendus. Insistons ici sur l'importance de la définition de la notion dans l'introduction, et sur les éventuels problèmes que pose la délimitation du sujet. Celui de cette année était des plus classiques : l'étude des propositions subordonnées est, à l'écrit comme à l'oral du concours, une question incontournable, inscrite aux programmes de l'enseignement secondaire dès la classe de 5<sup>e</sup>. Le jury a pourtant rencontré, dans certaines copies ne parvenant pas à identifier les différentes classes de subordonnées, des confusions rédhitoires ; il est à ce titre regrettable de ne pas faire preuve d'un savoir que l'on prétend enseigner, et l'on ne répétera jamais assez combien il importe de bien fixer des critères pertinents et précis pour l'analyse grammaticale.

Il n'est pas non plus possible de se contenter, pour cette question, d'un simple relevé non commenté des occurrences, qui a été systématiquement pénalisé : le jury a en effet noté le caractère souvent incomplet des études et a pénalisé de même les études linéaires ou insuffisamment organisées. Il a valorisé en revanche les copies s'efforçant de justifier leurs analyses par différents tests, ainsi que les efforts pour discuter, nuancer ou préciser l'étude des occurrences. Le jury a également apprécié certains commentaires sur le mode employé dans la proposition subordonnée.

Le nombre d'occurrences dans le texte était assez restreint : on pouvait analyser dix cas, dont un à discuter. La difficulté de la question, très canonique comme on l'a dit, venait justement d'emplois parfois peu canoniques de subordonnées complétives et relatives dans l'extrait : leur identification cependant ne posait pas de problème majeur.

Le plan que nous proposons distingue, comme l'ont fait de très nombreux candidats, les subordonnées complétives, relatives et circonstancielles ; d'autres plans ont été acceptés, pour autant qu'ils justifient clairement et de façon pertinente leur classification.

La subordination est l'une des propriétés syntaxiques de la phrase complexe, c'est-à-dire de la phrase qui comporte plus d'une proposition. Contrairement à la juxtaposition et à la coordination qui relient des propositions mises sur le même plan syntaxique, la subordination établit un rapport asymétrique de hiérarchie entre une proposition principale (ou régissante, ou matrice) et une proposition subordonnée (ou régée, ou enchâssée) qui dépend de la première. La proposition subordonnée est donc incluse dans la phrase complexe, au sein de laquelle elle joue le rôle d'un constituant. On notera que ces définitions, attendues, doivent

aussi être intimement comprises dans leurs implications pour l'analyse.

La nature, voire la fonction, du mot subordonnant (s'il existe) qui introduit la proposition subordonnée (ou *sous-phrase* chez Le Goffic) détermine la nature et le fonctionnement de cette même proposition : cette dimension a trop souvent été omise, de même que la fonction grammaticale des subordonnées dans la phrase complexe.

## 1. Les propositions subordonnées complétives

### 1.1. Les complétives conjonctives pures

Elles sont introduites par *que* conjonction de subordination, qui n'a pas de fonction syntaxique : il permet seulement l'enchâssement et la démarcation (on parle aussi de *que* nominalisateur : la proposition qu'il introduit est apte à fonctionner comme un GN dans la phrase).

– La subordonnée complétive « **que je ne change d'avis** » (l. 23) est COI de la locution verbale *avoir peur*. La construction indirecte de la subordonnée est manifeste dans la pronominalisation : *j'en ai peur* ; elle peut commuter avec un groupe nominal prépositionnel de même fonction : *avoir peur du changement*. La locution verbale *avoir peur* (où *avoir* est verbe support) entraîne, du fait de son sémantisme (comme *craindre*), l'emploi du subjonctif dans la subordonnée.

– La complétive « **qu'il revient** » (l. 32) est la suite d'une forme impersonnelle, « il me semble ». Dans ce type de construction, le verbe de la complétive est généralement au subjonctif ; ici la présence du complément indirect (« me ») du verbe de la principale entraîne de préférence l'indicatif.

– La complétive « qu'il partît » dans « Il serait pourtant bien singulier **qu'il partît** » (l. 29) forme le constituant postverbal de la construction impersonnelle attributive *il est singulier*. Cette construction peut être dérivée d'une construction personnelle où la subordonnée occuperait alors la fonction sujet : *Qu'il partît serait pourtant bien singulier* (d'où, en grammaire traditionnelle, l'appellation « sujet réel », vs celle de « sujet apparent » attribuée au *il* impersonnel : *il jaillissait du pétrole / du pétrole jaillissait*) ; on parle aussi, en grammaire moderne, d'extraposition ou de sujet extraposé. Le mode le plus fréquent dans cette construction est le subjonctif, appelé par l'adjectif appréciatif qui caractérise la subordonnée.

### 1.2. Une interrogative indirecte

– « **si je tourne la tête** » (l. 28) est COD du verbe « il regarde ». C'est une subordonnée interrogative indirecte qui exprime l'interrogation totale et laisse la question ouverte (la conjonction de subordination *si* est alors « l'équivalent interrogatif de *que* », ajoutant aux propriétés de celui-ci l'indication du caractère interrogatif de la subordonnée, *Grammaire méthodique du français* 2009, p.788) ; on peut l'appeler percontative (Le Goffic 1994, §23 et §187). Attention à une confusion trop fréquente chez les candidats, qui tendent à faire de tout *si* l'introducteur d'une hypothèse : plusieurs ont ainsi classé cette subordonnée dans les circonstancielles hypothétiques, confondant deux emplois ; dans notre cas la subordonnée est un COD régulier du verbe de la principale, dans le second cas ce serait un complément circonstanciel.

## 2. Les propositions subordonnées relatives

Aucune des deux relatives de l'extrait n'était une relative adjectivale canonique, et ces occurrences méritaient des commentaires précis. On regrette plus largement que les fonctions du pronom relatif aient été si peu évoquées.

– « **tout ce que j'ai fait** » (l. 29) est une subordonnée relative périphrastique, introduite par la locution pronominale (*tout*) *ce que* ; elle peut commuter avec un GN ou un pronom et forme avec la préposition *après* un circonstant. On considérera soit *ce que* comme une

locution pronominale (pronom complexe, ou pronom décumulatif) ; soit que le pronom démonstratif *ce* autonome est l'antécédent, au référent flou (il est généralisant et non anaphorique), d'un pronom relatif *qu'*, COD du verbe *ai fait*.

– « **qui est fini** » (l. 29-30) : le présentatif *voilà* est suivi d'une subordonnée relative substantive indéfinie, qui est complément du présentatif ; ici *qui* désigne un inanimé (la *GMF* donne l'exemple *Voilà qui est intéressant*, pour faire pendant à *Voilà de quoi il est capable*, 2014, p. 817). Cette proposition est introduite par le pronom relatif *qui* sans antécédent, à valeur indéfinie, et sujet du verbe *est fini*. Mais, pour aller plus loin, si l'on considère que les relatives substantives commençant par *qui* (ou relatives intégratives pronominales en *qui* chez Le Goffic) se limitent à des survivances (dans des emplois figés du type *Qui dort dîne*), on pourrait s'interroger sur la syntaxe du présentatif et le fonctionnement de cette relative : *voilà* peut en effet se construire avec un objet et un attribut de l'objet, sur le modèle de *Voilà Paul qui arrive / Le voilà qui arrive*. La relative pourrait ainsi être prédicative, et le COD de *voilà* serait implicite : *Voilà [tout ceci] qui est fini*.

### 3. Les propositions subordonnées circonstancielles

#### 3.1. Circonstancielles décrivant une situation

– « **afin qu'il m'arrête** » (l. 33) est une subordonnée circonstancielle de but (ou finale) ; elle est introduite par la locution conjonctive *afin que*, qui donne sa coloration circonstancielle à la proposition et impose l'emploi du subjonctif dans la subordonnée. On peut déplacer et supprimer cette subordonnée : elle assume typiquement la fonction de circonstant, complément de phrase.

– « **S'il part** » (l. 27) est une subordonnée circonstancielle hypothétique (fonction circonstant), introduite par la conjonction de subordination *si*. Le présent de l'indicatif, suivi du futur dans l'une des principales, traduit un potentiel (un événement envisagé comme possible ou probable).

#### 3.2. Système corrélatif comparatif

Dans la phrase « Je n'ai pas **tant de** pouvoir sur lui **que je le croyais** » (l. 30), la subordonnée circonstancielle comparative (comparaison d'égalité niée) est introduite par la conjonction de subordination *que* (ou, pour Le Goffic, emploi intégratif de l'adverbe *que* : §286) et appelée par le déterminant quantificateur *tant de*. Le jury attendait l'explication de la corrélation conjonctive.

Cette subordonnée ne peut donc pas être déplacée et elle est toujours postposée, comme toutes les subordonnées construites en corrélation : à ce titre elle ne vérifie pas les propriétés prototypiques du circonstant. On a valorisé les copies interrogeant la fonction de la subordonnée, circonstant de comparaison (donc constituant de phrase, voir Le Goffic §286), ou complément du comparatif (donc constituant secondaire, voir *GMF* 2014, p. 624).

### 4. Le cas de la proposition infinitive

Le traitement des infinitifs peut être interrogé : la *GMF* classe en effet dans les complétives les groupes infinitifs, établissant une mise en relation de ces syntagmes dont la tête est un infinitif avec une structure conjonctive, quand ces groupes infinitifs assument les mêmes fonctions que les autres complétives (2014, p. 829-831).

Le jury a valorisé les réflexions pertinentes qui accompagnaient l'étude de la didascalie « Elle **le regarde aller** » (l. 27-28) rapportée à une « proposition infinitive ». En effet le verbe de perception *regarde* est suivi d'un infinitif construit directement, *aller*, pourvu d'un contrôleur autonome *le* (pronom personnel de forme complément), distinct du sujet du verbe recteur (*elle regarde*) : ce sont les conditions requises en grammaire traditionnelle pour identifier une proposition subordonnée infinitive, assumant globalement la fonction COD du

verbe *regarder*. Dans ce cas, la subordination est marquée par le seul mode du verbe, en l'absence de tout mot subordonnant.

Deux remarques cependant : d'une part cette occurrence n'est pas tout à fait canonique, dans la mesure où la grammaire traditionnelle justifie généralement l'identification d'une proposition infinitive par la possibilité d'une substitution avec une complétive conjonctive en *que* (*je vois les enfants courir* > *je vois **que** les enfants courent*), ici impossible (*\*Elle regarde qu'il va*). D'autre part l'appellation de « proposition infinitive » est discutée (GMF 2014, p. 832-833 ; Le Goffic en fait une construction à deux compléments directs, qu'il rapproche de la construction objet – attribut de l'objet : §192).

### Étude stylistique du texte de français moderne ou contemporain (5 points)

« Vous ferez une étude stylistique du texte en insistant sur l'implicite et l'enchaînement des répliques ».

L'intitulé comme les attendus de l'étude stylistique restent inchangés dans cette nouvelle épreuve écrite : les candidats sont donc invités à se reporter avec profit aux rapports des années précédentes, en particulier concernant la méthodologie. La modification du barème masque en réalité la continuité de la place accordée à la stylistique au sein de cette épreuve : comme dans sa version précédente, la gestion du temps est essentielle et il importe de consacrer au moins une heure et demie au traitement de cette question.

L'étude stylistique du Texte II portait cette année sur l'avant-dernière scène (acte III, scène 8) de la pièce de Marivaux, *Le Jeu de l'amour et du hasard*, texte qui a paru connu de la majorité des candidats. Si les enjeux du texte ont été assez globalement compris, c'est l'analyse de ses ressorts linguistiques qui était attendue ici. L'objet de l'étude stylistique est en effet de proposer une analyse précise et technique de l'extrait, guidée par l'intitulé de la question et orientée selon une interprétation du texte qui prenne en compte ses déterminations diverses (essentiellement génériques, typologiques et situationnelles, plus largement historiques et esthétiques) – l'orientation interprétative étant elle-même largement induite par la question posée. La problématique proposée dans l'introduction du commentaire a pour vocation d'explicitier l'articulation existant entre ces différents aspects (analytiques et interprétatifs).

### Éléments de problématisation

La question posée donnait comme entrée à privilégier (comme le suggère « en insistant sur ») un élément portant sur le contenu du discours : « **l'implicite** », et un autre sur la forme dialogale<sup>1</sup> du texte : « **l'enchaînement des répliques** », double entrée par laquelle on invitait le candidat à réfléchir au détail de la facture du texte. Cette question impliquait donc un **traitement pragmatique et technique de la scène** (et non psychologique), engageant une forme propre au genre théâtral, et même visant le genre dans sa spécificité pragmatique.

### L'implicite

Si la notion a paru dérouter certains candidats, il n'est pas inutile de rappeler qu'elle figure en toutes lettres dans les programmes d'enseignement du secondaire, en 3<sup>ème</sup> dans le cadre de

---

<sup>1</sup> Dialogale vs dialogique : voir C. Kerbrat, *Le Discours en interaction*, p. 16, où le discours dialogal est défini comme un échange verbal « entre plusieurs personnes en chair et en os », et est opposé au discours dialogique, qui est un « discours pris en charge par un seul locuteur, mais qui convoque plusieurs voix ».

l'initiation à la grammaire de l'énonciation ainsi (JO du 28.08.2008) ; et à nouveau en 1<sup>re</sup> dans le cadre de l'étude de la langue au lycée (« au niveau du discours, la réflexion sur les situations d'énonciation, sur la modalisation et sur la dimension pragmatique est développée, dans le but de favoriser la compréhension de l'implicite, des enjeux et des interactions dans toute forme de communication », JO du 28.08.2010) ; elle est aussi recensée dans la *Terminologie grammaticale* de 1997. Du reste, nombre de copies ont manifesté au contraire une connaissance, certes plus ou moins fine et maîtrisée, de la notion et des définitions que l'on rappellera ci-dessous.

La question appelait en effet la définition de l'implicite, théorisé par C. Kerbrat-Orecchioni (*L'implicite*, Paris, Colin, 1986) :

a. L'implicite est à opposer à l'explicite : si parler explicitement suppose « dire quelque chose » [« to tell something »], parler implicitement, c'est « faire penser quelque chose à quelqu'un » [« to get someone to think something »] (Grice, cité par C. Kerbrat-Orecchioni, *op. cit.*, p. 21).

b. Au-delà, la sphère de l'implicite suppose la distinction entre présupposés et sous-entendus :  
– Le **présupposé** est linguistiquement déterminé : « Nous considérons comme présupposées toutes les informations qui, sans être ouvertement posées (*i.e.* sans constituer en principe le véritable objet du message à transmettre), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif » (*op. cit.*, p. 25).

– Il s'oppose au **sous-entendu**, de son côté contextuellement déterminé, et non pas linguistiquement. Ainsi, la classe des sous-entendus « englobe toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif » (*op. cit.*, p. 39).

c. L'implicite, contrairement à l'explicite, qui suppose que l'on accède directement à l'information véhiculée par le message, implique un « calcul » interprétatif, c'est-à-dire la fabrication d'inférences pour parvenir à la signification du message. Il prend la forme de ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle les « tropes » illocutoires, implicatifs, présuppositionnels et mettant en cause un sous-entendu, (voir *op. cit.*, p. 107 et suite), *i.e.* des actes de langage indirects.

Ceci suppose donc de bien distinguer les différents types d'actes réalisés par le langage, actes locutoires, illocutoires et perlocutoires (voir par exemple *GMF* 2009, p. 983-984).

Concernant l'implicite, l'objet de l'investigation était donc de déterminer ce qui relevait de cette sphère dans le dialogue de l'extrait, de l'analyser et d'en décrire le fonctionnement. **Il s'agissait donc de décrire les ressorts de cette interaction verbale, d'identifier les tropes illocutoires qu'il comporte, et de les analyser, en s'appuyant pour ce faire sur la succession des répliques, qui permettait de saisir la scène dans sa dynamique.**

### **Réflexion problématique sur le passage**

L'orientation pragmatique de la question invitait le candidat à partir d'une caractérisation de la situation en termes énonciatifs, fondée sur la caractérisation du théâtre comme **double énonciation**.

Le chapeau introductif (lequel devait aider les candidats à dégager la problématique de la scène) peut être reformulé dans cette perspective. Ainsi, du fait de la caractérisation de l'énonciation théâtrale comme « double énonciation », qui suppose que le discours théâtral admet une double adresse (l'acteur s'adressant au public, quand le personnage s'adresse à d'autres personnages), la situation de la scène peut être reformulée en termes de **décalage**

**entre les savoirs** ou « compétences encyclopédiques » (*L'Implicite*, p. 162) des deux personnages en scène. Silvia en sait plus que Dorante, celui-ci lui ayant avoué son identité (voir II, 12 : « C'est moi qui suis Dorante ») ; elle dispose donc des mêmes connaissances que les spectateurs. Au contraire, Dorante en sait moins que Silvia et que le spectateur, Silvia ayant décidé de poursuivre le jeu (voir II, 12 : « Cachons-lui qui je suis... »). Ce décalage est à l'origine de la saveur de la scène pour le spectateur. Il ménage ainsi des **effets de connivence** entre Silvia et ce dernier, cette connivence se manifestant par les apartés, prêtés seulement à Silvia dans cette scène (voir I. 3 : « ce n'est pas là mon compte » et la fin de l'extrait, l. 26 à 34).

Une telle dissymétrie entre le savoir des personnages, associée aux conventions sociales, donne lieu à un réglage différent de la parole de chacun des personnages en scène. Que Dorante prenne Silvia pour Lisette, et donc pour une servante, induit l'impossibilité d'avouer sa flamme à cette dernière, cette inclination étant socialement inconvenante et ne pouvant donner lieu qu'à une mésalliance. Il ne peut donc lui avouer ses sentiments, et s'il souhaite le faire, cet aveu ne peut prendre qu'une forme détournée. La **dimension indirecte de l'aveu de Dorante** est ainsi programmée par la situation pragmatique du dialogue. Au contraire, de son côté, Silvia connaissant leur adéquation sociale, souhaite cet aveu ; mais son identité de femme (et son orgueil, élément psychologique déterminé par son sexe et sa situation sociale) lui interdit de s'y livrer elle-même.

Dans ce cadre, l'enjeu de la scène – présenté dans la dernière phrase du chapeau introductif : « Silvia tente alors de le contraindre à se déclarer sans révéler sa propre identité » –, suppose une **forte tension pragmatique**. Celle-ci induit une **tension dramatique** qui est ici à son comble : la scène se situe en effet à la fin de la pièce (c'est l'avant-dernière scène du dernier acte), et **l'aveu des sentiments de Dorante ou son départ conditionnent la fin de la pièce**, vouée ainsi à se solder soit par la réunion des amants, soit par leur séparation. On notera que genre comique réduit toutefois ce suspens en programmant une fin heureuse, qui n'arrivera cependant qu'à la toute fin de la pièce, amenée par la fin de cette scène 8, qui se clôt sur la réplique de Silvia : « Que d'amour ! ».

Cette tension tient ainsi pour une grande part dans la non-concordance entre le sens donné par un personnage à son discours et le sens tel qu'il est reçu par son allocutaire : cette non-concordance donne lieu au qui pro quo conversationnel qui mine l'échange verbal.

Cette situation pragmatique détermine à son tour la dimension kinésique/proxémique du passage : les mouvements de rapprochement et d'éloignement des personnages sur scène dépendent de l'efficacité ou non de la stratégie de Silvia en particulier (l. 25 : « *Il s'en va* » : le mouvement de Dorante signe l'échec de la tentative de Silvia de faire avouer à Dorante son amour, comme le souligne l'exclamation « Quel dénouement ! » (l. 32) : la pièce de Silvia s'achève mal), avant le retournement final : « il me semble qu'il revient »).

**Étaient donc attendues, pour l'introduction et la problématique guidant l'étude :**  
– **d'une part, une définition des notions du sujet, en particulier de l'implicite**, ainsi qu'une **articulation problématisée** entre implicite et enchaînement des répliques (par exemple à partir de la notion de progression ou de dynamique, du couple fonctionnement / dysfonctionnement de l'échange verbal, de la dissymétrie du rapport entre les deux partenaires de l'échange, des stratégies discursives des personnages...). Le jury a donc pénalisé l'absence d'effort de définition, l'oubli d'une des notions ainsi que l'absence d'articulation entre les deux. Il a en revanche valorisé toute définition précise, en particulier la référence maîtrisée à Kerbrat-Orecchioni (ou à Ubersfeld), voire à Grice, cette dernière pouvant être appelée dans ce cadre (par la mention des maximes conversationnelles et de leur

respect ou transgression dans le dialogue) ; ainsi que l'utilisation avérée de la distinction entre pré-supposés et sous-entendus, ou encore de la théorie des actes de langage.

– **d'autre part, une prise en compte de l'appartenance du texte au genre théâtral**, qui appelle la mobilisation de la notion de double énonciation, la prise en compte des décalages de savoir et de la connivence avec le spectateur, et plus globalement la prise en compte de l'effet produit sur le spectateur. On était en droit d'attendre également l'utilisation pertinente des termes techniques liés au genre, et donc la prise en compte de la dimension dramaturgique du texte, à travers la mention et l'analyse des jeux de scène, didascalies, apartés, liés à la fois au genre théâtral et à la question de l'implicite.

## Éléments d'analyse

Le corps du commentaire stylistique doit consister en une **analyse détaillée, appuyée** sur des connaissances théoriques et sur des outils techniques, et **ciblée** sur la question posée dans l'intitulé du sujet. Celui-ci, bien que non limitatif, dessine tout de même un contour dont il est nécessaire de tenir compte, sous peine de verser dans le hors-sujet. Il reste cependant possible, pour le commentaire, de s'ouvrir à d'autres aspects du texte à partir de ceux-là.

L'analyse se doit également d'être **organisée**, c'est-à-dire hiérarchisée. Ainsi, la question posée sur le texte sollicite l'étude d'un faisceau de faits linguistiques, au sein duquel certains sont très directement appelés (comme les actes de langage indirects, l'ironie, et donc l'étude des modalités d'énonciation, en particulier l'injonction et l'interrogation), quand d'autres le sont également, mais de manière moins immédiate : c'est le cas par exemple pour la négation, à laquelle beaucoup de candidats ont très justement pensé, ou pour la présence des indéfinis, qui entrent également dans la stratégie de désignation détournée des personnages. En revanche, certains éléments d'analyse paraissent beaucoup moins nécessaires, voire vraiment éloignés du sujet : ainsi, il paraît ici malvenu de consacrer une partie entière du commentaire à l'étude de la ponctuation du texte ou au rythme des répliques en décomptant les syllabes. Ces éléments, s'ils peuvent s'avérer pertinents quand ils sont mobilisés en cours de partie (on ne sous-estimera évidemment pas, par exemple, l'importance de la ponctuation dans la réplique finale de Silvia), ne peuvent constituer une piste globale d'investigation, sous peine de produire un commentaire décentré par rapport au texte et à la question posée.

Parmi les éléments ou postes d'observation principalement attendus du fait du centrage problématique et des éléments de détermination propres à l'extrait donné, on pouvait compter, à des titres divers :

- la caractérisation précise de la situation d'échange (et donc de la parole des personnages),
- la dynamique de l'échange, et les stratégies discursives des personnages,
- les modalités d'énonciation / actes de langage et enchaînement des répliques
- l'identification de procédés d'enchaînement des répliques (lexical / syntaxique / pragmatique)
- le rôle des connecteurs ; de la modalisation ; des indéfinis ; de la négation
- les figures et le jeu de double entente : atténuations, ironie (antiphrase).

On rappellera également que sont pénalisés, comme ne correspondant pas aux normes de l'exercice du commentaire stylistique : les commentaires littéraires ne s'appuyant pas sur les ressorts linguistiques du texte et à l'inverse, les listes descriptives non interprétatives ; les études linéaires ; les études non rédigées ou en style télégraphique. Il va de soi que les faux-sens et erreurs d'interprétation sur le passage engageant l'ensemble du commentaire, heureusement rares, sont également pénalisés.

On attendait donc d'abord des candidats qu'ils proposent une analyse des *formes de l'implicite*, évaluées à partir de l'échange dialogal, également de *ses effets* dans la relation d'interaction entre les personnages, enfin de *ses visées* (dans l'échange représenté : susciter l'aveu de Dorante au niveau de la situation représentée, en même temps que le différer, au niveau de la représentation, cette fois-ci pour le spectateur). On propose ci-dessous un certain nombre d'analyses organisées selon un plan progressif, dans la lignée de la problématique évoquée : les bonnes et les meilleures copies ont du reste montré leur capacité à conduire des analyses de détail témoignant d'une compréhension fine des enjeux du passage dans la perspective qui leur était demandée.

## 1. Les différentes formes de l'implicite

### 1.1. Implicite et actes de langage indirects : les injonctions indirectes

L'extrait présente plusieurs répliques où acte locutoire et illocutoire ne concordent pas. La plupart du temps, ce sont des injonctions indirectes qui sont exprimées, d'un point de vue locutoire, par des modalités variables, qu'il s'agisse d'assertion ou d'interrogation. La valeur injonctive des actes de langage, étant plus ou moins affirmée, varie selon les occurrences.

#### C'est ainsi le cas dans les répliques de Silvia :

- l. 9 : « je ne sais pas vos raisons » : la valeur illocutoire de l'énoncé est ici placée dans le présupposé de celui-ci, ce présupposé (du fait de la nature causale de la subordonnée « Comme je ne sais pas vos raisons ») devenant l'objet du message. Au-delà, cet énoncé a lui-même une valeur d'acte de langage indirect : Silvia cherche ainsi à inciter Dorante à lui révéler ces « raisons ». Cette phrase assertive a ainsi valeur d'injonction ( $\approx$  *dites-moi vos raisons*).
- l.10 : « ce n'est pas à moi de vous les demander » : la focalisation du pronom tonique disjoint « moi » (le tour emphatique équivaut ici à *ce n'est pas moi qui dois vous les demander*, le relatif disparaissant du fait de la forme infinitive), affectée de négation, induit contextuellement l'assertion contraire : *c'est à vous de me les dire*, elle-même à valeur dérivée (*c'est à X de...* exprime la nécessité et a une valeur proche de l'injonction *dites-les moi*).

#### Dans les répliques de Dorante :

- l. 11 : « il vous est aisé de les soupçonner, Lisette » : la réplique suppose une visée illocutoire incitative ( $\approx$  *devinez-les*).
- l. 14 : « Ne voyez-vous que cela ? » : l'interrogation peut être interprétée comme acte de langage direct, comme la réponse de Silvia le laisse entendre, bien qu'elle ne prenne pas la forme d'une réponse canonique opérée par *oui* ou *non*. Mais le fait qu'il s'agisse ici d'une interro-négation exceptive infléchit la réponse d'un point de vue logique, supposant une réponse négative avec ouverture à d'autres possibles. L'inflexion illocutoire est ici donnée par la langue (il s'agit d'un implicite présuppositionnel) : l'énoncé prend une valeur indirecte d'acte d'assertion négative ( $\approx$  *il n'y a pas que cela*), voire, au-delà, d'injonction indirecte, l'énoncé constituant une incitation à deviner ses sentiments.
- l. 17-18 et 20-21 : « car vous n'auriez rien d'obligeant à me dire » / « et l'explication ne me serait pas favorable » : de manière plus discrète, sous les actes de langage directs, on peut ici penser que Dorante a une visée (perlocutoire) : en prononçant ces affirmations, il s'agit de pousser Silvia à l'en détromper.

### 1.2. Implicite et sous-entendu : les énoncés à double entente

La dimension implicite des énoncés est ici envisagée sous l'angle de la différence de sens qu'ils peuvent prendre selon le savoir dont dispose leur producteur et leurs destinataires. Cette « double entente » des énoncés suppose donc que l'implicite qui leur est prêté diffère selon les actants et le savoir dont ils disposent, la valeur de l'énoncé n'étant pas forcément celle qu'a programmée son producteur. C'est ici la question du référent désigné par l'énoncé qui se pose (voir C. Kerbrat-Orecchioni, *L'Implicite*, p. 322-323), référent qui peut donc varier pour un même énoncé.

– l. 2, « un billet qui instruira Monsieur Orgon de **tout** » : l'usage du **pronom indéfini** désignant la totalité globalisante « tout » suppose un jeu sur l'implicite présent dans l'énoncé de Dorante. Pour Dorante, ce « tout » désigne l'ensemble de ce qu'il prend pour la réalité (son déguisement, l'amour pour celle qu'il prend pour Lisette et le dégoût pour celle qu'il prend pour Silvia). Pour Silvia comme pour le spectateur au contraire, ce « tout » n'est que partie, Dorante n'étant pas au courant de toute la réalité. Cette non-concordance correspond à ce que l'on désigne souvent au théâtre sous le terme d'« ironie tragique », définie comme décalage entre les connaissances du personnage et celles du spectateur ; contrairement à ses effets dans la tragédie, elle est source ici de comique, conformément à son inscription générique.

– l. 2, « je vais partir *incognito* » : l'emploi autonymique de « *incognito* », marqué par les italiques (c'est un emprunt à l'italien dans lequel on peut voir également une référence à la *commedia dell'arte* et à ses jeux de déguisements), relève de cette double entente : Dorante croit que seule Silvia connaît sa véritable identité, et qu'Orgon en particulier l'ignore, quand ce dernier est en réalité le premier à en avoir été informé (voir I, sc. 1), et qu'il la connaît depuis le début de la pièce.

– Enfin, la mention du « **secret** », l. 20 (« gardez-moi le secret jusqu'à mon départ ») prend une double valeur : pour Dorante, il s'agit de taire l'amour de Lisette/Silvia pour Mario, ou le désamour de celle-ci pour Dorante. Pour le spectateur et Silvia, le terme prend une valeur ironique, en désignant le « secret » que Silvia maintient concernant son identité.

### 1.3. De la double-entente au *qui pro quo* conversationnel

Les deux personnages se trouvent donc en situation de malentendu, dont les spectateurs sont les témoins.

Deux des répliques de Dorante s'inscrivent comme suite syntaxique des répliques de Silvia, l.17-18 (« Ni le courage d'en parler (...) ») et l.20-21 (« et l'explication ne me serait pas favorable ») : les deux conjonctions de coordination « Ni » et « et » sont propres à compléter les phrases de Silvia des répliques précédentes. Ici, l'implicite visé est plutôt celui du sous-entendu, la dimension implicite du dire étant liée à la situation sous-jacente.

Mais partant du fait que Dorante croit Silvia éprise de Mario (il s'agit du sous-entendu contextuel propre au savoir de Dorante), les répliques de ce personnage témoignent de son incompréhension des répliques de Silvia :

– l. 17 : « car vous n'auriez rien d'obligeant à me dire » : le groupe pronominal « rien d'obligeant » désigne, *via* la négation, le fait que Silvia aime ailleurs (Mario) – c'est donc le sous-entendu que Dorante prête abusivement au discours de Silvia, ce que sait le spectateur.

– l. 19 : « prenez garde, je crois que vous ne m'entendez pas ». Silvia souhaite inviter Dorante à revenir sur son interprétation (erronée) de sa réplique des lignes 15-16, ce que souligne ensuite l'enchaînement lexical et rhétorique sur « obligeant / obligée ».

– l. 20-21 : la réplique exprime à nouveau le *qui pro quo* dans lequel Dorante s'enfonce, puisqu'il continue d'interpréter la réplique de Silvia à partir du sous-entendu selon lequel Lisette/Silvia est éprise de Mario.

– l.22 : « Quoi, sérieusement, vous partez ? ». L'interrogation équivaut ici à une injonction indirecte, mais négative pour Silvia dans sa visée illocutoire (*ne partez pas*), quand cette

valeur logique s'inverse dans l'interprétation que fait Dorante de l'énoncé, comme la réplique suivante le souligne (*partez*).

– l. 23 : « Vous avez bien peur que je ne change d'avis ». On peut entendre ici une assertion indirecte, passant par une autre assertion, signifiant *vous souhaitez que je m'en aille*. On peut penser que d'un point de vue perlocutoire, Dorante cherche à contraindre Silvia à dire le contraire. Cette réplique motive la réplique suivante de Silvia :

– l. 24 : « Que vous êtes aimable d'être si bien au fait » : cette réplique est ironique. C'est une antiphrase, qui porte sur le présupposé de l'énoncé (« d'être si bien au fait ») et fustige l'erreur d'interprétation de Dorante qui en constitue la cible. L'assertion sous-jacente suggère *vous n'avez rien compris à mes sentiments*.

Or, Dorante prend au premier degré cet énoncé, sans en percevoir l'ironie, ou bien l'entend comme ironique, ironie dont il serait la cible, mais en entendant ici une confirmation de sa réplique précédente. L'ironie porterait selon lui sur la première partie de l'énoncé (« que vous êtes aimable ») : c'est son amabilité au sens premier (le fait qu'il soit digne d'être aimé d'elle) qu'il croit ici niée par Silvia, ce qui justifie la réplique suivante (« Cela est bien naïf<sup>2</sup> »).

Ces *qui pro quo* pragmatiques constituent les moments de tension maximale entre les deux personnages, l'interaction étant sur le point de s'interrompre à deux reprises, comme en témoignent les prises de congé de Dorante (« Adieu, Lisette », l. 17-18), et « Adieu » (l. 25).

## 2. Différer le dire

Ces formes variées d'implicite sont à inscrire plus largement dans une stratégie des personnages qui consiste à différer leur aveu, et ce pour des raisons différentes (Silvia pour pousser Dorante à avouer ses sentiments sans dévoiler son identité, Dorante pour ne pas avouer les sentiments qu'il éprouve pour celle qu'il prend pour Lisette alors qu'il la croit éprise de Mario et courtisée par lui).

On pourra distinguer plusieurs stratégies visant à différer le dire :

### 2.1. Les couples question / réponse : la non réponse aux questions l. 4, l. 14, l. 22

Dans ces trois cas d'interrogation totale avec inversion (l. 4 et 14) et sans inversion (l. 22), la réponse attendue serait un prophrèse (*non/si* pour l.4, *non/oui* l. 14 et 22). Or, ce n'est jamais le cas, ce qui implique une dérobade des deux personnages dans chacune de ces situations, permettant de ne pas répondre de son point de vue ou de son attitude.

### 2.2. La désignation détournée et floue du sentiment amoureux

On soulignera ici l'usage des **indéfinis** (pronoms « tout » l. 2, « rien d'obligeant » l. 17, et déterminants : « d'autres raisons » l. 7 et « certaines choses » l. 15) à cet effet, qui permettent aux personnages de ne pas désigner clairement ce dont ils parlent, et donc de ne pas avouer leurs sentiments. En particulier l.15, « certaines choses » : l'indéfini est ici associé à l'hypéronyme « choses » désignant préférentiellement des entités matérielles quand il s'agit ici de désigner une entité abstraite psychologique, et à l'emploi du pluriel (au lieu du singulier) venant encore accroître le flou propre à la désignation du sentiment amoureux.

### 2.3. Pour Silvia, une euphémisation générale :

– l. 5 / l.12 : « mais », connecteur adversatif, porte ici non sur le contenu de l'énoncé mais sur le dire, et implique une relation floue à ce qui précède ; « Pas trop » l.5 vient atténuer une réponse négative (Silvia ne souhaitant nullement le départ de Dorante).

---

<sup>2</sup> L'édition Deloffre/Rubellin (*Théâtre complet*, Paris, Garnier, 1996, tome 1, p. 1107, note 72) signale la difficulté de cette réplique : « il faut comprendre : Voilà qui est naïf, voilà le cri du cœur ».

– l. 12-13 : « par exemple » est ici une forme d'atténuation, faisant passer la cause du départ pour une possibilité parmi d'autres.

Cette euphémisation passe par un procédé largement utilisé par le personnage de Silvia : la **modalisation** :

– l. 12 « je pense que » : cette modalisation suppose que Silvia assume la subjectivité de son point de vue, et en souligne par là la relativité. L'argument invoqué par Silvia ne fait du reste que répéter l'argument de Dorante propre à justifier son départ (ce qui induit ce dernier à poser la question qui suit). Silvia souligne ainsi le fait qu'elle n'a pas compris les sentiments amoureux qu'éprouve Dorante à son égard. D'un point de vue perlocutoire, c'est une façon de le pousser à expliciter ces derniers.

– l. 15-16 : « je pourrais supposer ». L'emploi de *pouvoir* exprime une possibilité que l'usage du conditionnel repousse dans le potentiel, et éloigne donc de l'actualité l'interprétation proposée par Silvia, ce que confirme la fin de la phrase et l'emploi de l'adversatif « mais ». D'un point de vue perlocutoire, il s'agit encore de pousser Dorante à lui révéler sa flamme. On pourrait mener le même type d'analyse pour « je crois que » (l. 19).

De telles stratégies impliquent, du point de vue du spectacle, de différer cet aveu dans le temps, et de maintenir ainsi la tension dramatique.

### 3. Mise en œuvre d'une sémiologie des personnages : interpréter/mésinterpréter

On pouvait enfin mettre en valeur le fait qu'une telle stratégie de la part des personnages de dire sans dire, de maintenir dans l'implicite la révélation de leurs sentiments engendre la nécessité pour les personnages de mettre en œuvre toute une sémiologie de l'autre, portant tant sur les attitudes que sur la parole.

#### 3.1. Sémiologie des attitudes

Cette sémiologie implique à la fois une dimension descriptive et interprétative.

– **sémiologie descriptive** : voir l. 27 à 34 (« Il s'arrête pourtant ; il rêve ; il regarde si je tourne la tête [...] il s'en va [...] Dorante reparait pourtant ; il me semble qu'il revient. »).

Cette description donne lieu à ce que l'on a l'habitude de nommer « didascalies internes », propres à permettre de connaître les mouvements de Dorante en même temps que de sentir l'acuité de l'attention de Silvia pour ceux-ci.

Ces descriptions sont ponctuées de commentaires (« je ne saurais le rappeler, moi...Il serait pourtant bien singulier qu'il partît, après tout ce que j'ai fait !...Ah ! voilà qui est fini [...] je n'ai pas tant de pouvoir sur lui que je le croyais... »). La différence du statut de ces éléments commentatifs (expression de ses sentiments, de son incrédulité, de sa crainte, de l'accusation de son frère, constat de l'échec de son entreprise, projet de l'action à mener) constitue un indice de l'état psychologique de tension du personnage.

L'alternance entre description et interprétation permet ainsi d'entrer dans la logique sémiotique (et psychologique) du personnage, et de souligner le caractère indu de ses interprétations, qui fait ainsi valoir le trouble de sa raison par ses sentiments.

– **sémiologie interprétative** : l. 4, « N'approuvez-vous pas mon idée ? ». La question de Dorante est ici engendrée non par la parole de Silvia mais par son attitude ; la réplique qui précède est en effet un aparté, et n'a pu donc être entendue par Dorante.

#### 3.2. Sémiologie du discours

On inscrirait ici les commentaires méta-discursifs, portant sur la parole de l'allocutaire, par exemple dans ces deux répliques sur le mot :

- l. 3 « Partir ! ce n'est pas là mon compte », où le verbe est utilisé en mention (citation de la réplique précédente de Dorante, l. 1, « je vais partir *incognito* ») ;
- l. 22 : « vous partez ? », reprenant « départ » (l. 21) de la réplique de Dorante.

Cette sémiologie peut prendre une dimension critique, et porter sur l'interprétation de ses propres propos par l'allocutaire (voir la réplique de Silvia, l. 19).

Elle peut aussi porter sur un discours virtuel, comme dans la réplique de Dorante, l. 17, « Vous n'auriez rien d'obligeant à me dire », où la virtualité est marquée par l'usage du conditionnel. On pourrait également mentionner toutes les erreurs d'interprétation de Dorante dans ses répliques des l.17-18 et 20-21.

En **conclusion**, on pouvait attendre du candidat :

- Une remise en perspective du passage par rapport à la dynamique de la pièce, ce passage constituant un sommet de la tension dramatique. Cette haute tension dramatique a pour ressort principal l'effort du maintien de l'implicite par les personnages, marqué d'un point de vue kinésique par la menace de fin de l'interlocution, annoncée par les prises de congé répétées de Dorante. Cette situation est cependant retournée dans la fin du passage, où le départ feint de Silvia engendre la prière finale de Dorante (l. 35 : « Restez, je vous en prie »).

- La perception de l'importance de la dimension réflexive de la scène, très fréquente chez Marivaux, qui prend ici la forme d'une réflexivité portant sur les composantes du théâtre et s'appuyant également sur la référence au genre théâtral même : au titre, marqué par ce genre (*le Jeu*) répond la mention dans le passage d'un « dénouement » (l. 32) qui se trouve lui-même différé, comme l'auto-injonction de Silvia dans son dernier aparté, qui exprime la suite du jeu (« Feignons de sortir »), le signale.

Les formes de l'implicite et leurs effets étant très variées dans l'extrait proposé, la description de détail en était d'autant délicate pour les candidats, mais aussi d'autant plus propre à mettre en valeur tant leur finesse analytique que leur sensibilité littéraire, que le jury a toujours à cœur de valoriser. En conséquence, les meilleures copies furent celles qui ont proposé une claire problématisation, qui ont su mener des analyses appuyées sur une description linguistique informée et précise du texte, et qui ont ainsi mis en évidence le fonctionnement de la tension dramatique inhérente au passage. Ont ainsi été valorisées la maîtrise des notions attendues, l'efficacité du plan d'analyse retenu, la connaissance du théâtre de Marivaux et/ou de la pièce ainsi que toute analyse fine et témoignant d'une bonne perception des enjeux de la part des candidats.

**Question (5 points) : mise en perspective des savoirs grammaticaux.**

*Dans la perspective de l'enseignement de la grammaire au collège, vous présenterez une réflexion pédagogique sur les propositions subordonnées relatives. Vous pourrez vous appuyer sur la question 3 de l'étude synchronique du texte de français moderne, et sur les exercices de votre choix dans le document ci-dessous.*

**Présentation d'ensemble de la question**

Notée sur 5 points, cette question, qui était posée pour la première fois au concours, constitue le « second temps » de l'épreuve écrite de langue française. Pour aider le candidat à bien comprendre quelle est sa spécificité, on peut la mettre en perspective dans la succession des quatre moments du concours où il lui est demandé de tirer parti de ses compétences en grammaire :

— Le premier temps de l'épreuve écrite, noté au total sur 15 points, s'articule sur les deux textes proposés, ancien français et français moderne, et fait porter le questionnement sur certains domaines traditionnels de la linguistique : cette année, morphologie, syntaxe et lexicologie, pour le texte I ; orthographe, lexicologie et morphosyntaxe pour le texte II. À ce stade, il n'est pas question de l'enseignement de la langue au collège ou au lycée. Il s'agit simplement pour le jury d'évaluer les connaissances grammaticales des candidats.

— Le second temps de l'épreuve écrite demande au candidat, sur une question donnée – la relative, cette année –, posée à partir d'un dossier comportant, outre les textes I et II, un document pédagogique, de « mobiliser ses connaissances dans une perspective d'enseignement » Il s'agit donc bien d'introduire ici une réflexion de nature pédagogique sur fond d'une question par ailleurs tout à fait traditionnelle.

— La première épreuve orale, dite « Mise en situation professionnelle », place le candidat dans une situation comparable à la précédente ; pour l'essentiel, il s'agit toujours d'articuler le traitement d'une question de grammaire sur une situation pédagogique.

— Enfin, dans la seconde épreuve orale, dite « Analyse d'une situation professionnelle », le candidat choisissant l'option « Littérature et langues françaises » doit aller encore plus loin dans la mise en œuvre de ses compétences grammaticales et indiquer très précisément comment il pense pouvoir intégrer une séance d'étude de la langue dans une séquence dont les matériaux lui sont proposés.

Ce résumé montre que ce second temps de l'épreuve écrite se situe à mi-chemin entre le traitement purement disciplinaire d'une question (premier temps sur 15 points) et la mise en œuvre dans des conditions très clairement professionnelles d'une question de grammaire dans une séquence d'enseignement, qui sera de mise lors de la seconde épreuve orale (Analyse d'une situation professionnelle). Dans cette question, il s'agira donc de faire de la grammaire, d'exposer des connaissances, d'indiquer des principes d'analyse, de faire la preuve d'un savoir en linguistique diachronique et/ou synchronique, tout en indiquant avec méthode et clarté comment ce savoir pourrait se transformer en contenu « enseignable » dans les classes des lycées et collèges. Durant ce temps d'épreuve, en un mot, le candidat devra montrer qu'il est capable de concevoir un enseignement de la langue simple, clair et adapté à de jeunes élèves, qui reste pleinement articulé à un savoir et à des méthodes de type universitaire.

Rappelons le libellé exact de la question posée cette année :

*Dans la perspective de l'enseignement de la grammaire au collège, vous présenterez une réflexion pédagogique sur les propositions subordonnées relatives. Vous pourrez vous*

*appuyer sur la question 3 de l'étude synchronique du texte de français moderne, et sur les exercices de votre choix dans le document ci-dessous.*

Si l'on veut traiter la question en tenant compte de ses spécificités, on posera qu'elle contient trois implications :

1° – une connaissance exacte de ce qu'est en grammaire une proposition subordonnée relative. Les années passées à l'université pour étudier la linguistique, les révisions, les fiches, les devoirs d'entraînement auxquels tout candidat est rompu sont ici précieux. En particulier, s'agissant d'orienter ce savoir vers une réflexion pédagogique, on aura intérêt à s'entraîner tout au long de l'année à effectuer rapidement des synthèses claires, complètes et déjà tournées vers l'analyse opératoire d'énoncés.

2° – une bonne connaissance des programmes. Il paraît irréaliste de s'engager dans une réflexion mettant en jeu l'enseignement des relatives au collège sans rien savoir de la manière dont, très concrètement, les professeurs en poste à ce niveau ont l'habitude d'envisager les choses. La première source de connaissances se trouve donc ici contenue dans les programmes officiels et le candidat devra se familiariser avec les textes en vigueur. Indiquons que les programmes des collèges et des lycées sont aisément accessibles dans leur version complète sur les sites ministériels ([www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) et [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr)).

On verra plus loin que si la connaissance des programmes de grammaire est indispensable, il ne s'agit en aucun cas d'en faire un usage restreint et factuel en se contentant d'indiquer en quelle classe on étudie telle question. Une clé importante de réussite est ici de pouvoir situer la question particulière qui fait l'objet de l'épreuve dans une progression générale, que les quatre années de collège proposent au jeune élève, ce qui amène notamment à s'interroger sur les présupposés qui sont invariablement contenus dans une question de grammaire dès lors qu'on la prend pour un objet d'apprentissage.

3° – Enfin, la particularité de ce second temps, par rapport aux questions posées séparément sur les seuls textes I et II durant le premier temps de l'épreuve, est qu'on y dispose également d'un document de « mise en situation professionnelle ». Il s'agissait essentiellement cette année d'une série d'exercices empruntés à quelques manuels courants de collège. Là encore, le candidat devra comprendre que ce matériel pédagogique lui est avant tout donné pour qu'il indique comment il le mettrait en perspective compte tenu des conclusions auxquelles l'ont amené aussi bien l'exposé de ses connaissances linguistiques que les éléments de la réflexion pédagogique qu'il aura pu ordonner à partir de sa connaissance des programmes. Une visée critique n'est pas exclue à ce stade de la prise en main du dossier, mais il ne s'agira pas pour autant de se borner à indiquer sans autre explication quels exercices on retiendra ou dans quel ordre on les proposera aux élèves.

En outre, un lien est fait avec l'une ou l'autre des questions (texte I et/ou II) proposées durant le premier temps d'épreuve : il est donc attendu qu'on l'intègre à la réponse, en s'emparant par exemple d'une occurrence pour en faire apparaître les particularités d'un point de vue théorique ou pédagogique.

Ces principes généraux vont à présent être développés. On ne propose pas dans ce qui suit un corrigé-type mais des éléments qui tentent de faire le tour des trois points annoncés ci-dessus et dont on peut penser qu'ils sont des matériaux adéquats pour une réponse correcte.

## La proposition subordonnée relative dans les programmes du collège : essai de synthèse.

Une remarque préalable s'impose concernant la terminologie utilisée. Si les rapports précédents ont tous insisté sur la nécessité pour les candidats d'adopter une terminologie exacte grammaticalement et d'en faire un usage cohérent, il convient d'ajouter pour la présente question l'utilité de connaître la terminologie grammaticale en vigueur dans les classes des lycées et collèges, qu'il sera bon de consulter régulièrement durant la préparation (*Terminologie grammaticale*, Paris, CNDP, 1997, rééd. 1998, disponible en ligne). On évitera là aussi tout fétichisme du « bon » terme et l'on se souviendra qu'en grammaire l'explication correcte et logique d'une construction en dit souvent bien plus long qu'un terme technique, fût-il savant.

Si l'on regarde à présent comment la proposition subordonnée relative se trouve présentée dans les programmes du collège (*Programmes de l'enseignement de français*, arrêté du 8 juillet 2008, paru dans le Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008), on constate d'abord que la classe de cinquième est celle où la question est étudiée avec le plus de visibilité. Dans le texte même du programme, il est remarquable qu'on la trouve mentionnée dans trois rubriques différentes. Tout d'abord, dans le premier ensemble de questions portant sur « l'analyse de la phrase », on a une entrée opposant subordonnée relative et subordonnée conjonctive, qu'il s'agit pour les élèves de distinguer en se fondant sur le fait que le subordonnant a (dans le cas de la relative) ou n'a pas (dans le cas de la conjonctive) de fonction syntaxique. Dans un second temps, c'est également en 5<sup>e</sup> que se trouve étudié le pronom relatif dans la rubrique des « classes de mots », seuls les pronoms personnels, possessifs et démonstratifs ayant été vus en 6<sup>e</sup>. Enfin, la relative est également impliquée dans une troisième rubrique, celle des « fonctions grammaticales », dont une partie importante est l'étude du groupe nominal et de ses différentes expansions. Notons que, par la suite, en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>, la relative ne sera plus expressément mentionnée comme entrée de programme. Il sera évidemment possible de la remettre en jeu dans l'enseignement de la langue, mais en tant que support d'autres questions, comme par exemple :

- l'apposition en 4<sup>e</sup>, pour laquelle on pourra revenir à une opposition entre relative déterminative (épithète liée) et explicative (épithète détachée ou apposée) ;
- l'attribut du COD, en 3<sup>e</sup>, que le professeur pourra illustrer s'il souhaite le faire à l'aide des relatives attributs, du type *Voilà Pierre qui arrive*, ou *Je vois Pierre qui rentre* ;
- en 3<sup>e</sup> également, le subjonctif, qui permet de revenir sur les cas bien délimités dans les grammaires de « relatives au subjonctif » ;
- d'autres questions, toujours en 3<sup>e</sup>, telles que les reprises anaphoriques, qui permettraient de revoir le fonctionnement du pronom relatif, voire l'emphase, dans sa variante par extraction dans des tours comme *C'est Pierre qui arrive* où la discussion est ouverte de savoir si l'on a ou non affaire à une « vraie » relative (voir par exemple Le Goffic 1994).

En termes purement grammaticaux, on peut donc dire que la relative existe dans les programmes sous trois aspects différents et complémentaires :

- Du point de vue de la syntaxe, elle apparaît dans l'analyse de la phrase complexe, dont la classe de 6<sup>e</sup> ne propose qu'une initiation destinée à percevoir intuitivement ce qu'est une phrase à « plusieurs noyaux verbaux ». L'année suivante, la relative s'impose comme la première construction de phrase subordonnée que le programme se donne pour ambition de décrire. Contrairement à ce que beaucoup de copies ont affirmé, elle n'est pas « approfondie » par la suite : en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>, c'est la subordonnée circonstancielle qui s'imposera comme construction typique de la subordination et sera détaillée dans les différentes entrées de la grammaire traditionnelle, jusqu'aux systèmes hypothétiques au programme de la 3<sup>e</sup>.

— Du point de vue de la morphosyntaxe, c'est, toujours en classe de 5<sup>e</sup>, l'étude du pronom relatif qui sous-tend l'analyse de la proposition. Sans une étude précise de cette catégorie grammaticale, complexe parce qu'elle marque le cas, la différence entre un *que* relatif et un *que* complétif ne peut apparaître clairement et l'étude de la relative en tant que proposition dans le cadre de la phrase complexe s'avère très difficile.

— Du point de vue fonctionnel, la relative avec antécédent constitue une expansion du nom ; l'étude du groupe nominal étendu prend le relais de la seule description du groupe sujet faite en 6<sup>e</sup>. Cette approche de la relative est constante et prend même le dessus dans certains manuels, qui tendent à réduire purement et simplement la catégorie entière à la seule relative adjectivale. Symptomatiquement, cela s'accompagne le plus souvent d'une quasi-absence de la relative substantive, aussi bien dans les passages de leçons que dans les exercices. Il peut très bien arriver qu'un manuel définisse génériquement la relative, au début de la première leçon qui lui est consacrée, en la réduisant à sa fonction de complément (ou d'expansion) du nom. Le dossier fourni reflétait d'ailleurs assez largement cette tendance notamment par la quasi-absence des relatives substantives (voir plus loin).

La cohérence des programmes apparaît donc à la faveur de cette rapide synthèse : la relative se présente comme une occasion pour le professeur de Lettres d'initier de jeunes élèves aux différents niveaux de l'analyse grammaticale. Loin d'être une question isolée, elle s'impose comme une construction d'une grande richesse du point de vue pédagogique, notamment par les différentes approches qu'elle admet et par le grand nombre de questions connexes qu'elle contient. Cela implique qu'une leçon sur la question puisse à bon droit se présenter comme un petit parcours grammatical à part entière, à même de mettre en place et de faire exercer un assez grand nombre de compétences grammaticales. Posons que cela implique alors que des choix soient faits par le professeur, appuyés sur des objectifs et une réflexion scientifique préalable, qu'il conduira en se fiant avant tout à sa propre connaissance de la langue, telle qu'il aura pu l'acquérir durant ses années d'étude. On peut donc donner comme conseil aux candidats des sessions à venir de ne pas se contenter de consulter les programmes des collèges et lycées mais de les travailler pour s'exercer à en faire clairement apparaître la logique, en vue de donner plus d'assise à leur futur enseignement de la grammaire.

### **La proposition subordonnée relative comme catégorie linguistique : exposé de synthèse et problématique.**

Si l'on passe à présent à la description habituelle de la relative telle qu'elle peut être donnée dans les grammaires utilisées couramment à l'université, indépendamment de toute préoccupation pédagogique, on trouve un assez grand nombre d'éléments :

- une définition « traditionnelle » de la relative comme une proposition, construite autour d'un noyau verbal conjugué, introduite par un pronom relatif, pourvu ou non d'un antécédent ;
- une étude du pronom relatif et de ses propriétés syntaxiques (il joue le rôle de subordonnant dans une phrase contenant une relative), morphosyntaxiques (il change de forme selon sa fonction, laquelle est à déterminer) et sémantiques ou référentielles (il est anaphorique d'un antécédent lorsque celui-ci existe, et peut ou non entrer avec lui dans une relation de détermination : relatives « déterminatives » et « explicatives ») ;
- une typologie des relatives distinguant les adjectivales (avec antécédent) et les substantives (sans antécédent) ; parmi ces dernières on distingue habituellement les périphrastiques et les indéfinies ;

- une identification de la fonction des relatives : fonctions adjectivales (épithète liée, détachée ou attribut) ou fonctions nominales (toutes les fonctions du nom dans le cas des relatives substantives) ;
- une distinction, pour les relatives adjectives, de leur portée sémantique avec l'opposition entre déterminatives et explicatives ;
- une explication des modes utilisés dans la subordonnée, l'indicatif étant le mode non marqué, auquel s'opposent les emplois, beaucoup plus rares, du subjonctif et de l'infinitif.

Une impression d'arbitraire se dégage de cette liste, volontairement non hiérarchisée, de propriétés ou de caractéristiques diverses, se recoupant parfois assez largement, dont on voit qu'elles résultent de types d'analyse différents, et qui constituent à elles toutes ce qu'un candidat doit savoir sur la relative. Ces éléments sont du reste disponibles dans les sources documentaires qui sont les mêmes que celles que rappellent année après année les rapports successifs de cette épreuve grammaticale ; ils ne seront pas repris ici.

Orienter ces éléments et y dégager une cohérence, dans une perspective d'enseignement, revient dans un premier temps à renoncer à toute approche linéaire de la question : on n'aura pas « fait » la relative, quand on se sera contenté de présenter successivement quelques-uns des points précédents, en combinant plus ou moins adroitement explications théoriques et exercices d'application. Il faut avant cela organiser autour d'une problématique les très nombreuses analyses et activités qu'il serait possible de proposer dans une classe de collège sur la question posée. Un tel fil conducteur est à chercher dans l'une et l'autre des deux séries de « savoirs » recensés ci-dessus. En effet, dans l'ordre de la grammaire scolaire, l'examen des programmes a montré que la relative est contenue dans deux lignées distinctes :

— en tant que proposition, elle oriente l'élève vers l'analyse de la proposition subordonnée ;

— en tant que groupe fonctionnel, elle s'impose comme un constituant de phrase qui se définit par l'épreuve de la commutation : une proposition subordonnée relative commute soit avec un nom, soit avec un adjectif et cela permet de la distinguer radicalement d'une circonstancielle, par exemple, qui pourra localement commuter avec un adverbe.

La complémentarité de ces deux ordres de fait n'est pas toujours apparente. On dira d'une part que la relative adjectivale « complète l'antécédent », ou en est l'épithète, ce qui s'appuie sur le fait que, en tant que constituant de phrase, elle dépend d'un nom ; mais cela n'empêche pas qu'on la décrive aussi bien, parfois dans la même page d'un manuel ou dans la même leçon, comme une proposition qui dépend cette fois-ci d'une principale. Bien entendu, les deux descriptions sont justes, mais elles ne se situent évidemment pas au même niveau d'analyse. C'est précisément un tel discernement critique qui est de mise lorsqu'il s'agit d'étudier les éléments du dossier pédagogique qui sont donnés au candidat avec la question.

### **Étude du dossier pédagogique**

Ce dossier, conformément à ce qu'indiquait la note de commentaire déjà citée ci-dessus, était constitué cette année :

— de la question 3 du sujet de français moderne (texte II). Il était donc demandé aux candidats de s'appuyer sur l'étude des subordonnées qu'il avait effectuée sur le texte de Marivaux ;

— d'une série de sept exercices de grammaire, cinq extraits de manuels de 5<sup>e</sup>, deux empruntés à des manuels de 3<sup>e</sup>.

Indiquons d'emblée qu'une première cause d'échec observée a été de se limiter à une critique en elle-même et pour elle-même des exercices, sans pour autant que les jugements

affirmés se rattachent à une problématique pédagogique et dépassent le stade du simple constat. On a ainsi trouvé des copies abondant en commentaires pointillistes de chaque exercice, comme s'il s'agissait de se prononcer sur leurs mérites respectifs. Il paraît réaliste qu'un futur professeur soit déjà conscient que, sur le très grand nombre d'exercices de grammaire que propose en moyenne un manuel, certains puissent être plus ou moins bien élaborés ou même que leur utilité pédagogique soit parfois contestable ; mais là n'est pas la question. De la même manière, précisons qu'il n'est pas attendu du candidat qu'il se lance dans la construction en bonne et due forme d'une séquence, ni qu'il indique avec le plus grand réalisme et dans le détail ce qu'il fera faire à ses élèves, le travail qui sera donné à la maison, etc. Ce genre de didactisme n'est pas de mise dans le traitement de la question : il s'agit bien plutôt de montrer que l'on est à même d'établir le plus grand nombre possible de liens pertinents et grammaticalement exacts entre les diverses pièces du dossier et les éléments de la réflexion pédagogique qui aura été développée.

Globalement, tout d'abord, les exercices doivent faire l'objet d'une véritable réflexion, c'est-à-dire d'une *analyse* qui les caractérise et indique à quel type ils se rattachent, quelle est l'activité attendue de l'élève : concrètement, ce que l'énoncé cherche à lui faire faire. Un exercice de manipulation, par exemple, n'est pas semblable à un exercice d'identification et les deux ne pourront être utilisés de la même manière dans un projet d'apprentissage de la notion à étudier. Il convient aussi de situer ces exercices dans une démarche d'enseignement et de dire sur quel(s) prérequis s'établit tel ou tel d'entre eux, quels en sont les objectifs, comment et à quel moment les utiliser. Dans tous les cas, on attend que le candidat les aborde avec recul et précision, qu'il soit capable d'en indiquer l'intérêt et les limites. Enfin, on attend également que les différents exercices ne soient pas étudiés en eux-mêmes ou, encore moins, simplement passés en revue dans l'ordre où ils se présentent (ni, cela va de soi, « faits » au premier degré par les candidats...), mais que cet examen débouche, au moins pour quelques-uns, sur des indications qui les inscrivent dans un parcours d'étude qui pourrait être proposé à un élève.

Dans le détail, voici à présent quelques remarques sur les exercices du dossier, dont certaines au moins pouvaient aider les candidats à construire une étude raisonnée du document de mise en situation professionnelle.

Dans l'**exercice A**, on voit tout de suite que toutes les questions se présentent comme des tâches d'identification ; il convient donc de prévoir le cas où cette identification ne se ferait pas, en proposant deux manipulations :

- pour établir si *que* a ou non une fonction, on opposera : ?*un contrefort terminait à tout fuite était vaine* ;
- pour établir si la proposition a un antécédent, on opposera : *leur dernière heure est arrivée à ils le redoutent (ils redoutent cela ; c'est ce qu'ils redoutent).*

Dans l'**exercice B**, il apparaît que les deux questions ne sont pas du même ordre : la seconde peut très bien ne pas aboutir, dans le cas notamment où la fonction ne peut être désignée correctement, sans pour autant que la relative ne soit pas reconnue. Il est donc possible dans ce cas de continuer à faire travailler la construction mais en se plaçant à un degré d'abstraction moindre, soit en demandant de manipuler pour réécrire la proposition en substituant l'antécédent au pronom ; l'étiquette correcte de la fonction syntaxique pourra alors être vue en une autre occasion. Notons qu'une réflexion sur la différence entre étude de la langue par observation et manipulation et acquisition de la grammaire, au sens de l'exercice raisonné d'un métalangage, peut éventuellement être soulevée à l'occasion d'un

développement de cet ordre. Par ailleurs, la phrase 6 présente une telle difficulté<sup>3</sup> qu'on ne peut guère l'envisager avant d'avoir introduit la question des relatives sans antécédent.

Le dossier ne comportant pas de relative attribut, l'**exercice C** peut servir simplement à fonder la perception de la relative comme constituant de phrase par commutation avec l'adjectif épithète. Inversement, une substitution de l'épithète par la relative est possible, par exemple en relation avec l'exercice suivant.

Comme la résolution de l'**exercice D** ne pose pas de problème majeur, on pourra envisager de faire travailler, une fois les phrases transformées, sur la différence entre épithète liée — *On verse ensuite l'eau bouillie* — et épithète détachée — *Cette boisson, un peu amère, se déguste lentement* : on se place ainsi dans le cadre d'une manipulation préparatoire à l'étude des relatives déterminatives et explicatives. Par ailleurs, c'est un autre aspect important du programme de 5<sup>e</sup>, on voit que cette activité se prolongerait facilement par travail d'écriture, ce qui est d'une manière générale préconisé par les programmes<sup>4</sup> ; sur le modèle de l'exercice, il serait en effet possible de faire trouver des phrases dans une relation de synonymie, par un principe d'amplification.

L'identification des épithètes liées et des épithètes détachées de l'**exercice E** prolonge l'activité précédente. On peut aussi en sens inverse demander une commutation par l'adjectif ; les exercices D et E sont alors à envisager ensemble. Le travail des significations est un autre objectif possible, en attirant l'attention sur les nuances circonstancielles des relatives détachées, comme la cause dans *la foule, enchantée, s'est séparée vers minuit*. Une activité d'écriture peut ici aussi trouver un point de départ sur cette relation de sens.

L'**exercice F**, le plus complet de tous, doit logiquement venir en dernier si le choix a été fait d'une leçon canonique partant du pronom relatif et aboutissant à la fonction des relatives. En ce qui concerne les deux occurrences de relatives sans antécédent (*ce qui était faux* et *ce qui était vrai*) il est prudent de les lier aux deux occurrences du texte support des questions du premier groupe, posées sur le texte de Marivaux : « après tout ce que j'ai fait » et « voilà qui est fini ». La première est une périphrastique pour laquelle la commutation avec un groupe nominal est facilement envisageable (*après tous mes efforts*) ; la seconde, substantive, peut aussi être manipulée (*voilà une bonne chose*). Les occurrences de l'exercice sont difficiles de par leur position détachée. La commutation avec le groupe nominal peut être considérée comme un objectif en soi, étant donné le niveau de difficulté de ces constructions. Quant aux relatives adjectives de l'exercice, elles peuvent recevoir un traitement pédagogique différent :

– *qu'assombrissait encore l'approche d'une deuxième lettre* peut être opposée à *que je le détestais* pour servir d'application à la distinction relative / conjonctive mise en place dans les exercices A et B.

– *dans laquelle [...] je le suppliai de venir nous chercher* peut servir à montrer le fonctionnement des pronoms relatifs complexes, dont il s'agirait alors d'exposer synthétiquement les propriétés en vue d'en faire ressortir les difficultés d'emploi qu'ils sont susceptibles de poser à certains élèves de collège.

---

<sup>3</sup> La *Grammaire méthodique du français* de Riegel, Pellat et Rioul (p. 489-490) classe *ce qui* comme un « pronom indéfini », et situe son emploi dans les « relatives comme expression circonstancielle », particulièrement à valeur concessive... Ce n'est pas le lieu de le montrer, mais cette analyse ne va pas sans poser problème.

<sup>4</sup> « L'attention portée aux faits de langue a également sa place et son utilité dans le cadre des travaux de lecture et d'écriture, qui fournissent l'occasion, selon leurs perspectives propres, de renforcer la compréhension et la mise en pratique des connaissances acquises » et « L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture. ». Le programme des lycées signale simplement à propos des compétences à acquérir en « grammaire de texte » et en « grammaire de l'énonciation » : « la mise en œuvre des connaissances grammaticales dans les activités de lecture et d'expression écrite et orale s'en trouve facilitée. ».

Enfin, l'exercice G, bien que venant en dernier, peut facilement être utilisé au début d'une série de travaux :

- pour donner l'intuition de la construction, avant même tout apprentissage. Dans ce cas, on peut les utiliser pour l'initiation à la phrase complexe, au programme de 6<sup>e</sup> ;
- pour faire trouver la fonction des pronoms relatifs en partant de l'observation du groupe antécédent tel qu'il figure dans chacune des deux phrases de chaque item. Là encore une telle décomposition d'une tâche globale en tâches élémentaires peut servir soit à contourner une difficulté, lorsqu'il est impossible d'attribuer sans erreur une étiquette de fonction aux groupes de la phrase, ou bien à aborder un problème plus difficile. Dans ce dernier cas, le travail sur les pronoms relatifs complexes serait bien introduit par les phrases 5 et 6 : *J'ai lu un livre auquel je tiens beaucoup* et *L'endroit dans lequel se situe l'action est une île du Pacifique*.

Indiquons enfin la possibilité de faire déboucher une telle étude sur l'élaboration de divers parcours, certains exercices se groupant assez facilement en vue de répondre à un apprentissage partiel.

Ainsi, pour travailler sur la fonction du pronom relatif, on pourra rassembler les exercices A, B et G ; de même, pour la distinction entre relative et conjonctive, les exercices A et F pourraient constituer un ensemble, dans une optique de révision en 4<sup>e</sup>, par exemple.

On peut également souhaiter donner, par de simples manipulations, l'intuition de la relative comme construction typique, en vue par exemple de préparer d'autres apprentissages. Les exercices G, C et D, ce dernier grâce à la commutation avec l'adjectif, conviendraient à une telle activité, possible dans ce cas dès la 6<sup>e</sup> dans le cadre de l'initiation à la phrase complexe.

La question de la signification des relatives, *via* l'opposition entre déterminatives et explicatives, peut être abordée par les exercices D et E. Dans le prolongement d'un tel objectif, des travaux d'écriture sont permis par les exercices E et G.

Plusieurs autres démarches étaient possibles, que les candidats avaient tout loisir de mettre en évidence dans leur réponse. En l'espèce, seule la distinction entre relative adjectivale et relative substantivale posait une réelle difficulté, les exercices n'étant à l'évidence pas construits pour la faire travailler.

On voit finalement que l'expression de « mise en situation professionnelle » n'est pas à entendre ici au sens restreint de construction d'une séquence pédagogique. Comme l'ont montré les dernières analyses proposées, il s'agit bien plutôt de présenter de façon ordonnée ce que doit être le travail préalable à une telle activité : un examen attentif d'un matériel pédagogique que l'on doit conduire à la fois avec toute la rigueur et l'exigence scientifique possibles et une logique pédagogique qui tente d'articuler la réflexion sur ce qu'est réellement la transmission de la grammaire dans les classes. On veut par là inciter le futur professeur à poser sur les exercices et leçons de grammaire un regard scientifique et critique, afin qu'il ne soit pas tenté par la suite de s'en remettre à une batterie d'exercices, ceux-ci fussent-ils excellents, dans l'espoir que les choses s'établissent un peu d'elles-mêmes dans la conscience des élèves. Il s'agit, par ce travail préparatoire, de s'assurer une plus grande maîtrise du déroulement des apprentissages, de déjouer au mieux les impasses possibles que sont dans la pédagogie de la grammaire toutes les situations où l'on pose à un élève une question qui ne fait pas sens pour lui, cela en se demandant sans cesse, à partir de ses connaissances linguistiques, comment définir des objectifs et les mettre au mieux en rapport avec les moyens employés. L'attitude « professionnelle » que demande cette question de grammaire, pour la résumer de façon oblique, serait au fond de ne pas considérer systématiquement que la

grammaire s'enseigne comme d'elle-même et qu'une batterie d'exercices, fût-elle excellente, se suffit à elle-même pour assurer une « application » de la leçon.

Terminons en commentant rapidement quelques points observés dans les copies de la session 2014. Une première satisfaction est venue de ce que très peu de candidats se sont laissés surprendre par la nouvelle question : la proportion de réponses « blanches » ou embryonnaires n'a pas été significativement supérieure à ce que l'on constate toutes sessions confondues, dans tous les domaines de l'épreuve.

En ce qui concerne le contenu, la plupart des copies ont articulé leur réponse selon un plan nettement perceptible, et l'on peut retenir qu'il s'agit là d'une condition *sine qua non* de réussite ; il serait tout à fait impossible de mettre en œuvre une réflexion du niveau de celle qui est demandée en se contentant d'un propos linéaire qui commenterait librement tel ou tel aspect du sujet. Ainsi, à l'inverse, plusieurs copies se sont contentées de passer en revue les différents exercices du dossier après une vague introduction, ce qui s'est avéré nettement insuffisant.

En revanche, le jury a constaté, comme il était normal, une réelle diversité quant à la nature des plans adoptés, aucun n'étant a priori meilleur qu'un autre, à une notable exception près : celui qui prétendait traiter d'abord de la relative en classe de 5<sup>e</sup> et ensuite de « l'approfondissement » de la notion en classe de 3<sup>e</sup>. L'échec de ce plan est que la proposition sur laquelle il repose est fautive : la relative n'est pas approfondie en 3<sup>e</sup> ; tout au plus trouve-t-on mention d'une révision des pronoms, parmi lesquels le pronom relatif. Ce plan a pourtant assez souvent été observé, ce qui témoigne dans ce cas d'une assez grande méconnaissance des programmes, certains candidats ayant apparemment réagi sans aucun recul au fait que les exercices du dossier étaient empruntés à ces deux niveaux. On peut former des vœux pour que les conseils et indications donnés ici permettent une amélioration dès la prochaine session.

Soulignons également la faiblesse évidente des plans entièrement centrés sur un aspect partiel du sujet, par exemple ceux qui entendaient traiter en deux ou trois points la seule question des fonctions du pronom relatif. De même, rappelons qu'aucune connaissance particulière en didactique n'est exigible pour cette question, bien que rien ne soit exclu en la matière ; on pouvait par exemple choisir d'étudier dans une première partie la « transposition didactique » de la relative, à condition toutefois de savoir de quoi l'on parlait et d'indiquer méthodiquement quelles propriétés de la construction on entendait retenir pour faire de celle-ci un objet d'enseignement. En réalité, la seule annonce d'un plan est loin de garantir la réussite du développement, et presque tout dépend en la matière de la façon dont le candidat conduit son propos en maintenant le mieux possible le lien entre exposé morphosyntaxique et perspective d'enseignement. On peut toutefois dire que les copies qui ont cloisonné hermétiquement dans deux parties disjointes la synthèse théorique et les analyses des exercices du dossier s'exposaient plus que d'autres au risque de dévier soit vers la fiction pédagogique d'un récit de séquence développé en lui-même, soit, à l'inverse, vers une sorte de grande leçon fourre-tout traitant de tout ce qu'il était possible de dire sur la relative.

Le bon plan est donc tout simplement celui qui permet de développer une problématique pédagogique à partir des propriétés saillantes de la relative et qui atteste d'une réflexion préalable du candidat. Les développements un peu passe-partout comme ceux qui organisaient d'abord une phase d'observation et annonçaient un second temps d'établissement de règles ont donné des résultats inégaux, là encore fonction des connaissances et des qualités des analyses proposés. À côté de développements trop généraux, une copie a très bien tiré profit d'un tel plan, et a pu établir que la relative avec antécédent fonctionne comme un adjectif, résultat certes modeste au regard du savoir grammatical, mais que le cheminement suivi

amenait avec rigueur comme un objectif pédagogique à atteindre, en utilisant bien les particularités de certains éléments du dossier. De même, le fait de traiter dans une première partie de la question des présupposés, ce qui revenait dans les meilleures d'entre elles à présenter la mise en jeu de la relative dans les programmes et les liens établis avec d'autres questions, a souvent débouché sur un plan d'étude intéressant, comme par exemple l'opposition entre conjonctives et relatives puis entre fonction du pronom relatif et fonction de la relative. Un tel plan, empirique, s'est sans doute imposé de lui-même après un premier temps consacré à l'étude des programmes ; il s'est avéré efficace dans la mesure où il a permis d'englober la plus grande partie des éléments de la question et de proposer, là encore, un ensemble correctement élaboré, progressif et tourné résolument vers l'enseignement de la notion.

Ces réussites laissent espérer que les futurs candidats au CAPES s'empareront de ces quelques indications pour améliorer les résultats d'ensemble obtenus cette année et, au-delà, qu'ils saisiront la possibilité qui leur est donnée de commencer, dès leur année de préparation, à s'intéresser à la manière dont la grammaire s'enseigne, et se dotent d'ores et déjà d'une compétence en la matière dont on ne peut que leur assurer qu'elle leur sera extrêmement précieuse dès leur première année d'enseignement et tout au long de leur carrière.

## Épreuve de l'option « lettres classiques » : épreuve de latin et de grec

### Rapport présenté par Nathalie Cros

La nouvelle épreuve de lettres classiques au CAPES de lettres se présente sous la forme d'un dossier comportant deux textes à traduire, de longueur équivalente, l'un en grec et l'autre en latin, accompagnés d'un document pédagogique et d'un document iconographique. La question sur 5 points invite à mettre les deux textes et les autres éléments du dossier en perspective, en les référant aux programmes de langues et cultures de l'Antiquité et à une situation d'enseignement. En précisant le ou les points à traiter et le niveau d'enseignement (une classe de collège ou de lycée), le libellé de la question oriente la réflexion pédagogique du candidat.

Le sujet de la session 2014 portait sur le programme de la classe de première, et plus précisément, sur l'objet d'étude consacré à la rhétorique. Les programmes prévoient en effet, en latin, d'étudier la rhétorique, l'orateur et la puissance de la parole, avec une sous-entrée consacrée aux grands orateurs ; en grec, l'étude de la rhétorique s'inscrit dans une réflexion sur le citoyen dans la cité. Le premier des textes à traduire, extrait d'un dialogue de Platon (*Phèdre* 272c-273a), renvoyait ainsi à l'opposition bien connue entre Socrate et les sophistes, accusés de dévoyer la parole en la faisant servir à des intérêts immédiats et particuliers. Le texte latin, emprunté à l'œuvre de Quintilien (*Institution oratoire*, XII, 14-17) présentait deux modèles d'orateurs engagés dans la vie de la cité, Cicéron et Démosthène. Le document pédagogique, extrait du manuel *Latin 1<sup>re</sup>*, dirigé par J. Gaillard (Nathan, 2008), offrait un aperçu synthétique de l'histoire et des enjeux de l'éloquence en Grèce et à Rome. Le document iconographique, une fresque de Cesare Maccari, réalisée pour le siège du Sénat de la République italienne, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, mettait en lumière la figure de Cicéron, dans un épisode célèbre de sa carrière politique, la lutte contre Catilina.

La question, conformément aux exigences de l'épreuve, invitait le candidat à une approche pédagogique des éléments du dossier, attendant de lui qu'il mobilise des connaissances grammaticales, historiques, littéraires et culturelles.

Dans un premier temps, il convenait d'étudier de façon exhaustive puis d'interpréter un fait de langue, dans l'un des deux textes : les propositions subordonnées du texte latin, en l'occurrence, et, aux plans littéraire et stylistique, leur rôle dans l'argumentation oratoire. Ceci en accord avec les attentes des instructions officielles pour l'enseignement du latin : en seconde, les élèves ont revu les principales subordonnées complétives et les relatives ; en première, « la lecture des textes est l'occasion de s'arrêter sur les éléments syntaxiques principaux pour les mémoriser de façon définitive, en particulier sur l'expression des différentes circonstances : but (finale, relative au subjonctif, gérondif) ; cause (causale, relative au subjonctif, ablatif absolu) ; temps (temporelle, ablatif absolu) ; hypothèse (système conditionnel et ses nuances) ; conséquence (écart par rapport à la concordance des temps). »

(Enseignement des langues et cultures de l'Antiquité en classes de seconde, première et terminale des séries générales et technologiques, Arrêté du 24-7-2007, JO du 17-8-2007, p. 11).

Dans un second temps, l'approfondissement de la démarche d'interprétation exigeait que l'on prenne appui sur tous les éléments du dossier, y compris le document iconographique, et qu'on les mette en relation : le candidat pouvait ainsi faire apparaître le lien entre l'art socratique de la parole, ancré dans la recherche du vrai, du juste et du bien, et l'interrogation cicéronienne sur l'orientation morale de l'orateur, reprise par Quintilien. Loin d'être un prolongement accessoire, le second temps de la question demandait au candidat une lecture pertinente et sagace des deux textes traduits, d'égale importance dans le dossier, tout en faisant valoir ses connaissances littéraires, culturelles et artistiques.

La relative complexité du dossier proposé à l'écrit s'accompagne donc, nous le voyons, d'une forte cohérence, dont il est vivement conseillé aux candidats de tenir compte en abordant l'épreuve : il est de bonne méthode de prendre connaissance de l'ensemble des documents et de lire attentivement la question, avant même de commencer la traduction. Il demeure, bien entendu, indispensable de se consacrer successivement aux traductions et au traitement de la question et, pour cela, une répartition efficace du temps est nécessaire. Mais la question de langue, par exemple, peut déjà être préparée au moment de la version : en détaillant ensuite l'analyse du fait de langue ou de la structure particulière, demandée par le sujet, le candidat pourra en retour reconsidérer sa traduction et éviter certaines erreurs.

## **I — Traduction**

### **Version grecque : Platon, *Phèdre*, 272c-273a**

La réflexion de Platon sur la parole se développe principalement dans quatre dialogues, dont deux, *Le Banquet* et le *Phèdre*, ont pour sujet l'amour. Le texte proposé était un extrait du *Phèdre* (272c-273a). Socrate et Phèdre y examinent ce qui fait la beauté et la qualité d'un discours. Le dialogue a pour point de départ un discours de Lysias qui suscite l'enthousiasme de Phèdre, et les critiques de Socrate, tant sur le fond que sur la forme. Ces critiques laissent place ensuite à l'examen des conditions d'un véritable art du discours, d'une rhétorique définie comme une « psychagogie », un art de conduire les âmes, donc de produire de la persuasion. C'est alors bien une τέχνη, qui peut être théorisée et enseignée, et dont il est possible de définir un emploi juste et approprié. Pour cela, il est nécessaire d'une part de bien connaître l'âme humaine (ce qui garantit l'efficacité de la parole persuasive), et d'autre part de connaître la vérité, car il s'agit de conduire les âmes et non de les égarer. Pour montrer à son jeune ami la pertinence de cette dernière exigence, Socrate présente la thèse de ses adversaires, qui se montrent indifférents à la vérité et ne se soucient que de persuader. C'est ainsi, en « plaidant la cause du loup », qu'il pourra établir nettement la distinction entre une rhétorique vulgaire, une « routine » (τριβή), et une rhétorique philosophique seule à même de satisfaire un amoureux des discours.

**Λέγεται γοῦν, ὃ Φαῖδρε, δίκαιον εἶναι καὶ τὸ τοῦ λύκου εἰπεῖν.  
Καὶ σύ γε οὕτω ποίει.**

Traduction proposée :

On dit donc, Phèdre, qu'il est juste de défendre même la cause du loup.

Eh bien, fais-le toi-même !

La première phrase du texte est adressée par Socrate à Phèdre, ce qui justifie l'apostrophe ὃ Φαῖδρε, au vocatif. L'interjection ὃ, en prose attique, ne se traduit pas car elle est courante.

La présence de la particule γοῦν s'explique dans le cadre d'un dialogue dont le texte était extrait : il était donc nécessaire de la traduire.

Le verbe λέγεται, au passif impersonnel, commande une proposition infinitive dont le verbe εἶναι est lui-même à une forme impersonnelle. Il était préférable de traduire l'expression τὸ τοῦ λύκου εἰπεῖν, explicitée dans la note, par une tournure qui rende compte de l'image, plutôt que de reprendre l'expression équivalente en français. Enfin, il fallait prendre en compte la valeur adverbiale de καὶ qui ne jouait pas ici le rôle de conjonction de coordination.

Cette valeur adverbiale se retrouve dans la réponse de Phèdre, renforcée par la particule γε, et insistant sur le pronom de deuxième personne au nominatif. Les candidats ont souvent confondu, du fait de la présence de ce pronom, la forme de l'impératif ποίει avec le présent de l'indicatif ποιεῖ. Cependant l'accentuation du verbe contracte au présent aurait dû permettre d'éviter cette confusion.

**Φασὶ τοίνυν οὐδὲν οὕτω ταῦτα δεῖν σεμνύνειν οὐδ' ἀνάγειν ἄνω μακρὰν περιβαλλομένους.**

Traduction proposée :

Ainsi donc, ils disent qu'il ne faut pas donner tant de majesté à cet art, ni l'élever tout en haut en faisant de si longs détours.

À partir de ce moment, Socrate va donc « plaider la cause du loup » et présenter une thèse dont il montrera ensuite l'absurdité. Les tenants de cette thèse sont le sujet non exprimé du verbe φασι, dont dépend l'infinitif δεῖν. Jusqu'à la fin de la réplique de Socrate, les verbes à l'infinitif témoignent de ce que les paroles sont rapportées. Employé ici dans un sens adverbial, οὐδὲν ne devait pas être confondu avec οὐδέ qui sert à la coordination négative après une première phrase négative. Les infinitifs σεμνύνειν et ἀνάγειν, coordonnés par οὐδέ justement, dépendent tous deux de δεῖν, verbe impersonnel à l'infinitif.

Il était opportun de traduire σεμνύνειν par un verbe qui rende compte de l'idée de sacralisation ou de révérence qu'il contient : c'est l'ironie des adversaires de Socrate qui apparaît ici, conséquence de leur assurance et de leur sentiment de supériorité. Dans cette perspective, une proposition intéressante, trouvée dans plusieurs copies, consistait à traduire ἀνάγειν ἄνω par « porter aux nues ».

Le participe περιβαλλομένους devait être rapporté au sujet non exprimé de l'infinitive. La traduction par un gérondif était acceptable.

Enfin, l'adverbe ἄνω portait sur ἀνάγειν et μακρὰν (qu'il ne fallait pas confondre avec l'adjectif), sur περιβαλλομένους.

**Παντάπασι γάρ, ὃ καὶ κατ' ἀρχὰς εἶπομεν τοῦδε τοῦ λόγου, ὅτι οὐδὲν ἀληθείας μετέχειν δέοι, δικαίων ἢ ἀγαθῶν περὶ πραγμάτων ἢ καὶ ἀνθρώπων γε, τοιούτων φύσει ὄντων ἢ τροφῇ, τὸν μέλλοντα ἱκανῶς ῥητορικὸν ἔσεσθαι.**

Traduction proposée :

Ils disent en effet exactement ce que nous avons dit au début de cette conversation, à savoir qu'il faut que celui qui se destine à devenir suffisamment habile à parler ne se mêle aucunement de la vérité à propos du juste et du bon, qu'il s'agisse des affaires ou même des hommes, qu'ils aient été rendus tels par la nature ou par l'éducation.

La construction de cette phrase est plus complexe : elle nécessitait une analyse très rigoureuse et une prise en compte du contexte. Il était ici indispensable de sous-entendre φασι, comme dans la phrase précédente, dans un passage entièrement au discours indirect. La relative ὃ καὶ κατ' ἀρχὰς εἶπομεν τοῦδε τοῦ λόγου, COD de φασι, se trouve explicitée par la proposition complétive introduite par ὅτι, dont le verbe δέοι est à l'optatif oblique. De ce verbe δέοι dépend une proposition infinitive dont le verbe μετέχειν a pour sujet le participe substantivé τὸν μέλλοντα ἱκανῶς ῥητορικὸν ἔσεσθαι.

Dans la proposition relative, le pronom neutre n'a pas d'antécédent exprimé (« ce que nous avons dit »). Le génitif τοῦδε τοῦ λόγου complète ἀρχὰς et le terme λόγος est ici à entendre dans le sens de « conversation » plutôt que de « discours », puisqu'il réfère à l'entretien de Socrate et de Phèdre. Cette référence déictique est assurée par le démonstratif τοῦδε, qu'il ne fallait pas omettre. On retrouve, encore une fois, l'emploi adverbial de καί (comme, un peu plus loin, dans le segment πραγμάτων ἢ καὶ ἀνθρώπων γε) et un emploi adverbial de οὐδὲν dans la proposition suivante.

La construction du verbe μετέχειν, avec un complément d'objet au génitif, permettait d'identifier la fonction de ἀληθείας.

Le segment suivant a posé aux candidats un certain nombre de difficultés. La préposition περὶ, placée après son régime comme le signale l'accent sur la finale, commande δικαίων et ἀγαθῶν, coordonnés par ἢ : ce sont donc des adjectifs substantivés dont πραγμάτων et ἀνθρώπων sont les compléments. À ces deux noms coordonnés est apposé le participe au génitif ὄντων, qu'il ne fallait pas confondre avec un génitif absolu. Dans ce segment, la particule ἢ coordonne φύσει et τροφῇ, au datif de cause. L'association de ces deux noms invitait à traduire τροφή par « éducation » et non par « nourriture ».

Enfin, la construction du verbe μέλλω appelle un complément à l'infinitif futur, ἔσεσθαι, qui pouvait être traduit par un infinitif présent, dans la mesure où le sémantisme du verbe impliquait déjà l'idée de destination. On retrouve dans la phrase suivante une expression comparable : τὸν μέλλοντα τέχνην ἐρεῖν.

**Τὸ παράπαν γὰρ οὐδὲν ἐν τοῖς δικαστηρίοις τούτων ἀληθείας μέλειν οὐδενί, ἀλλὰ τοῦ πιθανοῦ· τοῦτο δ' εἶναι τὸ εἰκόσ, ὃ δεῖν προσέχειν τὸν μέλλοντα τέχνην ἐρεῖν.**

Traduction proposée :

Car dans les tribunaux personne ne se soucie le moins du monde de la vérité de ces choses-là, mais de ce qui peut persuader : et cela, c'est le vraisemblable, auquel doit s'attacher celui qui se destine à parler avec art.

Il s'agit toujours du discours « du loup » : les propositions principales et indépendantes sont donc toujours à l'infinitif, et ce jusqu'à la fin de la réplique de Socrate. Le recours au discours indirect libre dans la traduction était pertinent dans la mesure où le locuteur avait été clairement identifié. Dans la première proposition il fallait reconnaître la construction μέλει μοί τινος. La conjonction adversative ἀλλά oppose τούτων ἀληθείας (la vérité de ces choses) et τοῦ πιθανοῦ (ce qui est apte à persuader). Ici, τούτων a une valeur anaphorique et désigne ce qui a été évoqué plus haut, c'est-à-dire la question du juste et du bien telle qu'elle se pose concrètement dans la vie des hommes. Il importait, puisque la proposition suivante vient expliciter τοῦ πιθανοῦ, de ne pas traduire τὸ εἰκός par le même terme : τὸ εἰκός, c'est le vraisemblable, ce qui paraît vrai, ce qui ressemble (\*εἶκω) à la vérité ; τὸ πιθανόν, c'est ce qui est propre à persuader (πείθω). Dans un cas donc le terme met l'accent sur la réalité dite ou représentée, dans l'autre sur l'effet du discours, la nuance est d'importance dans la démonstration de Socrate.

La progression de l'argumentation rendait nécessaire la traduction de δέ.

La dernière proposition est une relative, introduite par le pronom ᾧ au datif neutre singulier, puisque son antécédent est τὸ εἰκός et qu'il est complément de προσέχειν, verbe de la proposition infinitive dépendant de δεῖν, qui a pour sujet τὸν μέλλοντα τέχνη ἐρεῖν. Comme précédemment, μέλλω se construit avec un verbe au futur : ici, l'identification de l'infinitif futur de λέγω a donné lieu à de nombreuses erreurs.

**Οὐδὲ γὰρ αὖ τὰ πραχθέντα δεῖν λέγειν ἐνίστε, ἐὰν μὴ εἰκότως ἢ πεπραγμένα, ἀλλὰ τὰ εἰκότα ἔν τε κατηγορία καὶ ἀπολογία.**

Traduction proposée :

Car d'un autre côté, parfois ce qu'il faut dire, ce ne sont pas les actes qui ont été accomplis, s'ils ont été accomplis contrairement à la vraisemblance, mais des actes vraisemblables, aussi bien dans l'accusation que dans la défense.

La phrase suivante constituait la réciproque de la précédente, ce qu'exprimait la particule αὖ. Deux formes du verbe πράττω, le participe aoriste passif substantivé, τὰ πραχθέντα, et le subjonctif parfait passif, ἢ πεπραγμένα, nécessitaient une traduction harmonisée, à partir du même verbe en français. L'emploi de ἐὰν et du subjonctif indique une répétition dans le présent.

Le contexte judiciaire, qui a été précisé dans la phrase précédente (ἐν τοῖς δικαστηρίοις), imposait la traduction de κατηγορία et ἀπολογία par « accusation » et « défense ». Enfin, la tournure corrélatrice τε ... καὶ permettait de rendre compte de la valeur universelle accordée au vraisemblable.

**Καὶ πάντως λέγοντα τὸ δὴ εἰκὸς διωκτέον εἶναι, πολλὰ εἰπόντα χαίρειν τῷ ἀληθεῖ· τοῦτο γὰρ διὰ παντὸς τοῦ λόγου γιγνόμενον τὴν ἅπασαν τέχνην πορίζειν.**

Traduction proposée :

Et de manière générale, quand on parle, c'est assurément le vraisemblable qu'il faut rechercher, et envoyer promener le vrai : car c'est lui qui, étant présent tout au long du discours, constitue tout l'art oratoire.

Dans cette phrase, il importait d'identifier l'adjectif verbal d'obligation en construction impersonnelle, διωκτέον εἶναι. Le participe λέγοντα est accordé avec le nom de l'agent sous-entendu. Il ne fallait donc pas en faire un participe substantivé (l'absence d'article ne rendait pas cette hypothèse vraisemblable). Le sens de l'expression πολλὰ χαίρειν εἰπεῖν est donné dans le *Bailly, s.u.* χαίρω p. 2114, avec plusieurs références à Platon. On pouvait choisir une traduction plus littérale « en envoyant promener le vrai » ou, si l'on considère que le participe aoriste a ici une valeur d'antériorité, « après avoir envoyé promené le vrai ». La particule δὴ marque une nette insistance sur τὸ εἰκὸς, le vraisemblable, qui constitue le cœur du débat et la ligne de fracture entre Socrate et ses adversaires. C'est bien ce terme qui est repris par le pronom démonstratif τοῦτο, que développe un participe apposé à valeur circonstancielle, γιγνόμενον, et qui est le sujet de πορίζειν. Le contexte et la logique du propos interdisaient de faire de τὴν ἅπασαν τέχνην le sujet de ce verbe.

**Αὐτά γε, ὃ Σώκρατες, διελέλυθας ἃ λέγουσιν οἱ περὶ τοῦς λόγους τεχνικοὶ προσποιούμενοι εἶναι.**

Traduction proposée :

Assurément, Socrate, tu as exposé en détail ce que disent ceux qui prétendent être experts dans l'art des discours.

La parole revient finalement à Phèdre, qui apporte, en plus de son approbation à Socrate, une sorte de synthèse, dans laquelle il caractérise ceux qui soutiennent ordinairement la thèse que Socrate vient d'exposer. Nous avons donc, à la fin du texte, le rappel et la confirmation que Socrate rapportait des paroles dont il n'est pas l'auteur.

Αὐτά devait bien être identifié comme l'antécédent du pronom relatif. De nombreuses erreurs auraient pu être évitées avec une connaissance précise des emplois de αὐτός, ici sans article et ne pouvant être traduit par « les mêmes choses », ou même parfois confondu avec le démonstratif. La forme διελέλυθας ne devait pas non plus poser de problème d'identification, si l'on songeait à rapporter la forme composée à la forme simple, ἔρχομαι, verbe fréquent et qui doit être bien connu. Le participe substantivé οἱ προσποιούμενοι appelait un complément à l'infinifitif (εἶναι), qui expliquait simultanément l'attribut τεχνικοὶ.

**Version latine : Quintilien, *Institution oratoire*, XII, 14-17**

Quintilien, spécialiste de la rhétorique et titulaire, à ce titre, d'une des deux chaires publiques d'éloquence instituées par l'empereur Vespasien, s'est donné pour tâche de définir les

conditions d'un véritable exercice de la parole persuasive. Le problème moral que soulève inévitablement une telle entreprise rejoint celui qui nourrissait les débats à Athènes, au V<sup>e</sup> siècle. L'*Institution oratoire*, rédigée dans les dernières années de sa vie, propose un programme de formation de l'orateur, depuis son plus jeune âge et ses premiers mots. Le dernier livre, dont le texte proposé à la traduction était extrait, rassemble de façon synthétique les conseils qui guideront l'orateur au cours de sa carrière. La préoccupation éthique et l'idéal du *uir bonus* constituent les fondements de l'enseignement technique. Dans le passage à traduire, Quintilien affirme que Cicéron et Démosthène sont des modèles à suivre parce que leurs actes et leur vie entière témoignent du lien étroit qui unit la vertu et l'éloquence. Il s'agit donc de répondre aux objections que pourraient formuler leurs détracteurs.

**Nunc de iis dicendum est quae mihi quasi conspiratione quadam uulgi reclamari uidentur.**

Traduction proposée :

Il me faut à présent parler des protestations qui semblent être élevées contre moi comme par une sorte d'accord de l'opinion commune.

L'adverbe initial marque la progression du propos de Quintilien, qui annonce dans cette première proposition la démarche qu'il s'apprête à suivre. C'est le rôle que joue l'adjectif verbal d'obligation *dicendum est*, au passif impersonnel. Le sujet qui va être abordé est désigné tout d'abord par le pronom *iis*, au neutre pluriel, développé par la proposition relative introduite par *quae*. Le verbe de la proposition, *uidentur*, présente un emploi bien connu du verbe *uideo*, au passif suivi d'un infinitif. La fréquence de cet emploi avec un complément au datif (*mihi uidentur*) a conduit un certain nombre de candidats à faire de *mihi* le complément de *uidentur*, alors qu'il se rapportait à l'infinitif *reclamari*. Le dictionnaire précisait d'ailleurs ce point, *s.u. reclamo*, avec la référence précise à l'extrait.

Le complément à l'ablatif *quasi conspiratione quadam* constitue une appréciation hyperbolique propre à rendre compte de la généralisation du préjugé : ce procédé était rendu manifeste par l'emploi de *quasi* d'une part et de l'indéfini *quadam* d'autre part, qu'il ne fallait pas omettre. La nuance a été parfois bien rendue par des formules telles que « comme si la foule s'était donné le mot ».

**« orator ergo Demosthenes non fuit? atqui malum uirum accepimus. Non Cicero? atqui huius quoque mores multi reppererunt. »**

Traduction proposée :

Quoi donc ? Démosthène ne fut-il pas un orateur ? Et pourtant nous avons entendu dire que c'était un homme malhonnête. Et Cicéron ? Et pourtant nombreux sont ceux qui ont blâmé ses mœurs à lui aussi.

Quintilien rend compte, au discours direct, de cette parole anonyme et collective. Il était absurde de considérer *orator* comme autre chose qu'un attribut. De nombreux contresens ont résulté d'une traduction trop hâtive du verbe *accepimus* dans le premier sens donné par le

*Gaffiot* (« nous avons reçu »), erreur qui a entraîné un second contresens sur *malum uirum*. Dans la dernière proposition de cette séquence, beaucoup d'erreurs ont porté sur l'analyse de *mores*, souvent compris comme un nominatif pluriel et de ce fait rapporté à *multi*. L'absurdité de la phrase ainsi obtenue aurait dû permettre d'éviter cette erreur et conduire les candidats à identifier *mores* comme COD de *reprenderunt*.

**Quid agam? Magna responsi inuidia subeunda est : mitigandae sunt prius aures.**

Traduction proposée :

Que faire ? Ma réponse ne va pas manquer de m'attirer un grand reproche : je dois d'abord ménager les oreilles de mes auditeurs.

Quintilien retarde ici la réponse aux objections qu'il vient de formuler et prépare son auditoire à recevoir une réponse qui ne fait pas forcément consensus. Cette réaction, qu'il prend la précaution de prévenir, s'exprime dans le terme *inuidia*, qu'il fallait comprendre dans le sens d' « hostilité » plutôt que dans celui de « jalousie » (qui n'était pas pertinent ici). Les deux adjectifs verbaux *subeunda* et *mitigandae* marquent tous deux l'obligation, mais avec des nuances différentes. Ainsi, dans la première occurrence, *subeunda est* exprime l'idée de nécessité (quelque chose qui va se produire inévitablement, de façon certaine) ; tandis que la seconde occurrence, *mitigandae sunt* renvoie bien à une idée d'obligation qui s'impose à Quintilien.

**Mihi enim nec Demosthenes tam graui morum dignus uidetur inuidia, ut omnia quae in eum ab inimicis congesta sunt credam, cum et pulcherrima eius in re publica consilia et finem uitae clarum legam, nec M. Tullio defuisse uideo in ulla parte ciuis optimi uoluntatem.**

Traduction proposée :

En effet Démosthène ne me semble pas mériter un reproche si sévère concernant ses mœurs, au point que je croie toutes les accusations qui ont été accumulées contre lui par ses ennemis, alors que je lis à la fois ses excellents avis dans les affaires publiques, et la fin illustre de sa vie ; et je ne vois pas non plus qu'il ait manqué à M. Tullius, en aucune part, les sentiments du meilleur citoyen.

Il s'agit tout d'abord de défendre Démosthène. Le terme *inuidia*, dont il fallait harmoniser la traduction avec la précédente, rend compte de l'hostilité qui peut s'exprimer à l'égard de l'orateur, bien que son objet soit très imprécis (*morum*). Dans ce contexte, il n'était donc pas pertinent de traduire *dignus* par « digne de ». Le complément de cet adjectif, à l'ablatif, *tam graui inuidia*, comporte une tournure corrélatrice composée de l'adverbe *tam*, qui se place régulièrement devant l'adjectif qu'il caractérise, et de la conjonction *ut* introduisant une subordonnée consécutive dont le verbe *credam* est au subjonctif. Le complément d'objet du verbe *credam*, *omnia*, est explicité par une proposition relative, dont le verbe au passif appelle un complément d'agent introduit par la préposition *ab*. On en sait plus sur les motivations de ceux qui profèrent des reproches contre Démosthène (ce sont ses ennemis), que sur le contenu

des accusations, qui restent indéfinies et imprécises. C'est l'intention qui est manifeste, comme le confirme le groupe prépositionnel *in eum*, dans lequel la préposition a le sens bien attesté de « contre ».

La proposition suivante, introduite par *cum*, comporte elle aussi un verbe au subjonctif, donc une nuance concessive. La supériorité des arguments en faveur de Démosthène sur les accusations imprécises de ses détracteurs est rendue dans le texte par la liaison redoublée en *et... et...* qui a été trop souvent omise. La traduction de *in re publica* devait tenir compte du contexte dans lequel s'est exercée l'activité de Démosthène : « république » renvoyant à une réalité romaine, il était préférable de traduire par « les affaires publiques » par exemple.

La conjonction *nec*, redoublée elle aussi, coordonne la proposition dont le verbe est *uideo* avec la première indépendante (*Mihi enim nec Demosthenes tam graui morum dignus uidetur inuidia*).

Le temps de l'infinitif *defuisse*, dans la proposition dépendant de *uideo*, n'a pas toujours été pris en compte : il fallait pourtant marquer ici l'antériorité qu'exprimait le parfait. Une analyse tout aussi approximative des formes a conduit un bon nombre de candidats à confondre *optimi* avec le comparatif ou avec l'adjectif au degré positif. Inversement, la précision et la recherche d'une traduction pertinente de *uoluntatem* (« sentiments », « disposition ») a pu être fréquemment valorisée.

**Testimonio est actus nobilissime consulatus, integerrime prouincia administrata et repudiatus uigintiuiratus, et ciuilibus bellis, quae in aetatem eius grauissima inciderunt, neque spe neque metu declinatus animus quominus optimis se partibus, id est rei publicae, iungeret.**

Traduction proposée :

En témoignent un consulat exercé d'une manière tout à fait remarquable, une province administrée avec la plus grande intégrité, le vingtiuirat refusé, et au cours des guerres civiles, qui à son époque ont eu lieu (en étant) extrêmement violentes, un courage que ni l'espoir ni la crainte n'ont détourné de s'unir au parti le meilleur, c'est-à-dire celui de la république.

Ce passage a donné lieu à de nombreuses erreurs et confusions. Il fallait en premier lieu identifier la tournure *testimonio est* (donnée par le *Gaffiot*), et ainsi ne pas faire de *actus est* une forme d'indicatif parfait passif. Ensuite, on pouvait repérer le parallélisme syntaxique avec la reprise des adverbes au superlatif. La traduction de *aetatem* par « âge », « jeunesse » ou « vieillesse » n'était pas pertinente, et une connaissance minimale des grandes étapes de l'histoire romaine conduisait naturellement à situer les guerres civiles « à l'époque » de Cicéron. La dernière partie de la phrase était plus délicate et nécessitait une analyse très rigoureuse : *animus* au nominatif est sur le même plan que *consulatus*, *prouincia* et *uigintiuiratus*, avec lesquels il est coordonné par *et*. Le participe *declinatus*, complété par *neque spe neque metu* à l'ablatif, commande la proposition introduite par *quominus*, avec un verbe au subjonctif imparfait, selon les règles de la concordance des temps. L'omission du réfléchi *se* a pu conduire à des faux-sens ou des contresens sur *iungeret*. Dans le contexte des guerres civiles, les termes *partes* et *rei publicae* appelaient une traduction par « parti » d'une

part, et par « république » d'autre part. La tournure figée *id est* a été en général bien identifiée, et on a pu admettre pour *rei publicae* les analyses qui en faisaient un datif (« c'est-à-dire à la République ») ou un génitif (« c'est-à-dire à celui de la République »).

**Parum fortis uidetur quibusdam, quibus optime respondit ipse non se timidum in suscipiendis sed in prouidendis periculis : quod probauit morte quoque ipsa, quam praestantissimo suscepit animo.**

Traduction proposée :

Il semble trop peu brave à certains, auxquels il a lui même très bien répondu qu'il était craintif non pas quand il s'agissait d'affronter le danger mais quand il s'agissait de le prévoir. Il en a donné la preuve par sa mort même, qu'il a affrontée avec un courage hors du commun.

La défense de Cicéron est plus développée que celle de Démosthène, dont elle reprend cependant les composantes : l'action politique d'une part et la mort glorieuse d'autre part. Il est à présent question du courage de Cicéron, toujours remis en cause par la voix anonyme de l'*inuidia* (*quibusdam*, complément au datif de *uidetur*). La proposition infinitive dépendant de *respondit* dont le verbe *esse*, comme souvent, n'est pas exprimé, a pour sujet le pronom réfléchi *se*. La traduction de *timidum* par « timide » ne convenait pas, car le sens de l'adjectif s'est considérablement affaibli en français contemporain. Il s'agit bien de courage et de crainte, comme le confirme un peu plus loin le terme *animus* à l'ablatif. Les deux adjectifs verbaux *suscipiendis* et *prouidendis* prennent ici la place du gérondif, comme cela s'impose lorsque le verbe a un complément d'objet direct à l'accusatif. Cette substitution fréquente doit être connue des candidats, tout comme l'emploi du relatif de liaison *quod* dans la proposition suivante. Dans cette dernière partie du texte, les erreurs les plus fréquentes ont porté sur l'accord de *morte* avec *ipsa*, ainsi que sur le degré de l'adjectif *praestantissimo*.

## **II — Question**

L'objet de la question n'est pas de présenter une séquence ou la description d'une séance de langue, mais de montrer comment on peut mettre en rapport des connaissances grammaticales, littéraires, historiques et culturelles sur un sujet précis, ici la rhétorique et la place de l'orateur dans la cité. On évalue donc bien sûr la pertinence et la justesse des analyses, mais aussi la capacité à éclairer un texte par un fait de langue, à mobiliser différents documents, pédagogiques et iconographiques, pour élaborer un discours construit et cohérent. Ainsi peut être définie la perspective d'enseignement que les candidats étaient invités à adopter. La démarche d'interprétation relève donc véritablement du commentaire, littéraire et stylistique du texte, à partir du point de langue sur lequel porte la question.

### **Étude des propositions subordonnées :**

L'analyse des différentes propositions subordonnées du texte a été effectuée au moment de la version. Il s'agit d'explicitier ces diverses analyses et d'en présenter une synthèse organisée, à partir de leur relevé exhaustif. Un simple catalogue des formes, sans classement ni explication des structures, ne saurait donc être suffisant.

Le texte de Quintilien présente un corpus de propositions subordonnées que l'on peut classer selon la distinction traditionnelle en propositions complétives, relatives et circonstancielles.

Les propositions complétives sont étroitement rattachées à la principale dont elles forment le complément d'objet indispensable au sens. On relève dans le texte une proposition introduite par une conjonction et deux infinitives :

- La proposition complétive introduite par une conjonction se trouve à la l. 9 : *quominus optimis se partibus iungeret*

*Quominus* (ou *quo minus*) introduit une proposition complétive après un verbe d'empêchement, d'opposition, de refus (ici au participe, *declinatus*). Le mode est le subjonctif, ici à l'imparfait pour respecter la concordance des temps.

- Les propositions infinitives sont courantes après des verbes de déclaration, d'opinion ou de perception : deux occurrences sont présentes dans le texte, dépendant l'une du verbe *uideo*, l'autre de *respondit*.

l. 6 : *nec M. Tullio defuisse (uideo) in ulla parte ciuis optimi uoluntatem.*

l. 10 : (*respondit*) *non se timidum in suscipiendis sed in prouidendis periculis*

Le sujet est à l'accusatif, comme l'attribut du sujet : *uoluntatem, se, et timidum* (attribut).

Dans la seconde occurrence, on note l'emploi du pronom personnel réfléchi direct, renvoyant au sujet de la proposition principale.

Le temps de l'infinitif dépend du rapport de simultanéité, d'antériorité ou de postériorité entre les actions des verbes de la principale et de l'infinitive. L'infinitif parfait *defuisse* marque l'antériorité. Dans la deuxième occurrence, le verbe *esse* n'est pas exprimé.

Les propositions relatives, fonctionnellement équivalentes à un adjectif épithète, sont introduites par un élément subordonnant fléchi, le pronom relatif. On en trouve sept occurrences dans le texte :

l. 1 : *quae mihi quasi conpiratione quadam uulgi reclamari uidentur*

l. 5 : *quae in eum ab inimicis congesta sunt*

l. 8 : *quae in aetatem eius grauissima inciderunt*

l. 10 : *quibus optime respondit ipse*

l. 11 : *quod probauit morte quoque ipsa, quam praestantissimo suscepit animo.*

L'antécédent (qui n'est pas toujours exprimé) peut être :

un nom : *ciuilibus bellis* (l. 8), *morte* (l. 11)

un pronom : *iis* (l. 1), *quibusdam* (l. 10)

un adjectif substantivé : *omnia* (l. 5)

Le pronom relatif introduit la proposition pour la subordonner à l'antécédent qu'il représente, et à l'intérieur de la proposition subordonnée relative, il remplit une fonction syntaxique. Il se met donc au genre et au nombre de son antécédent et au cas voulu par sa fonction dans la proposition : ainsi *quae* (l.5) est au neutre pluriel comme son antécédent *omnia*, et au nominatif puisqu'il est sujet de *congesta sunt*.

Toutes les relatives du texte sont à l'indicatif, mais on peut trouver des relatives à valeur modale, dont le verbe sera au subjonctif.

Le relatif de liaison reprend un élément ou l'idée d'ensemble d'une phrase antérieure. Ici le pronom *quod* équivaut au pronom *id* associé à une particule. Le pronom relatif représente le contenu de la réponse de Cicéron à ses détracteurs (*non se timidum in suscipiendis sed in prouidendis periculis*) : *quod probauit morte quoque ipsa*.

Les propositions circonstancielles sont traditionnellement classées selon la nature du rapport logique qu'elles entretiennent avec la proposition principale. Elles sont introduites par une conjonction de subordination, elles sont facultatives et jouent le rôle de compléments circonstanciels. Selon les cas, leur verbe est à l'indicatif ou au subjonctif.

Le texte de Quintilien présente une occurrence de proposition consécutive : *ut omnia... credam*, introduite par *ut* dont le corrélatif est ici *tam*. Le mode est le subjonctif, ici au présent, conformément aux règles de la concordance des temps.

La seconde occurrence est celle d'une proposition adversative, introduite par *cum*, avec un verbe au subjonctif : *cum et pulcherrima eius in re publica consilia et finem uitae clarum legam*.

Les conjonctions *ut* et *cum* peuvent exprimer d'autres rapports logiques, comme le temps (avec l'indicatif) ou la cause (*cum* est alors suivi du subjonctif, et *ut* de l'indicatif).

### **Le rôle des propositions subordonnées dans l'argumentation :**

Les propositions subordonnées servent l'argumentation de Quintilien. Leur rôle diffère selon la nature de la subordonnée.

Les propositions circonstancielles contribuent ainsi à structurer les antithèses en opposant la mauvaise réputation que certains souhaiteraient faire à Démosthène et les faits qui témoignent de ses qualités morales et politiques. La phrase qui se déploie à la faveur des deux propositions, de conséquence puis de concession, développe successivement les médisances imprécises de ses ennemis et les faits, preuves tangibles de la valeur de l'orateur. La phrase se clôt significativement sur la concessive, nettement structurée dans un rythme binaire souligné par la répétition de *et*, qui martèle les arguments en faveur de Démosthène. Les verbes *credam* et *legam* se répondent, en fin de proposition, pour opposer plus nettement la rumeur et la vérité.

Les propositions infinitives apportent la caution du témoignage, celui de Quintilien tout d'abord, qui renvoie à l'évidence (*uideo*), puis celui de Cicéron lui-même (*ipse*), confirmé par les faits, en l'occurrence par sa propre mort.

Parmi les relatives, trois ont un antécédent indéfini, qui est précisé ensuite dans la proposition. Dans ces trois cas, il s'agit d'ennemis ou d'attaques contre Cicéron, qui sont ainsi doublement dévalorisées, par l'indétermination de leur origine ou de leur nature, puis par la précision apportée par la relative qui vient discréditer les paroles ou ceux qui les profèrent. Quintilien affiche donc son impartialité en tenant compte des critiques faites à ses modèles, mais la manière dont il en rend compte prépare leur réfutation. La relative *quae in aetatem eius grauissima inciderunt* permet quant à elle d'insister sur le caractère particulièrement critique de la situation politique dans laquelle a évolué Cicéron. Ce rappel, souligné par l'emploi de l'adjectif *grauissima* au superlatif, joue un rôle d'amplification contribuant à faire de Cicéron un modèle, non seulement d'éloquence, mais aussi de vertu.

## Approfondissement de la démarche d'interprétation

Quintilien, dont l'œuvre marque un retour du classicisme à l'époque flavienne, reprend et prolonge la réflexion de Cicéron, à partir de la définition que Caton a donnée de l'orateur comme *uir bonus dicendi peritus*. Pour lui, Démosthène et Cicéron ont approché de près cet idéal d'union de la sagesse et de l'éloquence. Quintilien suit ici le modèle cicéronien, auquel il ajoute une intention pédagogique : il s'agit pour lui de former l'orateur parfait. Il développe davantage l'exemple de Cicéron, qui constitue un modèle qu'il imite (on note en effet de nombreux rappels et citations du *De oratore* dans l'*Institution oratoire*<sup>1</sup>). La question de l'orientation morale de l'orateur rejoint les préoccupations socratiques à la faveur du lien étroit qui unit le bien, la vertu et l'éloquence.

Les qualités de l'orateur idéal :

- *uir bonus*...

Platon associe la vertu à la recherche de la vérité : la rhétorique sera un art, et non une routine, à condition que le discours ne s'ancre pas dans l'ignorance. Son objet ne sera donc pas le vraisemblable, qui emporte l'adhésion, mais le vrai, qui mène au bien. Pourtant la thèse des adversaires de Socrate fait l'objet d'un examen rigoureux, témoignant du souci de justice qui anime le philosophe (δικαιον). Il y a, dans l'attitude des sophistes, un raccourci qui ne se fonde pas en logique : si le vraisemblable et le vrai peuvent parfois s'opposer, il ne s'ensuit pas forcément qu'il faille être indifférent à la vérité. À cet égard, les détours et l'exigence, que les adversaires de Socrate lui reprochent, dessinent sans doute un chemin plus assuré. À rebours, l'attitude qui consiste à envoyer hâtivement « promener le vrai » limite considérablement la portée de l'art oratoire. On distingue donc, par antiphrase, une définition de l'art véritable de la parole, ancré dans la recherche du juste et du bien.

Ces détours et cette recherche font de l'orateur un homme de bien. C'est précisément ce qu'était Démosthène, selon Quintilien : les « excellents conseils » qu'il donna à la Cité, par exemple sur l'attitude à adopter à l'égard de Philippe de Macédoine, ont pour objet le bien commun, et sa mort célèbre est un ultime témoignage de son dévouement et de la cohérence de ses idées quand, poursuivi par les Macédoniens jusque dans le temple de Poséidon dans l'île de Calaurie, il absorbe le poison contenu dans son stylet. Cicéron qui, dans les *Philippiques*, revendique l'influence de son illustre modèle, mena une lutte sans merci contre Antoine et ses ambitions en 44-43. La fresque de Cesare Maccari montre comment on se représente, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la manière dont Cicéron a dénoncé et déjoué la conjuration de Catilina, vingt ans avant les *Philippiques*. Dans le décor solennel et monumental du temple de Jupiter Stator, souligné par le jeu des couleurs et des lumières, l'orateur donne un exemple parfait de l'*actio*, cinquième tâche de l'orateur : l'attitude donne une idée de la gestuelle et de son association avec la parole, pour emporter l'adhésion des sénateurs. Catilina, isolé et tête baissée, prend acte de sa défaite et son exclusion du corps politique. Réalisée pour le siège du Sénat de la jeune république italienne, en 1880, la fresque de Maccari rend hommage à celui qui a sauvé, en son temps, la République romaine et dont la valeur demeure exemplaire.

---

<sup>1</sup> Anne-Marie Taisne, « L'orateur idéal de Cicéron (*De Or.* I, 202) à Quintilien (*I. O.* XII, 1, 25-26) », *Vita Latina* 146, 1997, p. 35-43.

La pratique de la rhétorique ainsi conçue demande du courage : Quintilien rappelle que Démosthène comme Cicéron ont payé de leur vie leur engagement au service du vrai et du bien. Mais l'orateur s'expose également à l'hostilité (*invidia*) du plus grand nombre : la rumeur et sa violence anonyme se propagent jusqu'à imprégner l'opinion publique, à laquelle Quintilien donne la parole au discours direct. Le caractère catégorique de la condamnation n'a d'égal que son imprécision. Quintilien reprend d'ailleurs le terme *invidia* pour désigner la réaction que peut susciter sa démonstration : les précautions oratoires, destinées à ménager les oreilles des auditeurs, préparent l'affirmation sans réserve, précise et documentée des vertus de Cicéron et Démosthène.

- ... *dicendi peritus*

Socrate se livre à un exercice pratique auquel il convie Phèdre. Il s'agit de « plaider la cause du loup », c'est-à-dire de recourir à un raisonnement par l'absurde, en faisant plaider les tenants de la thèse adverse. Le raisonnement est par avance disqualifié par l'expression proverbiale τὸ τοῦ λύκου εἰπεῖν. L'ensemble du passage, au discours indirect, présente avec distance une conception purement utilitaire de la rhétorique (dans le cadre des tribunaux) et par antiphrase prépare la définition de la rhétorique philosophique. La conception des sophistes d'un discours totalement indifférent au vrai et au bien est invalidée par son excès même, alors que la démarche philosophique se laisse deviner : la recherche du bien et du vrai se distribue, suivant la méthode de la dialectique, « art des divisions et des rassemblements », selon les objets (hommes et choses) et les causes (nature et éducation).

En dévoilant son indifférence à la vérité, la rhétorique des sophistes affirme en revanche sa nature trompeuse, et ceux qui la pratiquent se révèlent être des imposteurs, comme en témoigne l'expression employée par Phèdre à la fin de l'exposé, οἱ περὶ τοὺς λόγους τεχνικοὶ προσποιούμενοι εἶναι.

La maîtrise de l'art de la parole, portée par Démosthène et Cicéron à son plus haut degré, trouve également une illustration dans le texte de Quintilien. N'oublions pas que le but assigné à l'*Institution oratoire* est la formation de l'orateur idéal, qui doit donc suivre non seulement des préceptes, mais des exemples. Si les discours de l'Athénien sont résumés par l'expression *pulcherrima consilia*, qui rend compte de leur excellence rhétorique et morale, l'éloquence de Cicéron trouve une illustration rapide dans la citation rapportée au discours indirect, *optime respondit ipse non se timidum in suscipiendis, sed in prouidendis periculis*. La concision de la formule, son caractère paradoxal, et l'antithèse, donnent une idée des qualités oratoires de Cicéron. Mais c'est surtout dans le style même de Quintilien que se lit l'hommage à Cicéron : imitation de la période cicéronienne (l. 4-7), balancement harmonieux des membres de phrases (dans l'énumération des l. 7-8 par exemple), effets de symétrie (l. 2-3), de clôture (l. 10 et 12)...

Dans l'ensemble, l'examen des copies a témoigné d'un réel effort des candidats pour traiter le sujet dans sa cohérence et sa complexité. Rares sont ceux qui ont fait le choix désastreux de « sacrifier » telle ou telle partie du sujet, et les quelques copies inachevées ont surtout révélé un niveau de langue insuffisant. On conseillera donc avant tout aux candidats de s'entraîner avec rigueur et régularité à la traduction, en veillant à faire, au fur et à mesure, les mises au

point grammaticales nécessaires, et en s'efforçant d'acquérir du vocabulaire. La lecture attentive du dictionnaire sera ainsi rendue plus aisée et plus pertinente. Dans la même perspective, on attend qu'un candidat au CAPES, qui se destine à enseigner les langues anciennes, mais aussi le français, sache s'exprimer dans une langue élégante, et fasse preuve d'une grande attention aux nuances et à la subtilité du sens.

La connaissance des programmes de collège et de lycée, indispensable pour traiter la question, pourra être rendue plus concrète par la fréquentation préalable de manuels scolaires présentant différentes manières de mettre en application les instructions officielles.

Enfin, il est souhaitable pour les candidats de préciser et d'approfondir sans cesse leur connaissance du monde antique, d'acquérir une authentique familiarité avec les auteurs et les contextes, historiques et culturels, de leurs écrits. C'est en se fondant sur une culture réelle et solide qu'ils pourront s'appuyer le plus efficacement sur les documents mis à leur disposition.

#### Éléments de bibliographie

F. Châtelet, *Platon*, Paris, 1965

A. Ernout et F. Thomas, *Syntaxe latine*, Paris, 1951

A. Michel, *Les Rapports de la rhétorique et de la philosophie dans l'œuvre de Cicéron. Essai sur les fondements philosophiques de l'art de persuader*, Paris, 1960.

L. Pernot, *La Rhétorique dans l'Antiquité*, Paris, 2000

J. de Romilly, *Les Grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*, Paris, 1988

## **RAPPORTS DES ÉPREUVES ORALES**

## **EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE : EXPLICATION DE TEXTE**

### **Rapport présenté par Trung Tran**

La session 2014 ordinaire a vu la mise en place de la toute nouvelle épreuve dite de « Mise en situation professionnelle » qui, tout en maintenant les fondamentaux de l'ancienne épreuve de « Leçon », présente des modifications substantielles, tant dans son esprit que dans ses modalités. Les lignes qui suivent entendent en préciser les enjeux et en fournir le cadrage, au regard d'une part des textes officiels dont les candidats ont pu prendre connaissance et d'autre part des prestations entendues lors de cette session<sup>1</sup>.

#### **Texte officiel :**

« L'épreuve s'inscrit dans le cadre des programmes des classes de collège et de lycée. Elle porte sur un texte de langue française accompagné d'un ou de plusieurs documents à visée didactique ou pédagogique (notamment extraits de manuels ou travaux d'élèves), le tout constituant le dossier d'une leçon. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire scolaire. La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La présentation de la question de grammaire prend la forme d'un développement organisé en relation avec les programmes et s'appuyant sur un ou plusieurs documents liés à la question posée.

L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury, au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix didactiques ou pédagogiques, à manifester sa capacité à mobiliser une culture littéraire, artistique et grammaticale pour l'adapter à un public ou à un contexte donné, et à dire comment il aborderait pour un niveau de classe donné le texte et la question de grammaire proposés. »

#### **Les modalités de l'épreuve**

Le temps de préparation reste de 3h, qu'on conseille aux candidats d'organiser de la façon suivante : environ 2h<sup>1/4</sup> pour l'explication de texte, environ 45 minutes pour la grammaire. Cette partition n'est qu'indicative, l'essentiel étant que les candidats veillent à gérer rigoureusement leur temps afin de ne pas sacrifier la préparation de la question de grammaire. Rappelons que les dictionnaires Littré, Robert 1 et Robert 2 sont à disposition dans les salles de préparation et que leur usage est plus que recommandé.

Alors que, dans l'ancienne maquette du concours, les candidats se voyaient proposer un choix de deux textes, il leur est désormais demandé de ne travailler que sur un seul et même dossier constitué des éléments suivants :

- Le texte dont ils doivent proposer une étude conforme aux modalités et aux attentes de l'ancienne épreuve.
- Un document iconographique constituant *une force d'appoint* que les candidats doivent mettre en relation avec le texte étudié.
- Une question de grammaire dont le libellé est identique à l'ancienne épreuve.

---

<sup>1</sup> L'auteur du présent rapport remercie chaleureusement ses collègues de commissions pour leurs remarques et suggestions. Les lignes qui suivent sont, à bien des égards, le fruit d'une réflexion collective que l'ensemble du jury a eu à cœur de mener à l'occasion de cette première session du concours rénové. Nous renvoyons par ailleurs les candidats aux rapports des sessions précédentes, riches en conseils et en indications sur les exigences et la méthode de l'explication. Nous leur sommes redevable des inévitables rappels que nous ferons ici.

- Un extrait de manuel de collège ou de lycée qui doit constituer *une force d'appui* à l'exposé de grammaire.

Le texte présenté à l'étude est reprographié, les références étant clairement indiquées sur le bordereau du sujet, de même que ceux du document iconographique qui l'accompagne. Les candidats disposent également de l'ouvrage papier dans son intégralité, avec indication de la page où figure l'extrait soumis à leur examen. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire de l'édition fournie, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Ce cas se présente notamment lorsque l'extrait de telle œuvre est celui d'une édition différente de celle de l'exemplaire fourni : tel passage du *Gargantua* de Rabelais peut ainsi être donné dans son édition de 1535 tandis que l'édition de référence de l'ouvrage papier peut être celui de 1542, des variantes importantes pouvant alors se présenter entre les deux versions. Précisons du reste que ces variantes peuvent faire l'objet de commentaires intéressants que les candidats pourront éventuellement intégrer à leur étude.

Les candidats disposent, pour présenter leur travail, de 40 minutes réparties comme suit : entre 25 et 30 minutes pour l'explication de texte, entre 10 et 15 minutes pour l'exposé grammatical. Ils ont le choix de commencer par l'une ou l'autre de ces deux épreuves. Si la prestation ne peut excéder ces 40 minutes (les candidats veilleront à avoir leur montre sous les yeux), précisons qu'ils ne sont nullement tenus de remplir totalement le temps qui leur est imparti. Une explication de 25 minutes est tout à fait concevable. Ainsi, lors de cette session, un candidat a proposé une explication concentrée, dense, efficace et brillante qui s'est vue attribuée la note maximale de 20/20.

Une fois sa prestation achevée, le jury invite le candidat à sortir quelques instants afin de délibérer et de fixer la note plancher en dessous de laquelle il ne pourra aller. Cette note est donc définitivement acquise et l'entretien qui suit, d'une durée de 20 minutes maximum, ne pourra que la valoriser ou la laisser en état.

Que les candidats comprennent bien que la note qui leur est attribuée sert aussi bien à les évaluer qu'à les classer, et qu'il leur revient de se distinguer par leurs compétences disciplinaires et techniques mais aussi par leur capacité à partager avec le jury une lecture personnelle et sensible, fondée sur une maîtrise pertinente des outils d'analyse adéquats. Un texte peut se prêter à de multiples interprétations et être examiné à travers des axes de lecture variés. Non pas que toutes les lectures se valent – le contresens a encore de beaux jours devant lui – mais un parti-pris argumenté, étayé par des analyses précises, peut bien souvent emporter l'adhésion du jury même s'il était *a priori* peu en accord avec la lecture proposée. Certaines prestations suscitent parfois au sein du jury un vrai débat et l'on sait gré aux candidats capables de nous faire voir un texte sous un jour nouveau.

### **Une « mise en situation professionnelle »**

Comme l'indique son nouvel intitulé, la première épreuve orale d'admission va dans le sens d'une accentuation de la dimension professionnalisante du concours. Fréquenter quotidiennement les textes, en donner le goût aux élèves, leur en donner l'accès par une lecture sensible et raisonnée est au cœur du métier de professeur de français. Inviter les candidats à s'y confronter en prenant appui sur leurs savoirs, éprouver la clarté de leur méthode consiste donc bel et bien, pour le jury, à les mettre en situation professionnelle. En outre, l'adjonction d'un document iconographique conforte l'interdisciplinarité qui marque désormais l'enseignement secondaire, les programmes officiels accordant une place non négligeable à l'histoire de l'art et à l'étude de l'image, présentes à chaque niveau de l'enseignement au collège. La présence d'un extrait de manuel à l'appui de la question de

grammaire invite par ailleurs explicitement les candidats à donner à leur exposé une inflexion pédagogique. Précisons cependant d'emblée, pour éviter toute confusion, que cette épreuve n'est pas une épreuve de didactique et que les fondamentaux de l'ancienne épreuve de Leçon sont maintenus, le jury évaluant principalement les compétences disciplinaires des candidats. Il n'en reste pas moins que ces derniers doivent faire montre de leur aptitude à enseigner, et que cela passe aussi bien par une maîtrise des savoirs et une aptitude à lire les textes que par une maîtrise du discours oral. Une telle exigence valait bien évidemment pour l'ancienne épreuve, comme le soulignent avec constance les rapports précédents, mais le jury est plus que jamais attentif à l'*ethos* du candidat, qui passe aussi bien par sa tenue vestimentaire (dont le relâchement ne laisse pas parfois d'étonner...), son attitude, son élocution, son langage et sa façon de communiquer. Cela suppose aussi de canaliser un état émotionnel dont le jury a parfaitement conscience qu'il peut induire des propos et une attitude que le candidat n'aurait pas dans une toute autre circonstance que celle d'un concours de recrutement dont les enjeux peuvent être paralysants. Que les candidats prennent cependant bien la mesure de ce qu'ils dégagent d'eux-mêmes dans leur tenue et leur langage et de ce qu'ils révèlent alors de leur aptitude à rendre leur propos intelligible et convaincant. On passera sur certains barbarismes, incorrections linguistiques et autres expressions relâchées difficilement acceptables qui ont émaillé certaines prestations – et que l'on voudrait enfin ne plus entendre dans la bouche de futurs professeurs de français – pour insister sur la nécessité de parler d'une voix claire et assurée, de bannir tout commentaire déplacé sur sa propre prestation (« je ne suis pas sûr de ce que je vais dire », « je suis perdu dans mes notes », « c'est sans doute tiré par les cheveux », « j'enfoncé des portes ouvertes mais peu importe », « pour le premier mouvement du texte, je pense que c'est bon »). Seul un entraînement régulier au cours de l'année, dans les conditions réelles du concours, permettra aux impétrants d'acquérir aussi bien la maîtrise du temps que l'aisance orale que l'on attend d'eux et qu'ils devront manifester devant leurs classes.

La lecture orale du texte, passage obligé de l'introduction, est ainsi l'occasion pour les candidats de capter, dès les premières minutes de leur exposé, l'attention du jury. Combien d'élèves ont-ils été éveillés à la littérature par les lectures orales auxquelles se livraient leurs professeurs ! On ne saurait donc trop insister, cette année encore, sur la nécessité de soigner ce moment-clé de l'explication – qui engage bien souvent toute la suite, tant une bonne lecture manifeste parfois une juste compréhension du texte. Rappelons que ce dernier n'est pas lettre morte et qu'il revient au futur professeur de lui donner vie en l'incarnant d'abord par sa voix. Sans aller jusqu'aux excès d'une lecture « surjouée », notamment dans le cas d'une scène de théâtre (les lectures « blanches » peuvent parfois être d'une grande beauté et tout à fait expressives), on bannira donc les lectures mornes, monocordes, ternes voire erronées, remplaçant un mot par autre ou massacrant les vers d'un poème : comme nos prédécesseurs, on déplorera ici les lectures souvent catastrophiques dont font l'objet les textes versifiés. Un alexandrin est bien fait de douze syllabes (et non « pieds », la poésie française étant syllabique et non quantitative – rappelons-le une bonne fois pour toutes), et il convient de n'en oublier aucune : il n'est pas rare que, lors de l'entretien, le jury demande de relire tel ou tel vers, ce qui donne l'occasion de la part du candidat d'un décompte laborieux, ignorant des diérèses, des synérèses ou des règles de prononciation du *e* caduc. Précisons également que, dans le cas d'un enjambement ou d'un rejet, on ne marquera pas de pause à la fin du vers, mais on lira d'un seul tenant l'unité syntaxique quand bien même elle dépasserait l'unité métrique. Ajoutons enfin que les candidats doivent veiller à ne pas écorcher le nom des auteurs ou des personnages : ainsi a-t-on entendu un candidat parler tour à tour de Madame de Montreuil, Madame de Merteuil, Cécile de Volage, Madame de Tournel, ou un autre prononcer à l'anglaise le nom de Madame de Warrens tandis que Caïn faisait l'objet de prononciations aussi diverses que folkloriques.

L'entretien, sur lequel on reviendra plus précisément, est un moment tant crucial que délicat pour les candidats, et ce moment de l'épreuve revient également, à bien des égards, à les mettre en situation professionnelle en les invitant à revenir sur leur propos, en évaluant leur capacité au dialogue et à l'écoute, à fournir des réponses claires à des questions visant à leur demander d'explicitier ou de légitimer leurs analyses. Là où, dans la première partie de l'épreuve, leurs notes pouvaient constituer un support rassurant sur lequel ils pouvaient appuyer leur discours (sans qu'il s'agisse évidemment de les lire), il est attendu d'eux, lors de cet entretien « sans filets », qu'ils manifestent une même maîtrise de leur propos ainsi que leur aptitude à défendre leur point de vue ou au contraire le nuancer. Cela suppose une écoute attentive aux questions posées. Là encore, chacun sait combien, en situation de classe, les questions des élèves peuvent déstabiliser le professeur ou au contraire le stimuler et stimuler sa classe, requérir de sa part une acuité permettant de formuler une réponse intelligible, adaptée et ciblée. Il n'a pas été rare que le jury demande au candidat comment il aurait présenté les choses devant des élèves. Cette « mise en situation » a permis à certains de prendre conscience de l'imprécision de leur propos, les amenant dès lors à le reformuler, le reconsidérer ou le préciser.

On met cependant en garde contre une posture que certains candidats ont eu la maladresse d'adopter, quand par exemple, au jury qui leur demandait de justifier l'emploi de tel terme (la question sous-entend souvent qu'il l'a été de façon non pertinente) ou de justifier telle analyse, se contentaient de répondre : « c'est ainsi que je le présente(ra) à mes élèves car cela me paraît plus simple ». Adapter son propos en fonction de son public est bien sûr une démarche essentielle dans le métier d'enseignant, mais elle n'implique pas nécessairement sa simplification outrancière, dont on a constaté qu'elle masquait parfois des approximations, des incertitudes ou des ignorances induisant des affirmations erronées. Précisons donc encore une fois que l'épreuve de « mise en situation professionnelle » ne consiste pas à demander aux candidats de faire un cours : ils resteront donc assis lors de leur prestation et proscrireont l'usage du tableau, comme certains ont été tentés de le faire. Le fait que, au cours de leur année de M1, les étudiants aient eu l'occasion de réaliser un stage d'observation et de pratique accompagnée, et donc d'être confrontés à des élèves, a manifestement permis à certains d'entre eux d'acquérir une assurance dont on ne peut que les féliciter. Cela s'est ressenti dans certaines prestations et le jury s'en est réjoui. Il a cependant déploré, dans certains cas, un excès d'assurance, une posture et un langage parfois inappropriés, une familiarité et une connivence déplacées. Adapter son discours en fonction de son interlocuteur implique que les candidats ne s'adressent pas au jury comme s'ils étaient soit leurs collègues soit leurs élèves. Cela a donné lieu tantôt à une étonnante arrogance – parfois due au stress mais qui reste du plus mauvais effet – soit à une pesanteur pédagogique peu appropriée aux circonstances. On encouragera donc les candidats à faire preuve à la fois d'assurance et d'humilité, et à rester à l'écoute des questions en faisant preuve de mesure et d'ouverture. Qu'ils soient convaincus que c'est, à bien des égards, par la maîtrise de son savoir et de sa parole que le professeur assoit son autorité. On a, en ce sens, été impressionné par l'aisance de certains candidats, et il n'est pas rare que l'entretien ait été l'occasion d'un dialogue vivant et plaisant, stimulant pour tous, faisant penser au jury qu'il aurait aimé avoir tel candidat comme enseignant.

## **L'explication de texte**

« De quoi parle le texte ? », « que raconte-t-il ? », « quand a-t-il été écrit ? », « à quel genre littéraire appartient-il ? » : telles sont bien souvent les premières questions que le jury s'étonne de devoir poser aux candidats à l'entame de l'entretien, là où ces derniers devraient

en fournir à eux-mêmes la réponse dès les premières minutes de leur préparation et avant même de couvrir le texte de quelque soulignement et annotation que ce soit. On commencera donc par fournir une série de conseils que l'on aimerait voir les candidats suivre dans leur temps de préparation, au moment d'appréhender le texte : avant que de se jeter corps et âme dans le détail de l'explication linéaire, ce qui expose au risque de la lecture myope au détriment d'une lecture globalisante saisissant les grandes caractéristiques et les enjeux du texte à étudier, on ne saurait trop insister sur la nécessité de procéder à une série de repérages simples (ce qui ne veut pas dire « simplistes ») et essentiels avant de s'atteler à l'analyse de détail : cette dernière ne peut prendre sens que si un cadrage préalable lui donne une ferme orientation.

### *De la littéralisation du sens*

Comme le soulignaient avec constance les rapports des précédentes sessions, il n'est pas inutile de s'assurer tout d'abord que le sens littéral du passage est bien compris, que le propos est bien cerné, et ce au terme d'une paraphrase très simple que le candidat fera pour lui-même pour bien évidemment la dépasser dans un second temps. Mais faut-il rappeler que le travail d'analyse et d'interprétation ne peut faire l'économie d'une **compréhension préalable de la lettre du texte**. Avant d'en interpréter le sens, les candidats auront tout intérêt, dans un premier temps, à le *littéraliser* et à se demander tout simplement ce qu'*il dit* et *de quoi il s'agit*. Si, dans une certaine mesure, le sens premier d'un texte narratif en prose ou d'un texte théâtral paraît relativement transparent au premier abord – même si cette transparence peut représenter en elle-même une difficulté tant le texte semble alors offrir peu de prise à l'explication – on constate bien souvent que les candidats apparaissent déstabilisés par les textes poétiques, comme s'ils parlaient du principe qu'un poème ne racontait ou ne signifiait rien et n'était jamais qu'un « aboli bibelot d'inanité sonore ». Or s'il est évident – comme on le redira plus loin – que la spécificité du langage poétique appelle une posture de lecture particulière et des outils d'analyse spécifiques, il n'en demeure pas moins qu'il peut s'avérer salutaire d'écarter momentanément le voile des figures, des images, des métaphores et des symboles pour ramener le texte à la simplicité d'un sens, sans peur de la référence, sans écarter la trivialité, sans ignorer ce que le poète, très concrètement, donne à lire et à voir. Une explication des « Pas » de Valéry a ainsi fait l'objet d'une lecture exclusivement métapoétique, la candidate assimilant d'emblée les pas aux « mots » pour voir le poème comme une exaltation de la forme poétique pure, sans émettre une seule fois l'hypothèse que le terme qui donnait son titre au poème pouvait tout simplement revêtir d'abord son sens propre, que la « Personne pure » pouvait être une femme s'approchant, nu-pieds, du lit de poète avant de se livrer à un « acte tendre » dont la candidate n'a pas vu ce à quoi, tout simplement, il consistait.

Comprendre la lettre du texte, c'est aussi en comprendre la langue et la syntaxe. Si le jury met en garde les candidats contre la tendance, souvent observée, de « grammaticaliser » à outrance l'explication littéraire (peu importe que telle relative soit déterminative, ou que tel infinitif soit de progrédience si ces éléments n'apportent rien à l'étude du texte), il invite néanmoins à prêter attention à la structure grammaticale des textes, certains faux-sens ou contresens étant parfois induits par une lecture trop rapide attribuant à un verbe le sujet ou le complément qui n'est pas le sien, ou commettant des méprises dommageables sur la construction syntaxique de telle ou telle phrase dont le noyau verbal n'est pas ou mal identifié. Il est souvent arrivé qu'un candidat soit désarçonné par la syntaxe d'un texte versifié, voyant des difficultés là où il n'y en a pas nécessairement. C'est ainsi que dans la deuxième strophe de « À une passante » de Baudelaire :

Agile et noble, avec sa jambe de statue.  
Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,  
Dans son œil, ciel livide où germe l'ouragan,  
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.

le candidat considère que le verbe "boire" est employé absolument et en déduit que le poète est attablé à la terrasse d'un café, alors que le complément d'objet du verbe est la « douceur » figurant dans le dernier vers du quatrain.

Ajoutons enfin que les textes anciens, en particulier ceux du XV<sup>e</sup>, du XVI<sup>e</sup> et, dans une moindre mesure, du XVII<sup>e</sup> siècle, peuvent présenter de réelles difficultés de langue, tant en raison de leur syntaxe que de leurs particularismes graphiques et lexicaux. Les candidats prendront garde à ne pas se laisser abuser par les graphies anciennes leur faisant parfois lire un mot pour un autre : dans telle page de Montaigne, « foyter » lu pour « fêter » au lieu de « fouetter », dans tel sonnet de Du Bellay, le terme « costaux » pris pour l'adjectif « costauds » au lieu du substantif « côteaux ». Les cours d'ancien français suivis durant l'année peuvent, on le voit, être d'une certaine utilité pour identifier un [s] implosif, amuï dès le XIII<sup>e</sup> siècle mais encore maintenu dans la graphie au XVI<sup>e</sup>. Précisons d'ailleurs que le jury n'attend nullement des candidats, pour un texte ancien, une prononciation restituée, parfois nécessaire dans des textes en vers pour respecter les rimes, mais on pourra tout à fait se satisfaire d'une lecture « modernisée » du texte se dispensant de prononcer systématiquement [we] le digramme [oi] qui, du reste, ne se prononçait comme tel au XVI<sup>e</sup> que dans certains cas. Précisons enfin que les éditions papier sont souvent pourvues de glossaires et de notes permettant de lever certaines difficultés lexicales. À défaut, le jury peut fournir au sein du dossier, s'il le juge nécessaire, une reproduction d'une page de notes, comme cela a été le cas pour un texte de François Villon qui a du reste donné lieu à une excellente étude. Cependant, en l'absence de toute note lexicale, et en l'absence de tel mot dans les dictionnaires mis à disposition des candidats, ces derniers ne doivent pas pour autant se laisser déstabiliser : le sens d'un mot inconnu peut parfois être déduit de son contexte d'emploi, et on saura toujours gré aux candidats de s'être confrontés à la difficulté au lieu de l'éviter. Une fois encore, le CAPES n'est pas un concours de spécialistes, et le jury sait, quand il le faut, ajuster ses exigences pour autant que le candidat fasse preuve de bon sens, d'agilité et d'honnêteté intellectuelles. Ainsi, devant une page de Rabelais dépourvue de tout glossaire, un candidat n'hésite pas à émettre des hypothèses en faisant appel à l'étymologie, à gloser sur l'origine manifestement savante de certains mots dont le sens précis pourtant lui échappe, à rappeler l'abondance des néologismes dans l'œuvre du chinonais, méconnus par les lecteurs du temps, et à exploiter à bon escient l'effet d'étrangeté et de nouveauté provoqué par l'inventivité verbale d'une langue proprement « inouïe » aussi bien chez le lecteur moderne que, très probablement, chez les contemporains de l'auteur du *Gargantua*.

### *De la contextualisation*

Une compréhension du sens littéral du texte se doit en outre de tenir compte de son **contexte immédiat**. Lors des sessions précédentes, le jury avait déjà constaté que certains candidats ne prenaient pas la peine de lire l'amont et l'aval du texte, lesquels éclairent bien souvent le passage à étudier. Le jury n'est enclin à aucune indulgence face à un candidat qui n'a pas pris la peine de lire les lignes précédant son extrait, surtout si cette négligence a induit une totale incompréhension du texte ou un contresens majeur que ce réflexe basique aurait permis d'éviter. Ce travers s'est accentué cette année, du fait que les candidats disposaient de l'extrait reprographié et ne prenaient donc pas toujours la peine d'ouvrir et de parcourir l'ouvrage mis à leur disposition, dont on regrette d'ailleurs qu'il soit trop fréquemment resté fermé lors de la prestation orale. À la question apparemment si redoutée des candidats –

« avez-vous lu l'œuvre ? » – il est préférable de répondre par la négative plutôt que d'assurer le contraire ou de lancer d'un ton peu assuré « oui, mais il y a longtemps ». Si le jury pose cette question, ce n'est certainement pas pour mettre le candidat face à son ignorance mais plutôt pour orienter l'entretien en fonction de la réponse en s'autorisant des questions plus larges donnant l'occasion au candidat d'enrichir son propos en mobilisant sa connaissance de l'œuvre. Une méconnaissance de cette dernière n'est pour autant pas nécessairement rédhibitoire, et elle peut du reste attirer plus d'indulgence de la part du jury du fait que les candidats se voient imposés un texte là où, lors des précédentes sessions, l'on pardonnait moins facilement à un candidat de ne pas avoir lu l'œuvre d'où était tiré l'extrait qu'il avait pourtant *choisi* de travailler. Cela étant dit, on reprochera moins au candidat sa non connaissance de l'œuvre que de n'avoir pas eu le réflexe, dans le temps de préparation, de resituer le texte à expliquer dans l'économie de la pièce, du recueil ou du roman dans son entier. Parcourir la table des matières, prêter attention au paratexte (titre de l'œuvre, titres de chapitres ou de section, titre du poème) est en outre capital, et appelle parfois un commentaire qu'il est judicieux d'intégrer à l'explication, tout particulièrement à la phase d'introduction. L'attention prêtée aux entours du texte peut bien souvent nourrir l'étude de l'extrait : même si ce dernier doit rester la cible de l'étude et qu'il ne s'agit certainement pas de s'en écarter, les enjeux qu'il soulève apparaissent parfois de façon saillante à l'aune d'une comparaison avec un autre passage de l'œuvre auquel il peut faire écho ou dont il constitue le miroir. Ainsi la fameuse scène de première rencontre entre Madame de Clèves et le duc de Nemours dans *La Princesse de Clèves* fait-elle l'objet par un candidat d'une mise en rapport fructueuse avec la scène de rencontre qui, en amont de celle soumise à l'étude, met en présence le prince de Clèves et celle qui n'est encore que Mlle de Chartres : la comparaison des deux pages fait ressortir, autant par un jeu de contraste que d'homologies, aussi bien la récurrence des motifs topiques de la rencontre, le retour des mêmes isotopies lexicales que les écarts évidents, les déplacements et les variations subtiles qui mettent en évidence ce qui, dans la première scène, déclinait le *topos* de la scène de rencontre sur un mode mineur, là où la scène du bal en constitue évidemment, par la réciprocité des regards et la naissance d'une passion partagée, le mode majeur. On pense encore à ce candidat qui, à l'entame de l'introduction à son étude de la lettre 96 des *Liaisons dangereuses*, lit un extrait d'une autre lettre judicieusement choisie permettant de poser en quelques mots les enjeux esthétiques du roman : la spécificité du genre épistolaire, la polyphonie qu'il induit, la connivence libertine, l'ensemble de ces éléments amenant excellemment à la lecture orale de l'extrait, lequel prend dès lors tout son relief avant même que l'étude elle-même en soit faite. On rappellera encore l'utilité que peut revêtir, dans le cas de l'étude d'un incipit romanesque, la lecture rapide de son explicit – et inversement. Enfin, on appréciera la capacité du candidat à nourrir son étude de références à d'autres œuvres du même auteur afin de mettre en évidence, dans telle scène de la *Chartreuse* mise en écho avec telle page du *Rouge*, les éléments typiques de l'imaginaire stendhalien, tant dans le tracé d'une topographie symbolique que dans la construction d'un héroïsme typiquement stendhalien ou dans la tendresse, parfois mâtinée d'ironie, que le narrateur porte envers ses personnages, de Fabrice del Dongo à Julien Sorel, de Mme de Rênal à Clélia Conti.

Travailler les entours du texte suppose en outre une lecture rapide de l'apparat critique dont est pourvu l'édition mise à la disposition des candidats. Il leur fournira des pistes pour entrer dans son texte, tandis que les notes et les éventuels glossaires leur permettront de lever le sens tel ou tel passage obscur ou d'explicitier telle référence érudite ou historique. Or, le travail de **contextualisation historique** fait bien souvent défaut, que ce soit par déficience culturelle ou par oubli fâcheux, si bien que les candidats manquent de surplomb sur le texte et ne peuvent le mettre en perspective, tant en diachronie qu'un synchronie. On ne saurait donc trop insister sur la nécessité, au cours de l'année de préparation, d'une remise à niveau en matière d'histoire et d'histoire littéraire et culturelle, nécessaire pour déterminer un contexte

d'écriture et comprendre les conditions d'émergence de telle école ou de tel mouvement littéraire : ainsi de la situation politique où s'enracine le « mal du siècle » dont Nerval se fait explicitement l'écho dans les premières pages de *Sylvie*, ou encore des guerres de religion et des positions défendues par les auteurs qui s'y engagèrent par la plume et parfois par le fer, dont la méconnaissance empêche de saisir la portée de tel passage des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné ou de comprendre la ferveur mystique tout comme l'angoisse existentielle exprimées dans certains poèmes de Jean de Sponde ou de Jean-Baptiste Chassignet. Les caractéristiques du mouvement et de l'esthétique « baroques » gagneront alors à être explicitées par leur mise en relation avec la Contre-Réforme et donc la naissance d'un art architectural et pictural conçu comme un véritable outil de propagande sollicitant davantage l'émotion que la raison et appelant à une conversion immédiate.

### *De la caractérisation*

Dans cette phase préliminaire de repérage qui doit précéder l'analyse de détail du texte mais aussi l'irriguer dans son entier une fois posées sur le papier les réponses aux questions « Quoi ? Quand ? Où ? », le jury tient donc à rappeler l'importance fondamentale de l'entrée contextuelle, à laquelle est par ailleurs intimement liée l'**entrée générique, tonale, formelle**, laquelle doit faire l'objet d'une première approche dès lors que le candidat découvre le texte qui lui est proposé. Outre que cette première appréhension de l'extrait nourrira la phase de caractérisation attendue dans l'introduction, elle amènera très naturellement le candidat à mobiliser d'emblée certains outils simples et efficaces mais aussi à faire preuve de sa sensibilité littéraire. Un professeur est d'abord un lecteur, et le jury a plaisir à écouter un candidat capable de transmettre la texture d'une écriture dont il a su capter la beauté et, passant d'une lecture sensitive à une analyse raisonnée, en dévoiler les mécanismes et les subtilités.

Une fois le texte compris dans sa lettre, restitué dans son contexte historique et littéraire puis resitué dans son cotexte immédiat, il convient donc de cerner de plus près ses grandes caractéristiques esthétiques, en posant tout d'abord la question des **genres** et des **sous-genres**. Se rappeler à soi-même que tel texte appartient au genre romanesque, théâtral ou poétique n'est pas superflu, loin s'en faut : à entendre certains candidats expliquer Verlaine, Ronsard ou Jaccottet, il semblerait qu'ils aient l'habitude d'étudier un texte en vers comme s'il s'agissait d'un texte en prose. On regrette encore cette année le peu d'attention porté à la versification, aux rimes, à la musicalité, à la structure d'un sonnet, les termes de *volta* (ou charnière) et de pointe étant encore ignorés de certains candidats. D'autres oublient qu'un texte théâtral est fait pour être joué et qu'à cet égard, les didascalies sont à commenter, les analyses dramaturgiques et scénographiques souvent bienvenues. On signalera le cas particulier du poème en prose dont on répètera qu'il est un *poème* et se doit donc d'être examiné comme tel : bien qu'en prose, « Ondine » d'Aloysius Bertrand, « Le tir et le cimetière » de Baudelaire ou « L'Huître » de Ponge sont bel et bien des poèmes et il revient aux candidats d'expliquer en quoi il en sont effectivement. Quant à l'analyse d'une page de roman, elle demande aux candidats qu'ils activent des réflexes immédiats et en appellent à des catégories dont on constate souvent qu'ils les connaissent mais qu'il n'ont pas toujours l'idée de les convoquer, tant peut-être elles leur paraissent trop évidentes. Leur explication gagnera ainsi à poser la question de savoir en quoi telle page permet d'appréhender la notion de romanesque (ou sa déconstruction), de réfléchir à la notion de personnage, de décliner tel ou tel *topos* narratif (la scène de première vue, la scène de reconnaissance, etc.), de mobiliser si nécessaire les outils de l'analyse narratologique ou encore énonciative (le discours indirect libre ou le discours narrativisé restent encore bien mal maîtrisés), tandis que la question du point de vue ou de la focalisation n'est que trop rarement soulevée alors même qu'elle engage parfois tout le sens du texte. Le fait de rappeler que l'on a affaire à un récit, un portrait, une

description, un dialogue ou un monologue, une harangue est primordial, car d'une telle caractérisation doit découler la mobilisation immédiate des outils d'analyse requis pour l'étude de tel ou tel dispositif ou forme littéraires.

On voit donc que l'identification du genre se doit d'être affiné : resituer un texte dans une catégorie, une filiation, une tradition littéraire et esthétique, c'est par exemple rattacher d'emblée tel texte à la tradition de la poésie lyrique, de la poésie épique, du roman d'apprentissage, du roman épistolaire, du roman philosophique, picaresque, autobiographique, de la tragicomédie, etc, sachant que tous ces éléments s'enrichissent de la mise en perspective historique que nous avons évoquée plus haut. Poser ces évidences doit alors aider le candidat à entrer plus avant dans le texte et à formuler des premiers éléments de problématisation que viendra préciser l'examen des spécificités du texte précis qu'il s'agit d'étudier. Ainsi, le jury a su gré à un candidat confronté à une lettre de Madame de Sévigné de rappeler certes qu'il avait affaire à un roman épistolaire mais d'exploiter les questionnements qu'un tel genre suscite inmanquablement (les destinataires, le dispositif énonciatif, l'oralisation, le temps de l'écriture et celui de sa réception, etc.) tout en le mettant en perspective avec le style classique et l'esthétique de la conversation mondaine.

Ces considérations nous amènent naturellement à évoquer la question **des tonalités et des registres**, dont les candidats ont, cette année encore, fait peu de cas, ou qu'ils ont appréhendé avec peine. On les invitera à faire confiance à leurs premières impressions de lecture, et à leurs premières intuitions de lecteurs, à *entendre* et à *sentir* le texte, à se laisser aller à ce face-à-face avec la littérature pour être à l'écoute de sa poésie, sa violence, sa sensualité, son ironie, sa drôlerie. Le jury est du reste sans cesse étonné de la gêne des candidats face à l'humour d'un texte. Le rapport 2013 soulignait déjà ce défaut, et il ne nous semble pas inutile d'y revenir tant il apparaît récurrent d'une session à l'autre. Outre qu'une maîtrise technique de catégories à la fois proches et dissemblables fait souvent défaut (humour, comique, ironie, satire, burlesque, héroïcomique), il semble inconcevable à certains candidats qu'un texte puisse être... drôle, et, partant, qu'il puisse faire rire. L'épisode du torchecul dans le *Gargantua*, certes non exempt d'un « plus haut sens » caché derrière la trivialité du propos, n'en est pas moins drolatique, mais il fait l'objet de la part d'une candidate d'une explication des plus graves et sérieuses excluant d'emblée la possibilité que le texte puisse faire rire, pour affirmer du reste qu'il ne ferait que choquer le lecteur d'aujourd'hui. Mais même des textes plus explicitement comiques ne semblent pas être appréhendés comme tels. Par contraste, cela ne rend que plus plaisant pour le jury de partager avec un candidat l'analyse savoureuse de la scène du Mamamouchi dans le *Bourgeois gentilhomme*, lu avec un plaisir communicatif tandis que les ressorts du comique sont examinés avec précision. Le jury s'est ainsi réjoui de prestations sachant allier technique d'analyse et sensibilité littéraire, et sachant ainsi montrer avec brio combien la littérature est chose vivante.

### *De l'introduction*

Le travail de repérage dont nous venons de tracer les grandes lignes permet donc de dégager un certain nombre d'éléments dont on aura compris qu'il viendront nourrir le corps de l'explication en mettant en perspective les analyses proposées, mais aussi, tout d'abord, l'introduction de l'explication, qu'il s'agisse du préambule précédant la lecture du texte, de sa rapide caractérisation ou de l'énoncé de la problématique. La capacité à concentrer, dans ce premier temps de l'exposé, tous les enjeux du texte dépend en grande part de la façon dont le candidat, au moment d'appréhender son extrait, aura su l'embrasser dans sa globalité sans se jeter trop tôt dans ses détails au risque de s'y noyer. Le jury a pu regretter l'indigence de certaines introductions mais a eu aussi plaisir à en entendre d'excellentes, où tout était déjà dit, augurant d'une explication répondant aux promesses de son propos d'ouverture.

Rappelons les étapes à respecter qui, allant du général au particulier, s'approcheront progressivement de l'extrait à étudier et assureront une fluidité du propos palliant le caractère mécanique que le jury ressent souvent à l'écoute d'une introduction :

- 1) un **préliminaire** prenant son miel dans le travail de contextualisation historique présenté plus haut permettra de présenter brièvement l'auteur et d'inscrire le texte dans son époque, d'en rappeler éventuellement les circonstances d'écriture et de publication, de préciser, le cas échéant, le mouvement auquel il appartient. Ces rappels seront brefs : on évitera de délayer et de ne retenir que les éléments permettant d'éclairer l'extrait à étudier et d'en soulever déjà certains des enjeux – esthétique, éthique, idéologique.
- 2) Le candidat précisera ensuite la **situation** de l'extrait en rappelant les circonstances de la diégèse, de l'intrigue, ou en mettant en rapport – si cela s'avère intéressant – tel poème avec celui qui le précède et/ou qui le suit ou avec l'éventuelle section du recueil dans lequel il prend place. Ces précisions ne revêtent pas seulement une valeur informative, elles peuvent aussi éclairer le statut et la fonction de l'extrait et en faire d'emblée pressentir les enjeux : le premier vers de « À une passante » gagne ainsi à être mis en relation avec le titre de la section « Tableaux parisiens », il n'est pas anodin que le portrait de Madame Vauquer, dans *Le Père Goriot*, suive immédiatement la description de la pension, la première confrontation entre Alceste et Philinte à la scène 1 de l'acte I du *Misanthrope* ne peut se comprendre que si l'on rappelle dans quelles circonstances s'ouvre la pièce. De même, la scène de première rencontre dans *La Princesse de Clèves* est rendue à toute sa puissance si l'on rappelle que Mlle de Chartres est déjà devenue Mme de Clèves, si l'on précise la raison pour laquelle le Duc de Nemours apparaît à la cour alors que le bal a déjà commencé, empêchant ainsi les deux protagonistes de s'adresser la parole et d'être présentés l'un à l'autre avant de danser ensemble, et si l'on relit la phrase précédant immédiatement l'extrait : « *et surtout madame la dauphine le lui avait dépeint d'une sorte, et lui en avait parlé tant de fois, qu'elle lui avait donné de la curiosité, et même de l'impatience de le voir* ». Le *topos* de la première rencontre trouve ainsi à être réactivé par la façon dont la romancière ménage les circonstances de la rencontre en y introduisant ce qu'il faut de hasard et de nécessité et en suggérant d'une phrase la passion naissante, à la faveur d'une cristallisation dont on comprend qu'elle a déjà eu lieu si bien que l'extrait à étudier apparaît tout autant comme une scène de rencontre que comme une scène de reconnaissance : ces rappels faits, la lecture de la page, que le candidat fera redécouvrir au jury, prendra alors tous son sens.
- 3) La **lecture** intégrale de l'extrait est, on le rappelle, obligatoire. On ne reviendra pas sur l'importance de la lecture du texte, dont on a parlé plus haut, pour redire simplement combien le jury a pu apprécier certaines lectures qui, d'ores et déjà, montraient que le texte avait été compris (ou pas...)
- 4) Il peut s'avérer intéressant de faire suivre la lecture d'une brève **caractérisation formelle** du texte qui, en quelques mots, précisera s'il s'agit d'un portrait, d'une scène de première vue, d'un plaidoyer argumentatif, d'un dialogue amoureux, etc., induisant dès lors une organisation interne spécifique qu'il s'agira donc de présenter.
- 5) La **composition** du texte fait encore trop souvent l'objet d'un examen superficiel. Il ne s'agit pas de se contenter de résumer le texte en ses différentes « parties », que nombre de candidats ont tendance à pourvoir fort maladroitement d'un titre (« la première partie du texte, que j'intitulerai 'une rencontre amoureuse'.... »). Rappelons qu'il ne s'agit pas de « découper » le texte de façon arbitraire ou platement descriptive mais d'en montrer la dynamique, la cohérence et la progression interne, le mouvement qui mène du début à sa fin, le dernier mot du texte pouvant parfois faire l'objet d'une

attention toute particulière dès lors que tout le passage y mène. Respecter la cohérence d'un texte, c'est éviter par exemple d'arrêter l'un de ses mouvements au milieu d'une phrase, ou partir du principe qu'il faut nécessairement dégager des parties de longueur égale, ou encore distinguer systématiquement, dans un sonnet, quatrains et tercets là où la dissymétrie voulue – et la structure dilatoire tout comme la cadence mineure ainsi créées – opposant ou mettant en écho d'une part les trois premières strophes et d'autre part le dernier tercet déplace la *volta* du poème au milieu du sizain pour produire un effet de sens qu'il s'agit de commenter. Les candidats éviteront l'arbitraire du « découpage » en s'appuyant sur des indices thématiques et/ou formels clairs mettant en évidence les grandes articulations du texte : connecteurs logiques, organisation syntaxique, distribution des temps verbaux, des isotopies lexicales ou des plans énonciatifs, systèmes de répétition ou d'opposition, etc.

- 6) C'est dire combien la caractérisation du texte et l'étude de sa composition doivent déjà en constituer une véritable analyse et peuvent mener naturellement à l'énoncé de la **problématique**. Si les candidats ont coutume de proposer d'abord leur axe de lecture avant de dégager la composition du texte, on a su apprécier ceux qui, fort judicieusement, ont procédé à l'inverse dès lors que la problématique découlait naturellement de la caractérisation du texte et/ou de sa composition. Dans son étude du portrait d'Henri III tiré des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné, une candidate part ainsi du portrait satirique, insiste sur l'aspect détaillé de la description, puis sur les interventions régulières du poète, avant de proposer la problématique suivante : « Comment par une description typique de l'esthétique baroque le poète construit un portrait satirique tout en mouvement ». À propos d'un poème de Jean-Baptiste Chassignet, « Mortel pense quel est dessous la couverture », un candidat remarque ainsi que le sonnet – qu'il a pris soin de replacer d'une part dans la mouvance baroque et d'autre part dans le contexte des guerres civiles de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle et du mouvement de la Contre-Réforme – donne à lire, dans les trois premières strophes, la peinture d'un corps en décomposition tandis que la dernière strophe, marquée à son entame par l'adverbe « Puis » signe le retour de la voix poétique à travers un impératif faisant écho à celui du premier vers pour délivrer une leçon d'ordre spirituel. Se succèdent ainsi la description et le discours, la monstration et la leçon, ce qui permet au candidat de proposer une problématique visant à montrer « en quoi la peinture baroque de la mort constitue un support à la méditation, l'expérience visuelle constituant un préalable à l'exercice spirituel ». On voit que la problématique a ainsi tout à gagner à se nourrir du travail de contextualisation et de caractérisation générique et formelle du texte, dont les candidats auront pris soin de poser les premières pierres. Ils éviteront ainsi l'écueil de la problématique platement thématique, descriptive ou passe-partout voire paresseuse (« on verra en quoi ce passage est représentatif de l'œuvre dans sa globalité », « on montrera en quoi ce passage du *Gargantua* est représentatif de l'esprit humaniste ») pour plutôt rendre compte des grands enjeux du texte en articulant par exemple l'angle thématique et l'angle esthétique ou en visant la spécificité de l'extrait tout en le liant aux enjeux de l'œuvre entière, ou en montrant en quoi il constitue un modulation particulière de la poétique propre au genre ou au sous-genre dont il relève, au mouvement littéraire auquel il appartient ou à la topique qu'il renouvelle. La scène du ruban volé dans les *Confessions* de Rousseau est ainsi l'occasion pour un candidat de montrer « en quoi cette scène judiciaire constitue une défense et illustration de soi » ou à tel autre de voir « comment le discours judiciaire fonctionne comme une thématization du discours autobiographique ». On citera encore ce candidat qui, à l'aune de son étude de la lettre 96 des *Liaisons dangereuses* établit « l'équivalence entre le plaisir de l'écriture et le

plaisir amoureux » pour examiner « la mise en scène du geste et de la parole dans le récit de Valmont, la connivence libertine permettant de présenter ce dernier sous une figure paradoxale, à la fois libertin et faux ingénu ». Enfin, une candidate, s'appuyant sur le dernier vers de « Je crain pas ça tellment » de Queneau, qualifie d'entrée le poème comme « chanson du néant » et comme prosopopée du poète ou de son crâne, puis se demande comment Queneau réaménage le *memento mori*, et quelle part y prennent l'autodérision et le jeu sur la tradition ».

### *De l'explication « linéaire »*

La méthode de l'explication est au choix du candidat. Remarquons cependant que les commentaires composés donnent souvent lieu à des prestations médiocres et que le jury en finit par préférer de loin la méthode linéaire. Encore faut-il comprendre ce qu'on entend par là. Faire une explication linéaire d'un texte ne consiste nullement à se livrer à un laborieux commentaire mot-à-mot, nombre de candidats se croyant obligés de lire une à une chaque phrase du texte puis d'en faire aussitôt un commentaire plus ou moins pertinent, ou de gloser chaque terme dont ils donnent la définition puisé dans le dictionnaire sans qu'on voie l'intérêt d'une telle précision (si l'usage des usuels mis à disposition des candidats est encouragé, on met en garde contre les abus et les dérives auxquels il donne souvent lieu, définir un mot ou préciser une référence culturelle ne pouvant se substituer à l'analyse). Une telle démarche expose au risque de la paraphrase, de l'émiettement et provoque généralement chez le jury un sentiment d'ennui difficile à réprimer. Elle manifeste surtout une méprise des attentes de l'exercice. L'explication se doit de référer régulièrement au texte en suivant sa dynamique linéaire et l'ordre de sa progression telle qu'on l'aura dégagée en introduction, et en suivant fermement l'axe de lecture annoncé. Notons à cet égard que le jury constate souvent la difficulté qu'ont les candidats à intégrer les analyses stylistiques au sein de leur étude. Certes, on ne peut que se réjouir de l'attention portée par certains aux procédés formels tant on regrette qu'ils soient trop souvent négligés par d'autres, mais outre que les analyses se doivent d'être précises (se contenter de relever la longueur des phrases chez Proust sans autre considération ne peut suffire à examiner la particularité de son écriture, pas plus que remarquer la musicalité d'un poème de Verlaine sans étudier les procédés qui y concourent), les remarques formelles ne valent que si mises au service d'une démarche interprétative, un discours saturé de termes techniques, versant dans un structuralisme outrancier, amenant par ailleurs inmanquablement à perdre le sens du texte. On mettra donc en garde les candidats contre les lectures myopes et on les encouragera à tenir la mesure entre d'une part l'étude de détail s'attachant à tel terme ou telle figure remarquable, telle construction significative, tel procédé patent, et d'autre part la posture de surplomb qui donne sens au détail, une fois restitué à l'ensemble cohérent dans lequel il prend place et dont il participe de la structure, de l'esthétique, du discours. C'est pourquoi il n'est pas inutile, comme le font opportunément certains candidats, de marquer une pause au terme de l'étude d'un des mouvements du texte pour synthétiser le propos au regard de la problématique initiale. Que les candidats gardent en tête la nécessité de toujours rattacher leurs analyses à un projet de lecture global, lequel s'enrichit du travail de repérage et de contextualisation dont nous avons rappelé plus haut les grands principes.

La conclusion, sur laquelle s'achève l'explication, n'est pas, faut-il le rappeler, facultative. On ne saurait trop conseiller aux candidats de la rédiger immédiatement après avoir rédigé leur introduction afin d'éviter de se trouver en situation de devoir l'improviser devant le jury ou, pire, de n'en proposer aucune. Elle est le lieu où le candidat se doit d'opérer la synthèse, de recoudre les fils, d'ouvrir son propos en remettant par exemple le texte en perspective, dans une diachronie longue, ou au sein de l'œuvre globale de son auteur. C'est

aussi le lieu où nombre de candidats ont intégré le commentaire du document iconographique, sur lequel nous allons à présent nous attarder.

## Le document iconographique

Le document iconographique systématiquement adjoint au texte constitue, comme on l'a déjà précisé, une force d'appoint, là où le document pédagogique accompagnant la question de grammaire en est une force d'appui. Cela signifie tout d'abord que le jury n'exige en aucun cas des candidats qu'ils en livrent une analyse exhaustive qui prendrait en outre le risque d'empiéter sur l'étude du texte, laquelle doit absolument primer. Précisons cependant que les candidats se doivent de commenter l'image, ceux qui s'en sont dispensés ayant été *de facto* sanctionnés par le jury, lequel n'a pas manqué de leur demander d'y porter leur regard lors de l'entretien. On commencera par donner une série d'exemples de commentaires pertinents proposés par les candidats :

- Un candidat commente le dernier tercet du sonnet XII des *Amours* de Ronsard et renvoie à la toile de Ruben dont la reprographie était jointe au dossier, « Prométhée enchaîné » (1611), pour souligner la référence commune au poème et au tableau, la douleur du poète, exprimée sur un mode typiquement pétrarquiste, étant mise en relation avec celle exprimée, dans la toile, par le visage de Prométhée, la posture de son corps, et la dévoration en acte que le peintre donne ici à voir.
- Une caricature de Daumier (1808-1879) accompagnant le poème de Verlaine « Monsieur Prudhomme » permet au candidat, en introduction, de replacer tant l'image que le texte dans le contexte de l'émergence du genre de la caricature plastique qui se répand dans la presse en réaction à la Monarchie de juillet. Il déduit du titre de l'image (« Henri Monnier. Rôle de Joseph Prudhomme ») que M. Prudhomme est vraisemblablement un personnage de théâtre, ce qui l'amène judicieusement à évoquer la notion de « type » en convoquant le modèle de Molière mais aussi de La Bruyère et donc l'intention critique voire satirique effectivement mise à l'œuvre dans le poème de Verlaine. Enfin, le candidat réfléchit excellemment, au cours de son explication, aux modes de transpositions textuelles des procédés plastiques de la caricature (réduction et maximalisation, mécanisation, valeurs morales des notations physiques, etc.).
- La scène 6 de l'acte II de *Britannicus* est assortie d'une photographie anonyme intitulée « Illusion d'optique » (2013) qui montre un œil entrouvert à l'intérieur duquel se donne à voir une dentition humaine. Cette image est l'occasion pour le candidat de la mettre brillamment en rapport avec son axe de lecture, fondé sur la tension entre le dire, le taire et le voir au fondement de la tirade de Néron rapportant la vision nocturne de Junie, mais aussi au cœur de la tragédie et symptomatique des spécificités du théâtre qui, par nature, montre des choses qui n'existent pas et, par là-même constitue d'une certaine façon une « illusion d'optique ».
- Le *Verrou* de Fragonard (1774-1778) accompagnant la lettre 96 des *Liaisons dangereuses* donne lieu par une candidate à une mise en évidence des points de convergence entre l'un et l'autre et nourrit une explication par ailleurs brillante. Ainsi la toile entre en écho avec l'exhibition dans la lettre d'une intimité secrète, les sous-entendus qui fondent aussi bien l'esthétique de la peinture que celle du texte, le détail du rideau qui évoque le théâtre ou suggère la théâtralisation. Enfin, l'étroitesse du

rapport entre l'image et le texte est mise en évidence par une phrase de la lettre que la candidate présente comme une possible légende partielle du tableau : « Quelquefois, n'osant fixer le danger, elle ferme les yeux, et se laissant aller, s'abandonne à mes soins ».

- Le portrait de Napoléon III par Winterhalter (1853) est mis en regard avec « Fable ou histoire » (Victor Hugo, *Châtiments*). Le candidat le commente en conclusion de son étude pour mettre en évidence la façon dont le texte et l'image s'opposent et s'éclairent réciproquement dans un rapport dialectique : tandis que le poème de Hugo est violemment polémique et se livre à une critique du tyran, le tableau donne de ce dernier un portrait officiel, portrait en pied tout en majesté célébrant les fastes et la puissance de Napoléon III revêtu d'une cape d'hermine, doté des attributs du pouvoir, la toile étant par ailleurs saturée par la couleur pourpre, signe impérial.
- L'épisode du torcheçul, au chapitre XIII du *Gargantua* de Rabelais, est assorti d'une toile de Rubens, « Léda et le cygne » (1601-1602). La posture de Léda, couchée et embrassant un cygne qu'elle tient entre ses jambes n'est pas sans faire écho à Gargantua affirmant « qu'il n'y a tel torcheçul que d'un oison bien dumeté, pourvu qu'on lui tienne la tête entre les jambes ». La candidate souligne la tension qui s'instaure entre eux et qui ne met que mieux en évidence la dimension parodique du texte de Rabelais, détournant plaisamment, au gré d'un humour « drolatiquement » scatologique, un sujet mythologique que la toile de Rubens donne à voir certes dans toute sa sensualité mais aussi dans toute sa noblesse. Ajoutons à cela que cet épisode du *Gargantua* n'est peut-être pas sans faire référence, comme l'a supposé la critique, à une toile perdue de Michel-Ange représentant le même sujet que celui de la peinture de Rubens.
- Un passage de *En attendant Godot* de Beckett est confronté à un cliché d'une mise en scène de 2014 de Jean Lambert-Wild, Lorenzo Malaguerra et Marcel Bozonnet. Le candidat en intègre le commentaire au corps de l'explication en prenant appui sur le costume des personnages pour mettre évidence la dimension clownesque du passage commenté et étudier ainsi tous les ressorts du comique.

De ces exemples concrets, on peut tirer quelques remarques et recommandations dont on voudrait qu'elles aident les futurs candidats à préparer cette épreuve.

Cette première session laissait de fait une grande marge de liberté aux candidats dans les modalités d'exploitation de l'image, dont on attend qu'elle soit mise en relation avec le texte et intégrée à l'explication elle-même au moment qui semble le plus opportun, en fonction de la nature du document et de la nature du lien qu'elle noue avec l'extrait proposé. La nature du document est très varié : photographie, affiche de film, tableau, photogramme, frontispice, etc. Il peut s'agir d'une illustration du texte proprement dite (illustrations du *Voyage au bout de la nuit* de Jacques Tardi, des *Caractères* de La Bruyère par Jacques Ravel, du *Pantagruel* de Rabelais ou des *Fables* de La Fontaine par Gustave Doré) ou bien d'une œuvre sans rapport explicite avec le texte (une scène d'*Iphigénie* assortie d'une sculpture de Camille Claudel, une ballade de Villon accompagné du *Jugement dernier* de Fra Angelico, une toile de Turner en appui à un extrait de *La Chartreuse de Parme*, etc.).

S'il ne s'agit pas d'épuiser le sens de l'image, il convient néanmoins d'en proposer, même brièvement, une **description précise** que nombre de candidats ont eu peine à mener, faute de savoir réellement *regarder* et *lire* une image. L'attention portée à tous les détails du document iconographique implique d'abord que l'on prête attention à l'identité de son auteur,

à son éventuel titre, à la légende qui parfois l'accompagne, à sa date d'exécution, pas nécessairement contemporaine, évidemment, du texte à expliquer. Une maîtrise des outils et du **vocabulaire propre à l'analyse iconographique ou picturale** peut en outre être d'un grand secours pour procéder à une description de l'image elle-même. Le jury a ainsi regretté le peu de connaissance que les candidats manifestaient en la matière. Il ne leur en a pas été tenu rigueur plus que de raison, mais on encourage simplement les futurs candidats à se former sur la question afin, par exemple, de distinguer une gravure sur bois d'une eau-forte, une toile d'une fresque, une lithographie d'un dessin, etc., d'avoir en outre le réflexe de prêter attention à la distribution des plans, au langage des gestes, à l'utilisation des couleurs ou au contraire du noir et blanc, à la disposition des éléments dans l'espace du tableau. La matière même dont était faite l'image a parfois fait l'objet de commentaires fort judicieux : ainsi de cette candidate qui, face à un tableau retourné de Cornélius Gijbrecht (*Dos d'une peinture*, huile sur toile, 1668-1672) accompagnant le sonnet de Jean-Baptiste Chassignet évoqué précédemment (« Pense mortel... »), remarque judicieusement l'usure de l'encadrement en bois, matière pourrissable par excellence, élément à part entière de ce tableau, lequel donne à voir le rien, le néant. Aussi la candidate y voit-elle une variante remarquable du genre de la vanité picturale, en parfait accord avec la vanité littéraire que constitue le poème de Chassignet et qui met la thématique de la corruptibilité du corps au cœur de son propos.

Une juste description de l'image est donc nécessaire, mais ne fait sens – dans le cadre de cette épreuve – que si elle fonde l'examen du rapport qu'elle noue avec le texte, son commentaire pouvant être fait en une fois ou à différents moments de l'explication, dans l'introduction, la conclusion et/ou dans le corps même de l'explication. L'essentiel sera pour le candidat de ne pas y référer allusivement comme pour s'en débarrasser, mais de montrer véritablement en quoi elle peut enrichir la lecture du texte.

La **valeur parfois historique, informative, documentaire** de l'image peut rendre judicieux son examen en introduction, dans la phase de **contextualisation** du texte, soit qu'il s'agisse de présenter l'auteur si l'image permet d'évoquer les rapports étroits qu'un auteur entretenait avec les milieux artistiques de son temps (une peinture cubiste accompagnant un poème d'Apollinaire) comme le montre la caricature de Daumier précédemment citée. Cette autre lithographie de Daumier « Page d'histoire », parue en 1870 dans le *Charivari*, est ainsi proposée en accompagnement de « Nox », tiré des *Châtiments* de Victor Hugo (1853). L'artiste y représente l'aigle impérial écrasé par un volume du recueil des *Châtiments*. Un candidat exploite opportunément l'image dans son introduction pour rappeler le contexte historique et politique de composition du recueil, mais y revient aussi dans la phase de caractérisation pour souligner d'emblée la portée critique du poème, dirigé contre Napoléon III et le Second Empire, dont l'image évoque le destin funeste.

De fait, l'image peut entrer en écho avec le texte pour aider à en introduire la **thématique** ou pour en faire ressortir – par rapprochement ou par contraste – le **registre, la tonalité** (lyrique, satirique, burlesque...) ou l'esthétique générale, ce qui peut amener à une intéressante réflexion sur la transposition ou la formulation visuelle de procédés proprement textuels, ou inversement. Une toile de Corrège, dont on connaît l'admiration que lui vouait Stendhal (« Son art fut de peindre comme dans le lointain même les figures du premier plan », *Histoire de la peinture en Italie* »), permet d'examiner l'écriture descriptive de l'auteur de la *Chartreuse* à l'aune d'une esthétique picturale jouant de l'esquisse et de l'estompé, à l'œuvre dans la scène de méditation de Fabrice au bord du lac majeur.

Si la convergence entre le texte et l'image peut se reconnaître par le **rapport illustratif** de cette dernière, on apprécie les candidats qui savent le dépasser pour proposer une lecture plus fine du lien qui les unit. Ainsi de l'affiche du film *Madame Bovary* réalisé par Claude Chabrol (1991), proposé à l'appui d'un extrait du chapitre VII de la deuxième partie : on

pouvait attendre des candidats qu'ils fassent le lien avec le début du texte, qui s'ouvre sur les rumeurs des bourgeois d'Yonville (« le airs évaporés d'Emma ») puis sur un portrait d'Emma gagnée par une sorte de mélancolie romantique. Mais une attention portée à la composition de l'image permettait d'aller plus loin dans l'analyse : on y voit l'héroïne, incarnée par Isabelle Huppert, au centre de l'image, bordée de verdure – ce qui renvoie à sa situation géographique et sociale : l'ennui de l'épouse d'un médecin de campagne. On pouvait aussi interpréter ce détail comme une référence à la nature de la rêverie romantique – Emma est vêtue d'une robe noire (image convenue du mal de vivre romantique) et luxueuse (écho aux folles dépenses d'Emma chez Lheureux dont il est question peu avant l'extrait donné). On pouvait encore remarquer que le visage est orienté vers le ciel et les yeux sont fermés, suggérant un personnage entre désespoir et rêverie d'un ailleurs sublime, refusant de voir le réel pour préférer l'imaginaire, la fiction qu'elle se joue à elle-même, etc. C'est donc une forme de condensé des traits romanesques du personnage que l'on retrouve dans l'affiche du film de Chabrol, et, partant, une reconstruction efficace de la notion de bovarysme.

Au-delà du caractère illustratif de l'image, c'est donc sa **fonction interprétative** qu'il convient d'interroger. Faut-il rappeler que même une image illustrative, une mise en scène, une transposition filmique témoignent toujours d'une lecture singulière du texte par le peintre, le metteur en scène ou le réalisateur. Illustrer, c'est donc transposer, interpréter, faire ressortir – fidèlement ou au contraire, par un jeu de tensions et distorsions – une dimension de l'œuvre verbale qu'on estime en être une des clés : quel moment du récit l'artiste choisit-il de représenter, quel personnage choisit-il de mettre en avant, dans quelle posture, dans quel environnement ? Jean-Jacques Granville (1855), dans son illustration « l'Homme et son image » de La Fontaine propose non pas une image diégétique faisant référence à un épisode de l'apologue lui-même (comme le fait Gustave Doré montrant le « Narcisse » lafontainien se mirant dans l'eau pure d'un ruisseau, référence directe aux vers 14 à 20 de la fable), mais, articulant à la fois le niveau du récit et celui de la morale, représente le ruisseau en sa partie inférieure et, en son centre, un entassement de miroirs où se reflètent des visages déformés, ainsi qu'un livre ouvert portant le titre des *Maximes* de La Rochefoucauld, auquel la fable est dédiée et dont elle constitue un éloge.

Ces exemples et commentaires donnent la mesure des modalités d'exploitation possibles du document iconographique sans évidemment les épuiser : il revient aux futurs candidats de se saisir de l'occasion que leur donne la nouveauté de cette épreuve pour profiter d'une liberté qui leur est acquise et de surprendre le jury.

## **L'entretien**

L'entretien constituant une composante à part entière de l'épreuve, les candidats doivent lui accorder toute l'importance qu'il sied. Cela suppose donc qu'ils s'y préparent pendant les quelques mois qui précèdent les oraux d'admission en multipliant autant que possible les simulations orales, ceci afin d'acquérir l'aisance et l'à-propos que demande un tel exercice. Rappelons qu'une fois sa prestation achevée, le candidat est invité à sortir et peut prendre avec lui le dossier ainsi que ses notes. La pression de la performance orale retombant naturellement après les 40 minutes d'exposé, on l'invitera à profiter de cette courte pause pour se remobiliser intellectuellement et non céder à un relâchement qui risquerait de le desservir. Qu'il comprenne bien que l'épreuve n'est pas terminée et que l'entretien peut augmenter la note plancher de façon parfois considérable : une candidate, stimulée par les questions, pleinement engagée dans le dialogue a ainsi vu sa note passer de 13 à 17 à l'issue de l'entretien.

On ne reviendra pas sur la posture que le candidat doit alors adopter, on l'a évoquée en ouverture de ce rapport. On précisera ici les attentes de l'exercice tout en fournissant quelques conseils aux futurs postulants. Une mise en garde tout d'abord : les précisions qui suivent n'entendent nullement fournir un « mode d'emploi » de l'entretien en cadrant les modalités. Ces dernières dépendent entièrement de la prestation entendue et sont laissées à la totale discrétion des membres du jury. Il serait donc mal venu de la part des étudiants et candidats de prévoir à l'avance la nature des questions qui pourraient leur être posées, au risque de perdre de leur souplesse intellectuelle ou d'être déstabilisés par un type de questions auquel ils ne se seraient pas attendus. Les propos suivants visent simplement à convaincre les candidats que ce temps de l'épreuve, d'une certaine façon, leur appartient, qu'il n'est fait que pour les valoriser et qu'ils doivent donc l'aborder sans crainte mais avec confiance, assurance et volonté.

Le jury revient successivement sur l'exposé grammatical puis sur l'explication de texte (ou inversement), sans jamais chercher à piéger le candidat mais au contraire, en prenant toujours appui sur ce qu'il a dit, pour l'inciter à préciser ou corriger ses analyses, lever les éventuelles ambiguïtés de son propos, développer sa pensée pour valoriser son explication. Il ne s'agit donc pas pour le candidat de répéter ce qu'il a déjà dit, ou de dire qu'il l'a déjà dit (car ce n'est généralement pas le cas...), ou de commenter la question qui lui est posée (« c'est une bonne question, je n'y avais pas pensé », « je ne vois du tout où vous voulez m'emmener »). Si le jury apprécie ceux qui prennent le temps de la réflexion en prenant soin de reparcourir tel passage du texte (qu'il convient d'avoir sous les yeux...) au lieu de céder à la précipitation, multipliant les réponses en espérant que l'une d'entre elles soit la bonne (l'entretien n'est pas un « quizz »), il ne s'agit pas pour autant de suspendre sa parole indéfiniment mais de faire preuve d'une certaine réactivité.

L'entretien a ainsi pour vocation :

- De rectifier une erreur de lecture ou de corriger un éventuel contresens. On recommande donc aux candidats de ne pas s'enfermer dans leur propos, d'être très attentifs aux questions posées et de se laisser guider par elles. Il n'est pas interdit de demander de reformuler une question que l'on n'aurait pas comprise sans pour autant regarder le jury avec circonspection en laissant entendre que la question posée est incongrue (elle ne l'est généralement pas...). Prendre conscience d'une erreur de lecture ne doit pas démobiliser mais au contraire réactiver des réflexes intellectuels : l'aptitude d'un candidat à revisiter de lui-même son propos (sans pour autant refaire l'explication) à l'aune d'une question ayant permis de le remettre sur la bonne voie peut attester aux yeux du jury ses qualités d'analyse et, dans une certaine mesure, compenser les faiblesses initiales. Combien de fois ont été valorisés des candidats qui faisaient montre d'une capacité à rectifier leur lecture, à se battre avec le texte et à ne pas baisser les bras, quand bien même ils auraient pris conscience, au terme de leur explication ou durant l'entretien, d'une erreur de lecture.
- D'affiner et de prolonger des analyses justes mais demeurées inabouties : si le jury demande de justifier ou de préciser un point de l'explication, le candidat ne doit pas nécessairement penser que ces affirmations étaient fausses. À l'écoute d'une prestation tout à fait honorable révélant des capacités parfois bridées par le temps, la précipitation, ou émoussées par l'émotion, le jury peut chercher à bonifier la note en donnant l'occasion aux candidats de dire ce qu'ils n'auraient pas eu le temps ou pas l'idée de dire. Il n'est pas rare que ce que l'on soupçonnait comme une ignorance de la part de l'impétrant n'en était pas une, ou que des questions

plus périphériques soient l'occasion pour ce dernier de donner la mesure de sa culture historique et littéraire.

- De combler les oublis ou les lacunes patentes de l'explication : le candidat sera invité à commenter le document iconographique si celui-ci a été malencontreusement négligé, à formuler sa problématique si le jury ne s'en est vu proposer aucune, à prêter attention à un passage du texte non commenté, à enrichir son angle de vue en l'invitant à prendre en compte une dimension du texte qu'il aurait ignorée, à mobiliser des outils d'analyse majeurs qu'il n'aurait pas convoqués alors même qu'ils déterminent l'esthétique du texte. Notons à cet égard qu'il arrive très fréquemment que le jury demande au candidat de commenter le style du passage, de procéder à de rapides analyses métriques, dans le cas d'un texte versifié, ou scénographiques, dans le cas d'un texte théâtral. Autrement dit, l'on est trop souvent frappé par le peu d'attention porté aux procédés formels, négligence difficilement pardonnable pour des étudiants en lettres et futurs enseignants dont on peut attendre un minimum de sensibilité littéraire et donc de sensibilité à l'écriture.

On terminera ce rapport en rappelant combien cette épreuve exige que les candidats s'y consacrent dès le début de leur année de préparation, en lisant les œuvres, en comblant leurs lacunes en histoire littéraire (et en histoire tout court) et surtout en se consacrant à des entraînements réguliers. Le jury tient en outre à préciser que son évaluation tient compte certes de la valeur absolue d'une prestation mais aussi de ce qu'il peut pressentir de la perfectibilité des candidats, conscients de ce que leur formation se poursuivra dans les mois et les années qui suivront son recrutement. Parmi les candidats retenus à l'occasion de cette session 2014, certains ont été des plus remarquables et ont provoqué un réel enthousiasme au sein des commissions. Quant aux autres, nombreux sont ceux qui, en dépit des faiblesses et des lacunes dont a pu souffrir leur exposé, ont su néanmoins, d'une façon ou d'une autre, révéler de réelles qualités dont on leur souhaite qu'ils puissent les développer au contact de leurs élèves.

## ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE : QUESTION DE GRAMMAIRE

### Rapport présenté par Morgan GUYVARC'H

La première épreuve orale d'admission, dite de « mise en situation professionnelle », commune à tous les candidats (options lettres modernes et classiques), comporte une **question de grammaire**, dont les attendus sont définis par l'arrêté du 19 avril 2013, paru au *JO* du 27 avril 2013 :

« L'épreuve s'inscrit dans le cadre des programmes des classes de collège et de lycée. Elle porte sur un texte de langue française accompagné d'un ou de plusieurs documents à visée didactique ou pédagogique (notamment extraits de manuels ou travaux d'élèves), le tout constituant le dossier d'une leçon. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire scolaire. La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La présentation de la question de grammaire prend la forme d'un développement organisé en relation avec les programmes et s'appuyant sur un ou plusieurs documents liés à la question posée.

L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury, au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix didactiques ou pédagogiques, à manifester sa capacité à mobiliser une culture littéraire, artistique et grammaticale pour l'adapter à un public ou à un contexte donné, et à dire comment il aborderait pour un niveau de classe donné le texte et la question de grammaire proposés.

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : quarante minutes ; entretien : vingt minutes) ; coefficient 2. »

Si l'on retrouve dans cette définition nombre d'éléments communs à la question de grammaire de l'ancienne épreuve de « Leçon » du concours, l'introduction d'un document « à visée didactique ou pédagogique » sur lequel le candidat doit « s'appuy[er] » dans son exposé et la mention explicite de la nécessité de justifier « ses analyses et ses choix didactiques ou pédagogiques » en constituent les nouveautés les plus saillantes.

La modification du **coefficient** affecté globalement à l'épreuve renforce sensiblement le poids de la question de grammaire à l'oral dans l'ensemble du concours. En effet, comme dans l'épreuve de « Leçon » des sessions antérieures, celle-ci compte pour un quart de la note totale obtenue à l'épreuve de « Mise en situation professionnelle ». Mais dans la maquette antérieure du concours, les quatre épreuves (écrites et orales) étaient affectées du même coefficient ; désormais, chaque épreuve orale (coefficient 2 chacune) compte à elle seule autant que les deux épreuves écrites (coefficient 1 chacune).

L'objectif du présent rapport est dès lors, au regard de la session qui l'a mise en pratique, de préciser les attentes et exigences du jury sur cette question afin de permettre aux futurs candidats de se préparer au mieux à cette nouvelle épreuve, dont la première condition de réussite demeure, précisons-le d'emblée, la **maîtrise des savoirs grammaticaux universitaires**.

Les observations et réflexions qui suivent se fondent sur les contributions des membres des différentes commissions. Que tous ceux qui m'ont fait part de leurs remarques soient chaleureusement remerciés pour la précision et l'intérêt de leurs analyses et exemples qui ont permis d'étayer et illustrer ce rapport.

## I — FINALITES DE L'ÉPREUVE ET ELEMENTS CONSTITUTIFS DES SUJETS

### Place de la question orale de grammaire à l'échelle du concours

Pour le candidat de l'option lettres modernes, la question de grammaire à l'oral constitue le troisième temps d'évaluation de sa maîtrise des savoirs et compétences en langue française, au sein d'un concours qui en comporte désormais **quatre** (deux dans la seconde épreuve d'admissibilité, un dans chaque épreuve d'admission). Situer la question de grammaire de l'épreuve orale de « Mise en situation professionnelle » par rapport aux trois autres moments où les compétences grammaticales du candidat sont évaluées permet une première appréhension de ses enjeux.

En amont, la première partie de la seconde épreuve écrite (intitulée « Étude grammaticale de textes de langue française ») évalue essentiellement les connaissances **disciplinaires** et **académiques** du candidat, à travers une « étude grammaticale des textes » d'un dossier. En aval, lors de la dernière épreuve du concours, deuxième épreuve orale dite d'« Analyse d'une situation professionnelle », s'il a choisi l'option « Littérature et langues françaises », le candidat doit cette fois **construire une séquence** d'enseignement (collège ou lycée) comprenant obligatoirement un « temps consacré à l'étude de la langue » (JO, 27 avril 2013). Ces deux questions peuvent se concevoir comme les bornes initiale et finale d'un **parcours** où l'évaluation des compétences grammaticales du candidat inclut de manière croissante celle de ses compétences didactiques. La nouvelle question qui forme désormais la deuxième partie de l'« étude grammaticale de textes de langue française » à l'écrit, ainsi que la question de grammaire de l'épreuve orale de « Mise en situation professionnelle », sont donc à considérer comme des **étapes** au sein de ce parcours, étapes au cours desquelles le candidat est invité à montrer que ses **savoirs** grammaticaux universitaires et sa connaissance des programmes du secondaire lui permettent d'**initier** une réflexion didactique.

Qu'il ne soit cependant pas commis de contresens sur les finalités de l'épreuve : l'objectif premier de l'exposé oral de grammaire est bien de s'assurer de la **maîtrise des connaissances grammaticales** du candidat en ce qu'elle est **une condition sine qua non** de tout acte de **transposition** didactique. Cette vérification des connaissances en grammaire scolaire se fait, au cours de l'exposé, de deux manières : le candidat doit témoigner de sa capacité à **mettre en œuvre ses savoirs notionnels** d'abord — et **prioritairement** — en les **appliquant** à l'analyse d'un corpus d'occurrences figurant dans un texte littéraire, mais aussi en les **confrontant** au contenu d'un document didactique afin de mettre ce dernier en perspective, d'y porter un regard **critique**, pour notamment en évaluer les possibilités d'exploitation en classe. Il s'agit donc pour le candidat de mettre ses **connaissances en situation**, situation qui n'est certes pas (encore) une situation d'enseignement, mais est déjà une situation **professionnelle**, celle de tout enseignant qui, au moment de bâtir une séquence, porte un regard grammaticalement informé sur les supports (texte, document didactique) auxquels il aura ensuite recours en classe.

### Le contenu du dossier

Cette évaluation des savoirs grammaticaux du candidat prend appui sur un « **dossier** ». En première page figure, d'une part, la **liste les « éléments constitutifs du dossier »**, à savoir les références des **trois** documents donnés dans les pages suivantes, le « texte à expliquer », un « document 1, iconographique » et un « **document 2, grammatical** » ; d'autre part, l'**énoncé du « sujet » de l'épreuve** y est articulé en deux parties, la première invitant à l'explication littéraire du texte proposé, et la seconde précisant la question de grammaire :

b) *Question de grammaire : dans un développement organisé et référé aux programmes du [collège/lycée], vous étudierez, dans le texte étudié, [telle notion grammaticale], [dans l'ensemble du texte/dans le passage allant de... à ...]. Votre exposé s'appuiera sur le document 2.*

Par rapport à la version antérieure de l'épreuve, la formulation de la question reste inchangée, jusqu'à la dernière phrase et l'affirmation de cette nécessité nouvelle pour le candidat de « s'appuyer » sur le document grammatical. Les « trois variables : le niveau de programmes, collège ou lycée ; la question à traiter ; enfin la délimitation du corpus<sup>1</sup> » du sujet de l'ancienne épreuve demeurent, le document grammatical en ajoutant désormais une quatrième. La nouveauté de l'épreuve réside donc dans la nécessaire exploitation de ce document au sein de l'exposé. Si cette prise en compte est obligatoire, les priorités apparaissent cependant clairement *via* l'opposition entre les verbes *étudier* et *s'appuyer* : **l'étude des occurrences du texte** demeure centrale et doit impérativement **primer**.

Ces quatre variables constitutives du sujet sont largement – bien qu'à des degrés divers – corrélées entre elles : en prendre conscience devrait permettre aux candidats d'éviter certaines erreurs et de mieux cerner les attentes du jury.

La première variable est le **texte** ou le **passage** du texte à étudier. Rappelons que, dans le cadre de cette épreuve, les auteurs donnés à l'étude vont de François Villon et Charles d'Orléans à Le Clézio ou Pierre Michon ; le candidat peut donc être confronté à des états pour le moins divers de la langue française. Or ce sont les faits de langue plus ou moins saillants du texte qui orientent le choix de la **notion grammaticale** à étudier. La question est donc choisie en fonction du nombre, de la diversité, voire de l'aspect atypique des occurrences figurant dans le passage à expliquer ; ainsi, un candidat interrogé sur « les déterminants » aurait dû s'inquiéter de n'avoir trouvé que trois occurrences à traiter, qui plus est, trois articles définis, tous en emploi spécifique et à valeur anaphorique, quand justement le corpus avait été choisi pour la variété des sous-classes et emplois des déterminants qu'il permettait d'étudier. Inversement, le jury ne soumet que des sujets réellement traitables dans les temps impartis (préparation et exposé), ce qui explique la **restriction fréquente du corpus d'étude grammaticale à une partie du texte** : les candidats doivent donc être attentifs à la délimitation du passage de l'étude grammaticale dans l'intitulé du sujet.

La deuxième variable est la **notion grammaticale** à étudier. Les textes officiels stipulent que « l'épreuve s'inscrit dans le cadre des programmes des classes de collège et de lycée ». Le spectre des questions possibles est donc très large et couvre toutes les notions des grammaires de phrase, de texte et de discours des programmes du secondaire. La notion à étudier peut constituer une entrée explicite des programmes de « grammaire » au collège ou d'« étude de la langue » au lycée. Leur simple lecture permet déjà de se faire une idée de l'extrême diversité des questions envisageables. Le candidat ne doit toutefois pas être surpris de devoir traiter une question dont l'intitulé exact ne figure pas dans les programmes : c'est alors la *Terminologie grammaticale* de 1997 (Paris, CNDP) qui sert de cadre. Cependant, il doit également se préparer à des questions plus « transversales », notamment sur des morphèmes particuliers (à part *que*, qui est une entrée des programmes de 4<sup>ème</sup>, mentionnons *si*, *en*, *de*, *comme*...), sur les emplois de *être*, *être* et *avoir*... ; à des questions portant sur des notions

---

<sup>1</sup> Rapport de la session 2012, rédigé par David Zemmour, à consulter en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid58441/sujets-des-capas-2012.html>. Les candidats consulteront également avec profit les rapports des sessions 2011, 2013 et 2014 « exceptionnelle », disponibles sur le même site.

plus larges, non directement superposables à des chapitres de grammaire scolaire, mais englobant plusieurs entrées des programmes du secondaire (les constructions verbales, les groupes en construction détachée...), ou sur des notions fournissant des entrées dans les manuels scolaires et largement recensées dans les grammaires de référence même si elles sont absentes en tant que telles des textes des programmes comme de la *Terminologie* (les périphrases verbales, les formes verbales auxiliées...).

La sélection de la notion à étudier dans le texte a des conséquences différentes sur les deux dernières variables du sujet. La **référence aux programmes du collège ou du lycée** dépend directement du contenu des programmes eux-mêmes. L'étude de la langue au lycée favorisant la grammaire de texte et surtout de l'énonciation, les questions portant sur les reprises anaphoriques, les modalisateurs, les discours rapportés ou encore les déictiques seront préférentiellement rapportées à ce niveau ; les sujets sur des classes de mots ou de constituants, sur des fonctions syntaxiques, sur les formes et constructions verbales appelleront plutôt une référence aux programmes du collège, lesquels privilégient la grammaire de phrase. Cela n'a cependant rien de systématique. D'une part, les programmes du collège, à partir de la 4<sup>ème</sup>, accordent une place non négligeable aux approches textuelles et énonciatives, tandis que les programmes de lycée spécifient explicitement la nécessité de consolider les acquis des élèves en syntaxe et morphosyntaxe. D'autre part, l'intitulé peut ainsi orienter l'analyse de certains faits de langue dans une perspective plus syntaxique (collège) ou au contraire plus pragmatique (lycée) en invitant le candidat à se référer à un niveau d'enseignement qui n'est pas celui auquel l'intitulé de la question l'aurait *a priori* immédiatement rattaché.

Le choix du **document grammatical** est directement lié à la **notion** à étudier dans le texte littéraire et strictement corrélé à celui du **niveau** (collège/lycée) auquel doit se référer le développement. De son **statut** particulier dans l'épreuve découlent plusieurs conséquences sur la **nature** et le **contenu** du document auquel le candidat peut être confronté. Rappelons que ce document est, comme le mentionnent les textes officiels, « à visée didactique ou pédagogique », autrement dit, met en œuvre, cherche à construire ou à évaluer, non des savoirs **universitaires**, mais des savoirs considérés comme « **enseignables** » par leurs concepteurs ; en aucun cas, il ne peut s'agir d'extraits de grammaires universitaires de référence. Les savoirs en langue exposés ou construits par le document retenu y sont donc **didactisés**. C'est une première raison qui devrait **interdire** aux candidats d'envisager qu'il puisse fournir les connaissances théoriques que l'on attend d'eux le jour de l'épreuve et son seul contenu leur permettre d'analyser les occurrences du texte. **Le document grammatical ne peut en aucun cas se substituer aux connaissances – ou pallier l'absence de connaissances – des candidats.**

À titre d'exemple et sans préjuger du type de ressources didactiques auxquelles auront recours les membres du jury lors des sessions ultérieures, ce sont, au cours de la session 2014, majoritairement des extraits de manuels uniques pour les élèves (collège et lycée), d'ouvrages de « méthodes » (lycée) ou encore de « cahiers d'exercices de grammaire » (collège) qui ont été retenus. Dans tous les cas, il s'agit de ressources en lien avec les **nouveaux programmes** des collèges et lycées. Les candidats de cette session ont ainsi été confrontés à des extraits de leçon, des fiches de cours sur une notion, des tableaux synthétiques, des pages d'exercices, ou des pages mêlant de brefs rappels théoriques à des exercices d'application. Dans tous les cas, le document est choisi pour son caractère maniable et exploitable par le candidat dans le temps imparti ; il provient d'une source documentaire unique et n'excède pas une page.

Si sa nature didactique doit empêcher le candidat de considérer le document autrement que comme une **ressource à interroger** à partir de ses savoirs universitaires, une autre raison en est que son contenu ne recouvre jamais complètement la notion mentionnée dans le sujet, ou

les occurrences à traiter dans le texte. Schématiquement, le contenu du document et la question à traiter dans le texte sont susceptibles d'entretenir trois types de relations :

– ils peuvent être dans un rapport **d'inclusion** :

- soit le document porte sur un **aspect** de la notion à étudier. Ont ainsi été donnés cette année les sujets suivants : question sur « l'infinifitif » avec un document sur « Les périphrases verbales » (manuel de 3<sup>ème</sup>) ; question sur « les constructions verbales » / document sur « Les compléments d'objet » (5<sup>ème</sup>) ; question sur « Les modes impersonnels du verbe » / document sur « Les formes en *-ant* » (5<sup>ème</sup>) ;
- soit le document traite d'une notion plus large qui **contient** le point à l'étude : question sur « l'adverbe » avec un document sur « Les mots invariables » (6<sup>ème</sup>) ; question sur « les subordinées relatives » / document sur « Les différents types de subordinées » (4<sup>ème</sup>) ; question sur « les propositions subordinées » / document sur « Phrase et proposition ; juxtaposition, coordination, subordination » (3<sup>ème</sup>) ;

– les notions abordées dans le document et dans la question peuvent être en **intersection**, autrement dit se recouper, sans se superposer ni que l'une englobe totalement l'autre : question sur « le COD » / document sur « La voix passive » (3<sup>ème</sup>) ; question sur « les adverbes » / document sur « La modalisation » (2<sup>nde</sup>-1<sup>ère</sup>) ; question sur « les emplois de *de* » / doc. sur « Les prépositions » (5<sup>ème</sup>).

Dans tous les cas, le candidat ne doit jamais perdre de vue que le document grammatical ne saurait **se substituer à la question posée**. Dès lors, quelle que soit la relation entre le point de grammaire à étudier et celui ou ceux qu'aborde le document grammatical, c'est exclusivement sur la notion mentionnée dans la question qu'est interrogé le candidat. Il est donc essentiel que le candidat **s'interroge systématiquement sur le rapport entre la question posée et le contenu du document** et qu'il **explique** ce rapport au cours de son exposé. Beaucoup trop de candidats ont analysé sans discrimination l'ensemble du document, ou bien se sont focalisés sur une partie non pertinente de la page, ce qui les conduit directement au hors-sujet. Inversement, le document grammatical ne doit en aucun cas être utilisé comme une consigne pour l'étude des occurrences du texte : si l'énoncé du sujet demande d'étudier « les pronoms » et que la page de manuel traite des seuls pronoms personnels, il n'est pas envisageable de restreindre les occurrences étudiées dans le texte littéraire à cette seule sous-classe ; de même, si le sujet porte sur « les pronoms personnels » et le document sur les « embrayeurs », il n'est possible ni de considérer comme corpus d'étude les seuls pronoms en emploi déictique, ni de se contenter d'étudier les occurrences relevées du seul point de vue de leur fonctionnement référentiel, sans tenir compte de leur forme ni de leur fonction, comme certains candidats l'ont fait.

La classe à laquelle est destiné le document grammatical est cohérente avec le niveau auquel doit être référée la question. Mais là encore, il ne faut pas confondre le statut des différents éléments du sujet : la question est bien référée à **l'ensemble** des programmes du **collège** ou du **lycée** (et la notion étudiée inscrite dans une progression). La mention de la classe apparaissant dans le document grammatical ne peut donc se substituer à l'indication de niveau figurant dans l'énoncé du sujet. Trop nombreux sont les candidats qui, se fondant sur le seul titre de l'ouvrage dont est extrait le document grammatical (*Cahier de français, 6<sup>ème</sup>* par exemple), se réfèrent uniquement à ce niveau et non, comme l'exige l'intitulé du sujet, à l'ensemble des programmes du collège, voire ne relèvent qu'un quart des occurrences attendues dans le texte, arguant de ce que les autres sont « d'accès trop difficile pour des élèves de 6<sup>ème</sup> ». C'est là encore témoigner d'une mauvaise saisie des attendus de l'épreuve.

## I — TRAITEMENT ATTENDU DE LA QUESTION ET BILAN DE LA SESSION 2014

Au terme de la session 2014, les membres du jury constatent globalement que les connaissances en grammaire scolaire des candidats stagnent, voire, sur certains points (l'étude de la phrase complexe par exemple) paraissent quelque peu en recul par rapport aux sessions antérieures. L'introduction du document grammatical a souvent été un facteur de trouble pour les candidats faibles et même moyens qui, sans saisir le statut qu'il convient de lui accorder dans l'épreuve, l'ont à tort utilisé comme source de connaissances ou se sont réfugiés derrière sa seule analyse pseudo-didactique pour éviter l'étude des occurrences du texte et ont alors ainsi pleinement révélé leur défaut de savoir et leur absence de préparation de l'épreuve.

Les lignes qui suivent ont donc pour objectif, au regard des difficultés et des erreurs commises, mais également des nombreuses réussites lors des prestations des candidats, de préciser les exigences du jury lors de l'exposé puis de l'entretien.

## L'exposé

Dans la **continuité** du **format** antérieur de l'épreuve de « leçon », le temps raisonnablement imparti à l'exposé de grammaire est de **dix minutes**, soit un quart du temps prévu pour la totalité de l'exposé (40 minutes) – la grammaire comptant elle-même pour un quart de la note totale de l'épreuve. Dans tous les cas, l'exposé de grammaire ne peut pas excéder quinze minutes (si l'explication dure elle-même vingt cinq minutes et non trente). La plupart des prestations ont tourné autour de dix minutes ; par rapport aux années antérieures, on assiste globalement à un allongement de l'exposé de grammaire, dû notamment à l'exploitation du document grammatical. Les meilleurs exposés sont néanmoins souvent aussi les plus synthétiques. Inversement, le jury ne peut que se réjouir de la rareté des candidats qui, prétextant le manque de temps lors de la préparation, ne traitent pas du tout la question de grammaire ou s'arrêtent brutalement après une brève introduction.

La très grande majorité des candidats fait suivre l'explication de texte de l'exposé de grammaire. Quelques-uns choisissent au contraire de commencer par celui-ci, comme ils y sont autorisés : rappelons simplement qu'il est alors nécessaire de faire précéder l'exposé grammatical de quelques mots de présentation et surtout d'une **lecture** du texte. Au cours de cette session, les candidats qui ont commencé par l'étude grammaticale semblent avoir choisi cet ordre parce qu'ils se croyaient visiblement mieux armés pour celle-ci que pour l'explication de texte ; leurs exposés grammaticaux ont d'ailleurs généralement duré quinze minutes. Le risque est alors d'une part de se voir arrêté par le jury et d'autre part de se priver de minutes précieuses pour mener à bien l'explication littéraire.

Sur le fond, l'épreuve évalue la maîtrise des notions grammaticales du candidat. Celui-ci doit évidemment manifester sa connaissance théorique des concepts liés à la notion qu'il étudie, des problématiques qui lui sont associées et du métalangage attendu. La **maîtrise** des connaissances en langue ne se mesure toutefois pas à la capacité du candidat à réciter des éléments de cours appris par cœur au cours de l'année, mais bien à son **aptitude** à les **mobiliser** et les **mettre en œuvre**.

Ne jamais perdre de vue cet **objectif unique pour l'ensemble de l'épreuve** devrait permettre au candidat de ne pas se méprendre sur le statut des deux documents à convoquer lors de l'exposé de grammaire, le texte littéraire et le document grammatical, et sur la place à accorder à chacun. Le candidat doit avant tout faire preuve de sa **capacité à utiliser ses savoirs en grammaire en analysant des faits de langue dans le texte littéraire** donné à l'étude, faits de langue qui ne correspondent pas toujours aux cas prototypiques exposés dans les grammaires de référence. Cette analyse doit constituer le **centre** de l'exposé. Cependant,

dans le cadre de la nouvelle épreuve, cette capacité de **mise en œuvre** des connaissances en langue est désormais également évaluée *via* la **prise en compte du document grammatical** : le candidat doit montrer qu'il sait **confronter** ses connaissances universitaires aux savoirs didactisés du document pour en **mesurer** l'intérêt et la pertinence. Cette exploitation du document 2 doit cependant demeurer secondaire par rapport à l'analyse des occurrences du texte.

Pour atteindre cet objectif, l'exposé du candidat doit satisfaire à un certain nombre d'exigences, aussi bien sur la forme que sur le fond.

#### – **L' introduction**

L'introduction doit d'abord permettre au candidat de **définir** la notion qui constitue son sujet. Ce travail de définition est trop souvent soit totalement absent ou à tout le moins embryonnaire, soit tourne à la récitation mécanique d'un cours, voire à la lecture de la leçon à destination des élèves figurant dans le document grammatical associé. L'introduction doit au contraire être le lieu d'une définition précise et problématisée de la notion à traiter. Elle peut exposer notamment les ambiguïtés de sa dénomination (le terme « pronom » doit pouvoir ainsi être mis en perspective), l'imprécision ou l'insuffisance de certains critères de définition fréquemment retenus (par exemple pour la notion de « proposition ») voire les divergences dans les définitions mêmes. Un sujet sur « la fonction apposition » nécessite par exemple une solide mise en perspective des différentes définitions qui en existent et des critères sur lesquels chacune s'appuie. Cet effort définitoire, qui est toujours nécessaire, est également ce qui permet au candidat de justifier ensuite le corpus d'occurrences retenues : un candidat ayant défini l'apposition comme un constituant détaché opérant une prédication seconde (suivant par exemple Tomassone) est ensuite fondé à inclure dans son relevé les dites « constructions absolues détachées », ce qui n'est pas le cas si, s'appuyant sur d'autres références (Combettes...), il argue de ce qu'un groupe en fonction d'apposition opère une prédication seconde exclusivement attributive.

L'introduction est également le lieu où croiser, comme l'épreuve l'exige, les savoirs universitaires et les références aux programmes du secondaire. Les candidats, depuis la session 2011, ont manifestement pris l'habitude de commencer leur introduction en mentionnant à quel moment la notion à étudier est enseignée. Cette référence est effectivement exigée par le sujet, mais elle est souvent d'une grande platitude, se bornant à une simple liste des entrées des programmes, programmes souvent connus d'un peu loin et évoqués de manière allusive.

Il semblerait donc judicieux, puisqu'une ressource didactique vient désormais s'ajouter au dossier, **d'articuler la définition de la notion et la problématique afférente, les programmes du secondaire et la présentation de ce document**. L'introduction est ainsi un lieu propice à la présentation succincte et synthétique du document 2 (nature, démarche, situation du niveau), mais surtout à **l'explicitation du rapport entre son contenu et la notion étudiée, mise en lien avec les programmes**. Certains candidats parviennent à tisser intelligemment ces trois éléments dans leur introduction : une candidate, interrogée sur les pronoms et dotée d'un document 2 (exercice d'observation + leçon) portant sur « Les mots de reprise » (extrait d'un manuel de 3<sup>ème</sup>), montre d'abord la fragilité des définitions traditionnelle et scolaire de la catégorie des pronoms et rappelle l'hétérogénéité de la classe sur les plans morphosyntaxique et sémantique. Après avoir brièvement caractérisé le document grammatical, elle explique qu'en abordant les « mots de reprise », il envisage la question des pronoms exclusivement sous l'angle de leur fonctionnement référentiel, en l'occurrence le seul mode anaphorique, et ce conformément aux programmes de 3<sup>ème</sup> incluant une initiation à la grammaire de texte, la morphosyntaxe des pronoms ayant déjà été étudiée en 6<sup>ème</sup>. La candidate revient alors astucieusement à sa problématique en affirmant que cela ne

doit pas masquer la diversité des modes de référence possibles des pronoms, dont le texte offre une illustration. Elle annonce ensuite le plan d'étude des occurrences du texte.

L'introduction peut donc se penser comme la présentation corrélée (et hiérarchisée) de tous les éléments constitutifs du sujet : la notion grammaticale, solidement définie et problématisée, le document 2, dont la présence dans le dossier est alors justifiée par la mise au jour de son lien avec la notion à étudier, et les programmes scolaires.

Cette présentation effectuée, le candidat doit annoncer rapidement le **plan** de son exposé et passer au **développement**, qui consiste donc dans « l'étude » des occurrences du texte et « s'appuie » sur le document grammatical.

#### – Étudier les occurrences du texte

L'étude des occurrences dans le texte littéraire constitue l'objet du développement. Elle doit se fonder sur un relevé exhaustif des occurrences, leur analyse précise et justifiée et être, comme le rappellent les textes officiels, « organisé[e] ».

**1) Un relevé exhaustif.** Le jury a constaté lors de cette session une hausse significative de la fréquence des relevés lacunaires. Plusieurs raisons semblent expliquer l'omission de nombreuses occurrences dans les exposés. La présence du document grammatical a troublé certains candidats qui ont inversé les priorités de l'épreuve et consacré la quasi-totalité de leur temps à analyser ou à paraphraser la ressource didactique, en ajoutant quelques occurrences relevées dans le texte aux exemples que proposait le document. Cette manière de faire, qui témoigne d'une méprise sur les finalités de la question de grammaire, est aussi parfois une tentative pour masquer, en se réfugiant derrière le document grammatical, la faiblesse voire l'absence de maîtrise notionnelle. En effet, si certains relevés ne posent *a priori* aucun problème, relever toutes les occurrences d'une forme grammaticale présuppose évidemment qu'on soit capable de les **identifier**.

Or le jury constate, chez de trop nombreux candidats, de grandes difficultés dans l'analyse grammaticale la plus élémentaire. L'identification des catégories grammaticales n'est pas toujours assurée, quand il s'agit de distinguer les pronoms des déterminants, ou les prépositions des adverbes ou des conjonctions ; l'analyse fonctionnelle pose également de grandes difficultés, patentes dans le relevé hasardeux ou partiel des cas à examiner dans le cadre de questions sur des fonctions, par exemple sur l'attribut ; l'analyse logique ne paraît pas mieux maîtrisée et, dans les questions sur les subordinées, rares sont les candidats dont le relevé est complet et rigoureux.

Certains corpus ont des frontières effectivement discutables, soit parce que la notion, débattue, s'appréhende de manière plus ou moins extensive selon les grammaires, soit parce que certaines occurrences « résistent » et s'avèrent réellement problématiques ; dans tous les cas, le jury attend du candidat qu'il explicite ces difficultés d'identification et les justifie. Dans une question sur « les expansions du nom », une candidate relève par exemple sans autre commentaire plusieurs cas de groupes en fonction d'apposition à un GN. Elle est alors clairement hors-sujet et l'entretien ne manquera pas de l'interroger sur cette partie du relevé. Traitant la même question, une autre candidate relève les mêmes cas d'apposition, et, évoquant le détachement et la prédication seconde, montre leurs propriétés spécifiques et distinctes de celles des expansions du nom. Elle justifie alors son relevé en arguant de ce que les manuels scolaires très fréquemment incluent les appositions dans les expansions du nom, ce qui, rappelle-t-elle, n'est pas justifié. Elle témoigne ainsi d'une bonne saisie des enjeux de l'épreuve.

**2) Une analyse précise et justifiée des occurrences.** Leur relevé et donc leur identification ne suffisent pas à constituer une réelle **analyse** des occurrences. Mais là encore,

seule une bonne connaissance préalable de la notion à traiter et des questionnements qui lui sont associés permet de cibler les **niveaux d'analyse** attendus. Lors de cette session, très nombreux sont les candidats qui, malgré une identification correcte des occurrences, n'en proposent que des analyses indigentes ou partielles. Les sujets portant sur les valeurs des tiroirs verbaux ont été particulièrement mal traités, les candidats se contentant de relever les formes verbales du texte – non sans erreur d'identification parfois (attention aux formes passives) –, et d'en indiquer une vague valeur, sans la caractériser ni systématiser leurs analyses. L'opposition entre tiroirs ancrés et tiroirs coupés de la situation d'énonciation et la distinction entre valeurs temporelles, aspectuelles et modales ne sont que très rarement évoquées comme telles, montrant que la notion même de « valeurs des temps verbaux » n'est pas comprise, alors même qu'elle figure comme telle dans les programmes.

Le candidat doit comprendre que le traitement attendu de la question ne saurait se réduire à un simple étiquetage : le jury cherche à évaluer la capacité du candidat à observer et **décrire** des faits de langue à l'aide d'**outils** adaptés qui permettent d'en faire apparaître le fonctionnement. Les analyses doivent donc être justifiées et ces justifications passent le plus souvent par des **tests** et **manipulations**. Cet effort descriptif est essentiel, d'autant que, dans son corpus, le candidat peut être confronté à des cas atypiques, résistant justement à la pose d'une étiquette et dont l'analyse ne peut passer que par une description minutieuse de leurs propriétés, notamment syntaxiques. Or, il s'agit ici de s'assurer que le futur enseignant sera capable à son tour de doter ses élèves d'outils d'analyse efficaces des phénomènes grammaticaux qu'ils rencontrent ; c'est à cette condition que la grammaire scolaire cessera d'être envisagée comme la simple (et souvent hasardeuse) application d'une nomenclature.

On ne saurait donc trop insister sur l'intérêt du recours à des manipulations syntaxiques et notamment aux opérations de base (commutation, permutation, effacement, ajout ou transformation) pour faire apparaître les propriétés syntaxiques des faits étudiés. Les tests syntaxiques, attendus, doivent toutefois être utilisés avec discernement et en fonction d'un objectif précis. Pour reprendre les termes de Gérard Petit dans le rapport du jury 2011, « il existe un bon usage des tests ». Il ne suffit donc pas d'affirmer que tel groupe se pronominalise pour avoir justifié qu'il est en fonction de COD du verbe ; c'est alors la forme du pronom qui doit être commentée, puisque les pronoms conjoints présentent des formes fléchies et spécifiques à certaines fonctions.

Globalement, c'est donc à une plus grande curiosité face aux formes et structures de la langue que le jury appelle les candidats. Curiosité qui doit aussi les pousser à consolider leurs connaissances en **histoire de la langue**. Même si l'épreuve de grammaire à l'oral ne vise pas à évaluer les connaissances en diachronie, les textes donnés à l'étude peuvent présenter des structures spécifiques de la langue du XVI<sup>e</sup> ou du français classique. En tant que futurs professeurs, appelés à travailler avec leurs élèves sur ces mêmes textes, les candidats doivent montrer qu'ils sont capables de leur expliquer simplement ces faits caractéristiques d'un état de langue donné. Ils se trouvent néanmoins très désemparés et démunis devant des phénomènes qu'ils ont pourtant fréquemment rencontrés, ne serait-ce que lors de leurs lectures, comme la négation à un seul morphème (*ne* seul, voire forclusif seul en interrogative au XVI<sup>e</sup> siècle), la montée du clitique, les gérondifs sans préposition, les périphrases *aller* + *-ant*, les participes présents fléchis en genre et nombre, les variations dans les constructions verbales par rapport au français moderne ou encore la liberté de construction des formes impersonnelles du verbe en position détachée.

Toutes ces analyses nécessitent de la part du candidat une grande rigueur et précision dans le **métalangage** qu'il utilise. Le jury, comme cela est d'ailleurs régulièrement mentionné dans les rapports, est ouvert à diverses options terminologiques, à la condition que les choix du candidat soient conscients et motivés et surtout que l'exposé ne se transforme pas en un discours jargonnant mais vide, masquant la méconnaissance de la terminologie grammaticale

officielle, qui, bien que parfois contestable et insuffisante, demeure une référence incontournable pour tout enseignant. Cette année, le jury a en revanche vu resurgir en masse des « adjectifs possessifs ou démonstratifs », depuis longtemps et légitimement disparus de la terminologie officielle. Cette résurgence montre que trop de candidats paraissent encore ignorer l'existence d'une grammaire universitaire et penser qu'ils peuvent fonder leur réponse sur leurs propres souvenirs scolaires.

Enfin, comme son intitulé l'indique, la question de grammaire exige une approche exclusivement **grammaticale** ; là encore, le candidat ne doit pas se tromper d'épreuve : la question de grammaire n'est pas de stylistique et ne se confond pas avec l'explication littéraire. Les exposés qui, au cours de cette session, ont convoqué aposiopèses, syllepses et autres anacoluthes, ou cherché à relier, dans une question sur les propositions, le grand nombre de propositions indépendantes présentes dans le passage à l'état d'âme du narrateur, ont témoigné d'une confusion dans l'approche attendue.

**3) Un classement des occurrences.** L'étude des occurrences doit enfin faire l'objet d'un **classement**. Le jury peut se réjouir du faible nombre de candidats qui paraît l'ignorer. On rappelle cependant que le plan d'étude est nécessairement dépendant du corpus (et donc susceptible de variations) et qu'il est vain de chercher à tout prix à appliquer le plan d'une fiche ou d'un cours, au risque de devoir annoncer, comme le font certains candidats, des sous-parties ou même des parties totalement vides d'occurrences.

– « **S'appuyer** » sur le document **grammatical**

L'introduction dans les sujets de cette nouvelle variable qu'est le document grammatical a manifestement déstabilisé nombre de candidats. Beaucoup n'en ont pas même fait mention lors de leur exposé, ce qui a été sanctionné.

Rappelons encore que, lors de l'exploitation du document grammatical, le candidat doit d'abord faire montre de sa capacité à **utiliser** ses savoirs savants pour les **confronter** non plus directement à des faits de langue extraits d'un texte littéraire comme dans l'étude des occurrences, mais cette fois à une **transposition didactique** de ces savoirs. Le candidat doit prouver au jury qu'il est capable d'évaluer les choix didactiques proposés dans la ressource qu'il a sous les yeux en se posant les questions suivantes : y a-t-il homologie entre les savoirs savants et les savoirs enseignés ? Les savoirs savants ont-ils été l'objet de transformations ? Pourquoi ? Concrètement, il peut s'interroger sur la terminologie utilisée, le choix des exemples et occurrences dans la leçon ou les exercices (variété, difficulté, notamment au regard des prérequis nécessaires), les procédures d'identification proposées aux élèves, les éventuelles simplifications ou omissions opérées dans la présentation de la notion dans une leçon ou un cours, toujours en les confrontant à ses propres connaissances universitaires et aux entrées des programmes.

Dès lors, outre celui déjà mentionné de la substitution du document au sujet, les **écueils** fréquemment constatés cette année et à éviter sont :

- la prise au **premier degré** du document par des candidats qui, se mettant à la place de l'élève, font eux-mêmes les exercices proposés ;
- la pure **paraphrase** du document avec une simple reformulation de la leçon et/ou des consignes des exercices ;
- des **éloges non argumentés** du document. Ainsi, quand un manuel de collègue affirme que les relatives se trouvent toujours derrière des noms et les conjonctives derrière des verbes, le jury aurait souhaité que le candidat, au lieu de se contenter d'approuver, remarque ici la simplification opérée, les relatives substantives et les conjonctives complément du nom étant totalement occultées, et qu'il s'interroge sur

- les raisons de cette omission (mise en correspondance avec les entrées des programmes ? difficultés de ces notions pour le niveau de classe concerné ?) ;
- la seule description de la **démarche** utilisée dans la page : beaucoup de candidats se contentent de spécifier la méthode adoptée dans une page de manuel. S'intéresser à la démarche inductive ou hypothético-déductive de la page n'a de sens que si l'on a d'abord analysé la nature des savoirs enseignés qu'elle construit ou expose ;
  - l'utilisation du document comme **support théorique** : dans un sujet sur les modes impersonnels du verbe, associé à un document grammatical sur les formes en *-ant*, extrait d'un manuel de 6<sup>ème</sup>, où ne figure pas le gérondif, le cours affirme que « le participe présent est souvent précédé de la préposition *en*, ou suivi d'un complément ». Or les candidats exploitent le document en se servant tous de la leçon comme support théorique à leur propre classement des occurrences du texte, qui, pour les formes en *-ant*, se décline alors en deux parties : participe présent et adjectif verbal. Les candidats passent donc à côté des occurrences de gérondifs du texte et n'exploitent pas autrement le document grammatical. Le jury aurait attendu au contraire que la présentation du gérondif comme un participe présent et l'alternative posée entre présence de *en* et rection de compléments soit discutée mais aussi expliquée. Si cette présentation est, du point de vue de la grammaire universitaire, contestable — et les candidats auraient dû rappeler pourquoi —, elle est de fait aussi justifiable au regard du public auquel elle est destinée et des enjeux de la page dans l'apprentissage : le document est extrait d'une partie du manuel consacrée à l'orthographe ; la question fondamentale pour l'élève est dès lors celle de l'accord ou non des « formes en *-ant* », d'où le choix des auteurs du manuel de n'en considérer que deux, l'une invariable (participe présent), l'autre variable (adjectif verbal).

C'est ainsi le manque de recul sur les ressources proposées qui a frappé le jury ; s'il peut se lire comme une mauvaise compréhension des enjeux d'une épreuve modifiée, c'est aussi la maîtrise notionnelle insuffisante des candidats qui l'explique. Certains sont pourtant parvenus à la fois à bien saisir l'enjeu de la présence du document et à en proposer des remarques et analyses tout à fait judicieuses. On citera l'exemple d'un candidat qui, avec un sujet sur « les attributs » et un document sur « l'attribut du COD » (leçon d'un manuel de 3<sup>ème</sup>), ne fait certes qu'une mention du document grammatical, mais tout à fait bienvenue : il souligne la pertinence, dans le manuel, de la mise en avant du test de la pronominalisation du COD afin de montrer l'extériorité de l'attribut de l'objet par rapport au COD et la spécificité de cette construction. Il prouve ainsi au jury qu'il est capable de mobiliser ses savoirs universitaires pour produire un regard informé et donc « professionnel » sur le document qu'il pourrait ensuite choisir d'utiliser en classe.

Comme le montre cet exemple d'appui pertinent de l'exposé sur le document, le jury n'attend aucunement que le document 2 soit intégralement exploité : certaines prestations avec quelques brèves analyses du document grammatical associées à une étude exhaustive et pertinente des occurrences dans le texte obtiennent d'excellentes notes, dans la mesure où elles prouvent au jury que le candidat est à la fois capable de mobiliser ses connaissances académiques pour analyser des faits de langue dans un texte littéraire et d'user avec discernement de la ressource didactique qui lui est proposée.

#### – **L'articulation entre l'exploitation du document et l'étude des occurrences**

À partir du moment où il ne perd pas de vue l'analyse des occurrences du texte, le candidat, après avoir brièvement présenté le document et son lien avec le point à traiter dans

l'introduction, peut choisir entre plusieurs manières d'articuler l'exploitation du document 2 et l'étude des occurrences. Deux tendances se sont dégagées lors de cette session ; beaucoup de candidats ont préféré traiter du document grammatical **après** l'étude des occurrences, dans une **deuxième partie** du développement ou une **conclusion** développée, ce qui est tout à fait possible.

D'autres ont pris le parti d'intégrer leurs remarques sur le document grammatical au travail d'étude des occurrences dans le texte. Cet **entrelacement** a pour avantage, quand il est bien mené, de mieux révéler la capacité du candidat à mettre en œuvre ses savoirs universitaires sur deux plans : l'analyse des occurrences dans un texte, la réflexion sur la transposition didactique. Le jury a ainsi particulièrement apprécié la démarche de la candidate qui, interrogée sur les constructions verbales, avec un document grammatical intitulé « Les compléments d'objet » a, dans la sous-partie de son exposé consacrée aux COD, fait suivre l'examen des occurrences concernées dans le texte littéraire d'un commentaire sur les procédures d'identification proposées dans la page du manuel, pour les comparer à celle qu'elle avait elle-même utilisée pour ses propres analyses.

## L'entretien

L'entretien vise à revenir sur le contenu de l'explication de texte et de l'exposé de grammaire ; l'ordre dans lequel ces deux parties de la prestation sont réexaminées est laissé à la discrétion des commissions et ne doit pas être interprété par le candidat comme un signe de succès ou d'échec de l'une ou l'autre. Les candidats doivent être conscients de l'enjeu de ce deuxième temps de l'épreuve, qui ne peut que leur être favorable. Certains ont ainsi vu leurs notes revalorisées de manière très substantielle à l'issue d'un entretien particulièrement productif.

L'entretien portant sur la grammaire n'a pas d'autre objectif que de prolonger l'évaluation de la « culture grammaticale » (*JO*, 27 avril 2013) du candidat. Quatre types de questions sont envisageables, qui dépendent évidemment du contenu et de la pertinence de sa prestation antérieure.

Le jury peut interroger le candidat sur ses **savoirs théoriques** et lui demander de préciser, rectifier ou compléter une définition qu'il a donnée, ou de définir une notion qu'il a convoquée dans son exposé sans l'expliquer. Ceux qui utilisent ainsi une terminologie ressortissant à un appareil conceptuel spécifique sans l'explicitier devront, lors de l'entretien, montrer que son usage au cours de l'exposé était motivé : le futur candidat veillera donc à n'employer les termes de *subduction sémantique*, de *sémantèse*, de *discordantiel/forclusif* ou d'*infinitif de progrédience* que s'ils font sens pour lui et qu'il est capable de les définir. Plus simplement, il doit être capable de proposer une définition claire et précise de ce que sont un pronom clitique, un complément essentiel, une progression thématique, ou encore l'aspect verbal.

L'entretien est également susceptible de revenir sur le **relevé** des occurrences afin que certaines erreurs d'identification soient rectifiées, certaines analyses précisées, prolongées ou justifiées. Le candidat ne doit donc pas sembler surpris si le jury l'invite à procéder à des tests syntaxiques sur certains énoncés pour en faire ressortir les propriétés et le fonctionnement. Plus généralement, le jury attend une réelle disponibilité des candidats dans l'entretien : l'ouverture d'esprit et l'aptitude à l'échange sont aussi des qualités attendues d'un futur enseignant.

Le candidat peut se voir interrogé sur sa connaissance des **programmes**. Plus qu'une récitation de leurs différentes entrées, ce qui est attendu est une réelle compréhension de la logique et de la progression de ces programmes. Beaucoup convoquent les « grammaires du

texte et de l'énonciation » sans être réellement capables ni de définir les objets qui sont les leurs et le lien qu'elles entretiennent avec la grammaire de phrase, ni d'inscrire la notion à traiter dans le champ d'étude de l'une et/ou l'autre.

Enfin, les questions du jury peuvent porter sur le **document grammatical**. Là encore, les candidats doivent montrer qu'ils ont compris le statut de ce document dans l'épreuve et prouver qu'ils sont capables de **prendre du recul** par rapport à son contenu. Cette année, trop nombreux sont ceux qui, alors que le jury attirait leur attention sur certains choix précis de transposition didactique qu'il aurait voulu voir commenter, ne parviennent pas à sortir de la simple description paraphrastique. Il est également inutile de déplorer, comme l'ont fait certains, que celui-ci n'ait qu'un lien lointain, voire pas de lien du tout avec la question : suggérer que le sujet a été mal pensé face à ses concepteurs manque sans doute un peu d'habileté et d'élégance, mais surtout offre au jury la preuve à la fois que les enjeux de l'épreuve ne sont pas cernés et que la notion à l'étude n'est pas complètement maîtrisée, le document entretenant nécessairement — faut-il le rappeler ? — un rapport avec celle-ci.

Rigueur, disponibilité et honnêteté intellectuelles sont donc des conditions essentielles de la réussite de l'entretien de grammaire, qualités dont de nombreux candidats ont heureusement su faire preuve lors de cette session.

### III — CONSEILS AUX FUTURS CANDIDATS

Au regard des prestations de la session 2014, quelques conseils pour se préparer sereinement à cette nouvelle configuration de l'épreuve orale de grammaire peuvent, pour conclure, être donnés aux futurs candidats.

Les prestations entendues au cours de cette session montrent que la première condition de réussite à l'épreuve est de disposer d'un solide savoir grammatical universitaire sur les notions enseignées dans le secondaire. Ces connaissances ne sauraient s'acquérir que progressivement et la préparation à l'épreuve, comme à toutes les autres épreuves du concours évaluant les savoirs en langue française, débute en réalité dès les premières années de licence.

Les futurs candidats doivent utiliser les ouvrages de référence à leur disposition, dont le premier est la *Grammaire méthodique du français* de M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul (Paris, PUF, 2009). Cette ressource, indispensable, ne saurait pour autant suffire à asseoir une culture grammaticale. Celle-ci s'acquiert par la confrontation régulière et réfléchie de plusieurs grilles d'appréhension et de description de la langue, qui se confortent, se complètent ou s'opposent. On ne saurait donc trop conseiller de multiplier les lectures grammaticales et de ne pas s'en tenir à une source unique. La fréquentation des grammaires de Roberte Tomassone, Pierre Le Goffic et Nathalie Fournier<sup>2</sup>, entre autres, ne peut qu'être profitable à un futur enseignant de langue. Sur certains points particuliers, le recours à des ressources plus ciblées s'avèrera également très fructueux, comme, à simple titre d'exemple et au vu des lacunes récurrentes des candidats lors de cette session 2014 sur la phrase complexe, l'ouvrage d'Anne-Marie Garagnon et Frédéric Calas dédié à cette question<sup>3</sup>.

Vérifier, avant le concours, que l'on connaît, que l'on comprend et que l'on est en mesure de mobiliser **toutes** les notions figurant dans la *Terminologie grammaticale* et **toutes** les

---

<sup>2</sup> TOMASSONE, Roberte, *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave pédagogie, 1996.

LE GOFFIC, Pierre, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 2005.

FOURNIER, Nathalie, *Grammaire du français classique*, Paris, Belin, 1998, coll. « Belin Sup-Lettres ».

<sup>3</sup> GARAGNON, Anne-Marie, CALAS, Frédéric, *La phrase complexe : de l'analyse logique à l'analyse structurale*, Paris, Hachette, 2002, coll. « Ancrages fac ».

entrées des programmes du secondaire est déjà une bonne manière de s'assurer que le spectre de connaissances dont on dispose est assez large et que l'intitulé du sujet sera compris.

Ces connaissances théoriques ne sont pourtant utiles au candidat que s'il est capable de les mettre en œuvre. Au cours de sa préparation, il aura donc intérêt à se confronter régulièrement à l'analyse de faits de langue dans des textes littéraires de siècles et genres variés pour exercer sa curiosité grammaticale, son agilité descriptive et sa maîtrise des outils d'analyse de la langue ; feuilleter des manuels à destination des élèves, des enseignants, des cahiers d'exercices, etc. devrait également lui permettre de se familiariser avec ces ressources didactiques, d'exercer son regard critique sur celles-ci et de se préparer ainsi à toutes les facettes de l'épreuve.

La durée totale de préparation de l'épreuve orale de « Mise en situation professionnelle » est de trois heures. Accorder au moins 45 minutes à la seule préparation de la question de grammaire paraît raisonnable. On signalera que le candidat est libre d'**annoter** le dossier support du sujet lors de sa préparation, ce qui, par rapport à la configuration antérieure de l'épreuve où il lui était interdit de porter toute inscription sur l'œuvre intégrale, lui permet de gagner du temps.

Le temps est d'ailleurs un enjeu majeur de l'épreuve : gérer le temps limité exige une solide organisation. Là encore, tout est question de préparation et de maîtrise préalable des connaissances théoriques. Un candidat suffisamment préparé, au moment où il découvre le sujet, mobilise immédiatement ses savoirs académiques sur la notion à l'étude et les problématiques qui lui sont associées, et, avant même de commencer le repérage des occurrences dans le texte, sait ce qu'il est susceptible d'y trouver. Il est capable, dès sa première lecture, non seulement de procéder au relevé des occurrences attendues mais aussi, déjà, à une ébauche de classement et donc à un début d'analyse.

Avant de se lancer dans ce travail sur le texte, le candidat a néanmoins tout intérêt à lire le document grammatical et à immédiatement cerner le **rapport** qu'il entretient avec la question posée : la ressource didactique peut initialement servir de piste de réflexion en attirant l'attention du candidat sur un niveau d'analyse attendu des occurrences à considérer et qu'il aurait pu négliger. Ainsi, dans un sujet portant sur les pronoms, la présence d'un document intitulé « Les reprises anaphoriques » doit l'inciter à s'interroger systématiquement sur le mode de référence de tous les pronoms qu'il relève et à ne pas se contenter d'une étude morphosyntaxique. L'analyse proprement dite du document grammatical, dans la préparation, gagne cependant sans doute à être menée après l'examen complet des occurrences du texte. Elle ne saurait pourtant être négligée comme trop de candidats l'ont fait cette année. Les meilleures prestations entendues au cours de cette session ont montré qu'il était parfaitement possible, dans le temps imparti, d'allier une analyse exhaustive des occurrences dans le texte à une prise en compte pertinente du document grammatical ; cette bonne gestion du temps limité se prépare toutefois très en amont et commence par une parfaite maîtrise des savoirs grammaticaux.

Lors de cette session 2014, la question de grammaire a pleinement joué son rôle discriminant au sein de l'épreuve de « Mise en situation professionnelle » : quelles que soient la qualité et la pertinence de l'explication littéraire par ailleurs, le jury n'a pas hésité à sanctionner des prestations désastreuses en grammaire, témoignant d'une absence totale de préparation et de connaissances en langue, d'un 1 ou 2 ; au contraire, il a attribué d'excellentes notes et même la note maximale de 20 à des prestations solides, claires et argumentées de candidats qui ont fait la preuve de leur compétence grammaticale et de leur capacité à transmettre à leurs futurs élèves une réelle conscience de la langue.

**ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE**  
**OPTION LETTRES CLASSIQUES, LANGUES & CULTURES DE L'ANTIQUITÉ**

**GREC ANCIEN**

**Rapport établi par Stavroula KEFALLONITIS**

TABLE DES MATIERES

1. En amont de l'épreuve
  1. 1. Situation
  1. 2. Textes officiels
  1. 3. L'exemple de sujet publié en juillet 2013
2. Conception des sujets
  2. 1. Attentes
  2. 2. Équilibre des sujets et corpus d'auteurs grecs
  2. 3. Composition et présentation du sujet
3. En salle de préparation
  3. 1. Conditions de la préparation
  3. 2. Objectifs et organisation de la préparation
  3. 3. De la salle de préparation à la salle d'épreuve
4. Première partie de l'épreuve : l'exposé
  4. 1. Présentation du dossier et de ses enjeux
  4. 2. Exposé de la séquence
  4. 3. Développement d'une séance
  4. 4. Acquis et prolongements de la séquence
5. Seconde partie de l'épreuve : l'entretien
  5. 1. Retour sur l'exposé
  5. 2. Ouverture culturelle
  5. 3. Ouverture professionnelle
6. Exemples de sujets
  6. 1. Exemple de sujet d'ASP LCA grec pour une classe de collège
  6. 2. Exemple de sujet d'ASP LCA grec pour une classe de lycée
7. Conclusions et vœux

## 1. En amont de l'épreuve

### 1. 1. Situation

Conformément à la structure binaire des épreuves des nouveaux CAPES externe et CAFEP de lettres, le choix de l'option lettres classiques plutôt que de l'option lettres modernes détermine deux épreuves spécifiques (placées sur fond orange dans le tableau ci-dessous, tandis que les éléments communs aux deux options sont signalés sur fond jaune) :

- une épreuve d'admissibilité, avec un dossier de LCA à l'écrit,
- et une épreuve d'admission, avec l'ASP de LCA (encadré rouge ci-après).

CAPES externe et CAFEP section lettres	
OPTION LETTRES CLASSIQUES	OPTION LETTRES MODERNES
<b>A. ÉPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE</b>	
<b>A. 1. COMPOSITION FRANÇAISE</b>	
Épreuve commune aux deux options Durée : 6 heures Coefficient : 1	
<b>A. 2. ÉPREUVE ECRITE A PARTIR D'UN DOSSIER</b>	
Épreuve de grec et de latin 1) version grecque et version latine (7,5+7,5=15 points) 2) question (5 points) Durée : 6 heures Coefficient : 1	Étude grammaticale de textes de langue française 1) étude grammaticale des textes du dossier (15 points) 2) question (5 points)
<b>B. ÉPREUVES D'ADMISSION</b>	
<b>B. 1. ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE : EXPLICATION DE TEXTE ET QUESTION DE GRAMMAIRE</b>	
Épreuve commune aux deux options Durée de la préparation : 3 h Durée de l'épreuve : 1 h (40 min d'exposé + 20 min d'entretien) Coefficient : 2	
<b>B. 2. ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE</b>	
- langues et cultures de l'Antiquité pour lettres classiques	Au choix : - latin pour lettres modernes - littérature et langue françaises - français langue étrangère et français langue seconde - théâtre / ou cinéma
Durée de la préparation : 3 h Durée de l'épreuve : 1h (= 30 min d'exposé + 30 min d'entretien) Coefficient : 2	



## 1. 2. Textes officiels

L'ensemble des informations officielles relatives aux concours est regroupé et actualisé sur les pages du SIAC2 (service d'information et d'aide aux concours du 2<sup>nd</sup> degré), sur le site du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : <http://www.education.gouv.fr/pid63/siac2.html>

Les modalités d'organisation des concours du CAPES sont fixées par l'arrêté du 19 avril 2013, paru dans le *Journal officiel* du 27 avril 2013 (texte 14 / NOR : MENH1310120A), accessible et actualisé sur le site officiel Legifrance : <http://legifrance.gouv.fr/> L'épreuve d'ASP de lettres classiques est notamment décrite dans les passages suivants de l'arrêté :

### 1. Langues et cultures de l'Antiquité pour lettres classiques

Le candidat construit une séquence d'enseignement définie pour un niveau donné. L'épreuve prend appui sur un texte long ou un corpus de textes, latins ou grecs, éventuellement accompagnés de documents et présentés autant que de besoin avec sa/leur traduction. Ce texte long ou ce corpus sont choisis en référence aux entrées majeures des programmes de collège et de lycée. Un temps consacré à l'étude de la langue et à la relation entre monde antique et monde moderne est obligatoirement compris dans cette séquence.

L'ensemble des descriptifs des différentes épreuves d'ASP est suivi d'une liste d'attentes :

L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle vérifie la capacité des candidats :

- à analyser ces textes ou ces documents et à faire preuve d'esprit critique ;
- à inscrire l'ensemble des textes et documents dans une démarche d'apprentissage en relation avec les programmes et à proposer de manière précise et réfléchie la mise en œuvre d'une séance dans une classe ;
- à mobiliser, à un premier niveau de maîtrise, les procédés didactiques courants mis en œuvre dans un contexte professionnel réel, procédés susceptibles notamment de favoriser l'intérêt et l'activité propre des élèves, au service des apprentissages ;
- à se projeter dans l'exercice du futur métier ;
- à communiquer à l'oral de manière claire et organisée.

Au cours de l'entretien qui suit l'exposé du candidat, la perspective d'analyse de situation professionnelle définie par l'épreuve est élargie à la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

Durée de la préparation : trois heures ; durée totale de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes) ; coefficient 2.

## 1. 3. L'exemple de sujet publié en juillet 2013

Pour cette session inaugurale, un exemple de sujet a été également publié sur le site du ministère :

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes\\_externe/52/2/s0\\_capes\\_ext\\_lettres\\_260522.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_externe/52/2/s0_capes_ext_lettres_260522.pdf)

Le dossier dans lequel apparaît ce sujet contient des précisions :

- p. 4 :

**Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires.**

- p. 4-5 :

Le candidat détermine son choix au moment de l'inscription. Toutefois, les candidats ayant choisi l'option lettres classiques à l'inscription au concours ne peuvent demander à subir l'épreuve « latin pour lettres modernes ».

L'épreuve consiste à élaborer, pour un niveau donné, un projet de séquence d'enseignement assorti du développement d'une séance de cours, à partir d'un dossier proposé par le jury et composé d'un ou de plusieurs textes littéraires ou de documents divers (reproductions d'œuvres d'art, travaux de mises en scène, extraits de films, documents pour la classe, articles...). Cette proposition du candidat sert de point de départ à un entretien d'analyse de situation professionnelle.

- p. 5 :

### **1. Langues et cultures de l'Antiquité pour lettres classiques :**

Le candidat construit une séquence d'enseignement définie pour un niveau donné. L'épreuve prend appui sur un texte long ou un corpus de textes, latins ou grecs, éventuellement accompagnés de documents et présentés autant que de besoin avec sa/leur traduction. Ce texte long ou ce corpus sont choisis en référence aux entrées majeures des programmes de collège et de lycée. Un temps consacré à l'étude de la langue et à la relation entre monde antique et monde moderne est obligatoirement compris dans cette séquence.

Enfin, le sujet proposé est composé des documents et de l'énoncé suivants (p. 25-29) :

#### **Textes**

1. Homère, *Iliade*, chant I, v.1-7
2. Homère, *Iliade*, chant I, v.223-234 et 240-246
3. Sophocle, *Œdipe Roi*, premier épisode, v.380-407
4. Sophocle, *Œdipe Roi*, exodos, v.1397-1415

#### **Documents complémentaires**

- Gustave Moreau, *Hélène à la porte de Scée*
- Pierre Corneille, *L'Illusion comique*, acte III, scène 4

#### **Sujet**

*Dans le cadre de l'enseignement du grec ancien en classe de seconde et particulièrement de l'objet d'étude « Figures héroïques et mythologiques », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue. Vous développerez une des séances, au choix, de la séquence.*

Le présent rapport vient partager l'expérience de la première session du CAPES et du CAFEP de lettres, dont les épreuves orales se sont déroulées en juillet 2014 à Tours, où étaient réunies les deux options du concours.

## **2. Conception des sujets**

### **2. 1. Attentes**

#### **2. 1. 1. DES ATTENTES PROPRES À L'ÉPREUVE D'ASP**

L'épreuve d'ASP est caractérisée par une inflexion professionnelle, qui paraît à travers sa dimension appliquée. Située à la fin de l'année de M1 (une seconde année est prévue, celle de M2), l'ASP intervient comme une épreuve à dimension préprofessionnelle, une évaluation à mi-parcours de la formation.

L'orientation transdisciplinaire est un aspect fondamental du nouveau concours de lettres. Cette attente forte affirme la nécessité d'une ouverture et d'une curiosité culturelles kaléidoscopiques chez le futur enseignant, appelé à compléter son approche disciplinaire de l'objet d'étude en faisant appel à un réseau d'échos et de correspondances conceptuellement et pédagogiquement pertinents.

L'harmonisation générale du concours de lettres propose une structure uniforme de l'épreuve d'ASP pour l'option lettres classiques et pour l'ensemble des choix possibles au sein de l'option lettres modernes : trente minutes d'exposé suivies de trente minutes d'entretien. Si l'entretien est chronologiquement second, il n'est pas pour autant secondaire : il est non seulement l'occasion de revenir sur l'exposé pour permettre au candidat de corriger, améliorer ou approfondir la première partie de sa performance, mais il est aussi un temps de l'épreuve à part entière, dont les textes officiels et le dossier ministériel d'exemples de sujets ont clairement indiqué deux fils directeurs, à savoir l'ouverture culturelle et l'ouverture professionnelle.

#### **2. 1. 2. DES ATTENTES PROPRES À L'ÉPREUVE D'ASP D'OPTION LETTRES CLASSIQUES**

En indiquant qu'un temps consacré à l'étude de la langue doit obligatoirement apparaître dans la séquence proposée lors de l'épreuve de LCA, les textes officiels affirment l'importance de l'aspect linguistique. Aussi est-il indispensable non seulement de prévoir au moins une séance de langue, mais aussi d'aborder de manière générale le(s) texte(s) et les documents complémentaires en mettant à profit connaissances et compétences linguistiques, dans une pratique pédagogique des LCA qui consiste en une réflexion sur les langues anciennes, l'exercice de traduction, la pédagogie de l'enseignement des langues (et spécifiquement des langues anciennes), etc.

L'étude de la relation entre monde antique et monde moderne est une des attentes incontournables signifiées par les textes officiels. Elle correspond non seulement à des interrogations pédagogiques, portant notamment sur la transmission des LCA, mais aussi à des problématiques épistémologiques et scientifiques contemporaines concernant la réception des sources anciennes, les dimensions philologique, poétique, idéologique, politique, fantasmagique, philosophique, historiciste, scientiste, anthropologique, pragmatique, etc. des approches proposées au cours des siècles et dont les enseignants de LCA peuvent être aujourd'hui à la fois les héritiers et les critiques.

## 2. 1. 3. DES ATTENTES PROPRES AUX SUJETS COMPORTANT UN CORPUS EN GREC ANCIEN

Le concours affirme un parfait équilibre entre grec et latin, non seulement à l'écrit (avec une version dans chaque langue et une question qui, si elle surgit nécessairement à partir de l'un des deux textes, fait intervenir le second avec l'ensemble du dossier, conjuguant ainsi les deux domaines linguistiques, littéraires, historiques et civilisationnels), mais aussi à l'oral, où les dossiers sont conçus selon le même archétype pour le grec et le latin, avec des attentes équivalentes, y compris – et surtout – en ce qui concerne les connaissances linguistiques et la traduction. Lors de cette première session, certains candidats ont pâli quand ont été abordées des questions de langue grecque lors de l'entretien : avaient-ils donc oublié que de solides connaissances en langue grecque sont indispensables à la réussite d'un concours de recrutement d'enseignants de LCA ? Enfin, composer sur un dossier de latin n'exclut pas les liens avec le domaine grec, parfois incontournables et toujours bienvenus et, de même qu'un jury ne s'interdit pas d'interroger sur le domaine latin à propos d'un dossier de grec, de même un dossier de latin pourra susciter des questions sur le domaine grec, y compris d'ordre linguistique ou grammatical.

## 2. 2. Équilibre des sujets et corpus d'auteurs grecs

Les dossiers d'ASP LCA sont répartis de manière égale entre corpus grec et corpus latin, entre niveaux de collège et niveaux de lycées, entre les différents objets d'étude des programmes.

Les extraits sont choisis dans le corpus traditionnel d'auteurs des concours de recrutement d'enseignants de lettres classiques, de la période dite « archaïque » à la période dite « tardive », avec une liberté toutefois plus grande dans le cadre du concours inauguré cette année : le texte pouvant être accompagné d'une traduction, voire de notes, l'étrangeté ou la difficulté linguistique particulière d'un passage – difficulté néanmoins ponctuelle – ne constitue pas un obstacle à son utilisation dans le dossier.

## 2. 3. Composition et présentation du sujet

L'épreuve porte sur un dossier contenant :

- un corpus antique, grec ou latin, pouvant être composé d'un seul ou de plusieurs textes (quatre dans le sujet proposé en juillet 2013, l'ensemble de ces textes donnant une idée du calibrage type de l'ensemble du corpus, soit environ 450 mots, à considérer avec une marge habituelle de  $\pm 10\%$ , selon la difficulté et la cohérence des extraits),
- des documents complémentaires, dont un document iconographique et un texte.

### 2. 3. 1. LE CORPUS GREC

Il est *a priori* possible de proposer un corpus antique constitué d'un seul texte ou de plusieurs textes (deux, trois, quatre...). Dans la pratique, il est apparu difficile d'aller au-delà de trois ou quatre textes compte tenu de la nécessité de faire coïncider le calibrage de référence avec un choix de passages assez longs pour être cohérents en eux-mêmes et susceptibles d'une utilisation pédagogique dense et variée à la fois. Il n'a pas été proposé cette année de corpus constitué d'un seul extrait, mais on a pu proposer des groupements constitués de plusieurs passages d'une même œuvre.

La traduction peut accompagner l'intégralité du/des texte(s) ou seulement une partie, voire être totalement absente. Toutes les variantes sont possibles. La traduction est indissociable de l'édition du texte ancien à laquelle elle se réfère. On s'est très majoritairement tourné vers les volumes de la Série grecque de la Collection des universités de France pour y puiser des traductions directement cohérentes avec les textes anciens proposés (ou bien le traducteur est aussi l'éditeur du texte, ou bien il a collaboré avec celui-ci et proposé une traduction correspondant à la version du texte grec donnée en regard).

Il reste néanmoins possible que les textes soient aussi à l'avenir proposés dans les éditions Oxford (Oxford Classical Texts) ou Teubner (Bibliotheca Teubneriana). Aussi convient-il d'être familiarisé non seulement avec les éditions françaises, mais aussi avec les caractéristiques des éditions anglaises et allemandes, par exemple :

- l'absence de majuscule en début de phrase après un point,
- l'absence de guillemets pour signaler le discours direct,
- l'insertion systématique de virgules à la jonction de propositions du côté allemand, y compris entre une proposition complétive et le verbe principal dont elle dépend.

### 2. 3. 2. LES DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES

Le corpus antique est accompagné de documents complémentaires. Lors de cette session inaugurale, les documents complémentaires étaient au nombre de deux, souvent d'époque moderne ou contemporaine. Les possibilités sont très ouvertes, ces documents pouvant être de nature :

- iconographique : reproduction d'un dessin, d'un tableau, d'une sculpture, capture d'écran d'un film, d'un jeu vidéo, d'un spot publicitaire, d'un clip vidéo, d'un site Internet, planche(s) de bande dessinée, photographie artistique et/ou journalistique, photographie d'un monument, affiche publicitaire, affiche électorale, etc.
- textuelle : de genre poétique, théâtral ou romanesque, de tonalité philosophique, théorique, historique, musicale (les paroles d'une chanson, un extrait de livret d'opéra), etc.

L'objectif premier du choix de ces documents est que leur confrontation avec le corpus antique, l'observation de cohérences et/ou dissonances faisant sens, suscite une réflexion pédagogique dynamique sur les liens et/ou les écarts entre monde moderne et monde antique.

### 2. 3. 3. L'ÉNONCÉ DU SUJET

Le sujet indique explicitement :

- la classe et l'objet d'étude concernés,
- les principes de l'exercice d'après les textes officiels, à savoir :
  - ✓ présenter un projet de séquence exploitant le dossier et le sujet proposés,
  - ✓ au sein de cette séquence, placer une séance d'étude de la langue,
  - ✓ développer une des séances de la séquence – « au choix », donc pas nécessairement la séance de langue.

La formule adoptée uniformément lors de cette première session était la suivante :

*Dans le cadre de l'enseignement du grec en classe de ..... et plus particulièrement de l'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 obligatoirement une séance d'étude de la langue. Vous développerez une des séances, au choix, de la séquence.*

## 2. 3. 4. PRÉSENTATION DU SUJET

Le sujet que le candidat reçoit prend la forme d'une liasse de feuilles sous un bordereau annonçant la liste des textes et des documents complémentaires, et indiquant l'énoncé du sujet. Il est suivi des textes, dont sont rappelées les références : auteur, repère(s) chronologique(s), œuvre, chapeau introducteur ainsi que, si nécessaire, quelques notes.

Les traductions des textes grecs sont placées dans une colonne parallèle au texte grec, en vis-à-vis bilingue, ou présentées à la suite du texte.

Les documents iconographiques sont des reproductions en couleurs s'il y a lieu.

## 3. En salle de préparation

### 3. 1. Conditions de la préparation

Le candidat dispose de trois heures pour préparer son exposé et l'entretien qui le suit.

Dans la salle de préparation, les candidats de la session 2014 disposaient de dictionnaires (Bailly, Gaffiot, Robert, Littré).

Ci-dessous, à titre indicatif, une liste d'usuels de bibliothèque que les futurs candidats auraient intérêt à pratiquer dans le cadre de leur préparation au concours :

- [Collectif], *Dictionnaire le Petit Robert de la langue française*, Paris, Le Robert.
- [Collectif], *Dictionnaire le Petit Robert des noms propres*, Paris, Le Robert.
- La Bible
- Bailly A., *Dictionnaire grec-français. Le Grand Bailly*, Paris, Hachette, éd. revue 2000.
- Faure P., Gaignerot M. J., *Guide grec antique*, Paris, Hachette, 1980.
- Fouilloux D. et al., *Dictionnaire culturel de la Bible*, Paris, Cerf-Nathan, 1990.
- Gaffiot F., *Dictionnaire latin-français. Le Grand Gaffiot*, Paris, Hachette, éd. revue 2000.
- Grimal P., *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Paris, PUF, 1951.
- Hacquard G. et al., *Guide romain antique*, Paris, Hachette, 1952.
- Howatson M. C. [dir.], *Dictionnaire de l'Antiquité*, Paris, Laffont, coll. « Bouquins », 1993.
- Levi P., *Atlas du monde grec*, Paris, Nathan, 1982.
- Littré É., *Dictionnaire Petit Littré. Dictionnaire de la langue française abrégé du dictionnaire de Littré*, Paris, Le Livre de Poche, 2003.
- Néraudeau J.-P., *La Littérature latine*, Paris, Hachette, 1994.
- Saïd S., Trédé M., Le Boulluec A., *Histoire de la littérature grecque*, Paris, PUF, 1997.
- Scarre Ch., *Atlas de la Rome antique*, Paris, Autrement, 1996.

### 3. 2. Objectifs et organisation de la préparation

Pour la préparation de cette épreuve, le candidat est invité à se projeter dans une situation qui correspond à la conséquence heureuse de son concours, avoir à préparer une séquence pour une classe d'hellénistes. Pour ce faire, il dispose d'un ensemble cohérent de supports textuels

et iconographiques, élaboré en vue d'un objet d'étude au programme, et il a devant lui une plage de travail de trois heures pour commencer à préparer sa séquence, notamment un canevas général de progression et une séance plus particulièrement développée. Il peut s'aider des usuels déposés dans la salle de préparation (qui font partie des ouvrages que l'enseignant de LCA utilise pour préparer ses cours, chez lui ou au CDI) et doit mobiliser toutes ses connaissances disciplinaires et pédagogiques pour fournir l'exposé le plus abouti possible dans le temps qui lui est imparti.

Il convient d'abord de prendre connaissance du bordereau, qui indique le contenu du dossier et livre l'énoncé du sujet, puis de le signer. Le bordereau signé devra être remis au jury par le candidat, avec l'ensemble du sujet, au terme de l'entretien (peu importe si le sujet a été annoté, raturé, surligné, etc. au cours de la préparation).

Chaque candidat organisera son temps de travail comme il l'entend, selon ce que ses entraînements à l'ASP, tout au long de l'année, auront pu lui apprendre sur l'épreuve et sur lui-même. Toutefois, compte tenu des textes officiels, ainsi que des attentes formulées ci-dessus et développées ci-dessous, il conviendrait sans doute de garder en tête les points suivants :

- tous les éléments du dossier seront accompagnés de références précises (auteur, date(s), œuvre dont est tiré le texte ou le document, noms des éditeurs et des traducteurs des textes anciens, collections dans lesquelles textes et traductions ont été publiés, avec la date de l'édition originale) ainsi que d'un chapeau contextualisant et, éventuellement, de notes : il convient de prendre connaissance de tout ce paratexte d'autant plus attentivement qu'il fait sens avec les enjeux du sujet : le candidat devra mobiliser ses connaissances en langue, littérature, histoire et civilisation pour approfondir ou compléter ces informations de départ ;
- que les textes anciens soient accompagnés d'une traduction ou pas, il serait de bonne méthode, sinon de (re)traduire, du moins de parcourir l'ensemble du corpus ancien, en s'aidant si nécessaire de la traduction éventuellement fournie, en cherchant peut-être quelques mots dans le dictionnaire et en notant, au fil de cette lecture concentrée du grec, les points linguistiques ou grammaticaux saillants et/ou récurrents (ceux qui mériteraient notamment d'être traités dans une séance de langue), ainsi que toutes les particularités littéraires apparaissant *dans le texte grec* (figures de style, rythmes, assonances, allitérations, champs lexicaux, etc.), en particulier dans les textes poétiques : ces notes seront au cœur de l'exposé et permettront au candidat de montrer sa familiarité avec le texte ancien, aspect fondamental de l'exercice ;
- les échos et correspondances entre monde ancien et monde moderne constituent une dimension essentielle de l'exposé attendu : il convient donc de veiller à ne pas consacrer l'ensemble de la préparation au corpus grec, mais de réserver à l'étude des documents complémentaires un temps suffisamment important pour que cet aspect puisse faire l'objet d'une véritable réflexion – et n'apparaisse pas comme un motif ornemental de fin d'exposé, expédié à la va-vite, cela ayant trop souvent été le cas lors de cette première session ;
- une étude approfondie du corpus grec et des documents devrait permettre de définir les enjeux du dossier et du sujet proposés : le niveau de classe et l'objet d'étude indiqués dans le sujet ne suffisent pas à définir la problématique d'une séquence et les ressorts de sa dynamique, et c'est au candidat de bâtir son approche au fil de sa lecture du dossier.

Le temps de préparation ne doit donc pas être consacré à plaquer une grille de séquence type sur les textes et documents proposés, en tentant de masquer les incohérences du collage au moyen d'un jargon pédagogique rarement employé à bon escient. À l'inverse, ce sont les objets d'étude contenus dans le dossier qu'il faut directement affronter pour faire naître la réflexion pédagogique et pour choisir les termes clefs de la théorie et de la pratique enseignantes. Comme toujours, invariablement, c'est au *texte* – et aux documents qui l'accompagnent – qu'il faut revenir et c'est à partir de lui que l'exposé doit prendre son élan. L'approche didactique doit néanmoins toujours être sensible dans la démarche proposée. Dans cette perspective, les traductions présentes dans le dossier doivent être doublement mises à profit par le candidat : non seulement elles contribuent à sa réflexion sur les textes et sur leur réception, mais elles lui permettent sans doute aussi de ménager le temps nécessaire à l'élaboration de son approche pédagogique.

### **3. 3. De la salle de préparation à la salle d'épreuve**

Le temps de préparation écoulé, le candidat est conduit par un appariteur jusqu'à la salle où se trouve le jury, composé cette année de deux examinateurs.

À son arrivée dans la salle, le candidat est invité par le jury à présenter convocation(s) et pièce d'identité, et à s'asseoir.

Il arrive parfois, qu'en proie à l'anxiété et tenant à la fois ses documents administratifs, son sujet et son brouillon, le candidat ne retrouve plus la page dont il a besoin, fasse tomber son dossier, éparpillant ses feuilles. Pour éviter le surcroît de stress généré par ce type de situation, on recommande aux candidats de n'écrire que sur le verso de leur brouillon et, surtout, d'en numéroter les pages.

Il est possible qu'un auditeur souhaite assister à l'épreuve. Il s'agit généralement d'un futur candidat ou d'un enseignant préparant au concours. Comme son nom l'indique, un auditeur n'est là que pour écouter et sa présence est très vite oubliée par le candidat tout à son épreuve.

## **4. Première partie de l'épreuve : l'exposé**

Le jury commence généralement par rappeler le nom du candidat et le sujet, ainsi que les modalités générales de l'épreuve, à savoir le temps imparti et le fait qu'à l'issue de son exposé, le candidat sera invité à sortir de la salle, un bref instant, pour que le jury puisse procéder à une première délibération, au terme de laquelle il reprendra sa place afin de poursuivre l'épreuve avec l'entretien.

### **4. 1. Présentation du dossier et de ses enjeux**

Il convient de commencer par présenter le dossier de manière dynamique, en proposant une identification descriptive et problématique de son contenu et en se concentrant sur les enjeux littéraires dont il est porteur. Il peut alors être question :

- de présenter chaque document, les éléments de contexte historique et artistique utiles à sa compréhension et à la problématique étudiée, son thème majeur, le genre auquel il appartient, les traits principaux de sa composition, ses caractéristiques littéraires, en complétant si nécessaire par un bref résumé (mais il faut alors bien se garder de « raconter le texte » comme de toute dérive paraphrastique) ;
- de signaler d'emblée la classe et l'objet d'étude concernés, en commentant l'intérêt du dossier dans cette perspective pédagogique ;
- d'annoncer le titre de la séquence proposée, en indiquant clairement l'angle d'attaque problématique choisi (il faut veiller à ne pas céder à la facilité consistant à remplacer

l'effort de problématisation par un « thème commun » des documents), et en précisant dès ce moment le lien entre monde antique et monde moderne qu'il permettra d'aborder ;

- d'indiquer les objectifs pédagogiques de la séquence en faisant éventuellement référence au socle commun des connaissances et des compétences.

Dès le début de l'exposé, la clarté et la pertinence de la présentation du dossier permettent d'évaluer les connaissances et les compétences du candidat, ainsi que ses réflexes littéraires et sa familiarité avec les pratiques scolaires et académiques des LCA. Il doit prendre en compte l'époque et le genre des textes proposés, utiliser le paratexte, tout en accordant une attention particulière aux dates, en prenant soin de bien situer les auteurs chronologiquement. Aussi des connaissances en histoire littéraire, en histoire et en civilisation sont-elles attendues pour une démarche critique complète.

Ainsi conviendra-t-il, par exemple, de s'interroger sur les aspects dramaturgiques d'un texte de théâtre : combien y avait-il de personnages sur scène ? Où et comment étaient-ils susceptibles de se tenir ? Devant quel type de public la représentation avait-elle lieu ? Dans quelles circonstances ? Pour un discours, la dimension pragmatique est tout aussi importante : qui s'agissait-il de convaincre ? Quels étaient les enjeux du procès ou de l'action politique portée par le texte ? Lorsqu'on a affaire à un récit, il est bon de s'interroger sur l'énonciation, le(s) point(s) de vue à l'œuvre ou sur une éventuelle dimension autobiographique. Enfin, il est particulièrement important d'étudier l'aspect stylistique et musical des textes poétiques.

Des connaissances historiques permettent d'éviter des confusions ou des approches naïves, comme celle qui consiste à ne pas distinguer l'époque de la composition du texte de celle de son action ou encore à recevoir le texte comme « la vérité » historique, alors qu'il est tout au plus « une vérité » littéraire, une construction à contextualiser (on ne peut pas traiter un extrait de l'oraison funèbre attribuée à Périclès par Thucydide comme une base de données « objective » sur Athènes, pas plus qu'une planche du roman graphique *300* en ce qui concerne Sparte). À partir de quel point de vue et dans quelle perspective le texte a-t-il été composé ou l'objet du document iconographique a-t-il été créé ? Dans quelles conditions ? Dans quel positionnement idéologique ? Pour quel(s) public(s) d'auditeurs, de spectateurs ou de lecteurs ? Privilégier une approche pragmatique permettra de ne pas traiter les textes comme des artefacts hors du temps et de l'espace et d'entrer directement dans le vif du sujet, en problématisant d'emblée les enjeux du dossier et de la séquence.

Pour franchir cette première étape capitale qu'est la présentation problématisée du dossier, de la séquence et de ses objectifs, une bonne familiarité avec la littérature et la civilisation grecques est indispensable, en même temps qu'une connaissance précise des programmes et des instructions officielles. Les candidats peuvent effectuer leurs révisions durant l'année de préparation au moyen d'ouvrages comme *l'Histoire de la littérature grecque* de Suzanne Saïd, Monique Trédé et Alain Le Boulluec (PUF), et le *Guide de poche des auteurs grecs et latins* de Pierre-Emmanuel Dauzat, Marie-Laurence Desclos, Silvia Milanezi et Jean-François Pradeau (Les Belles Lettres), ainsi que *l'Histoire grecque* de Claude Orrieux et Pauline Schmitt-Pantel (PUF) et *l'Histoire du monde grec antique* de François Lefèvre (Le Livre de Poche). Quant aux aspects pédagogiques, les candidats auront eu intérêt à parcourir le site <http://eduscol.education.fr/>, à s'abonner à des listes de diffusions d'enseignants de lettres, à fréquenter blogs et sites collaboratifs, nombreux et particulièrement dynamiques en LCA, discipline dont les enseignants ont très tôt compris qu'ils avaient beaucoup à gagner en s'investissant dans les TIC et qui sont, proportionnellement à leur nombre, particulièrement présents et actifs sur la toile.

Enfin, pour ce début de l'exposé, généralement mené tambour battant par des candidats saisis par le stress des commencements, il faudrait prendre garde aux accélérations intempestives et veiller à adopter un rythme adapté à l'auditoire qui a généralement beaucoup à noter durant

l'introduction *a priori* particulièrement dense en informations décisives. S'il est compréhensible que l'orateur reste par moments concentré sur les éléments du dossier ou sur ses notes, il doit toutefois se garder de débiter son exposé le regard planté dans ses feuilles, tête baissée : il s'attachera au contraire à regarder régulièrement son auditoire, ce qui lui permettra d'apprécier si le rythme adopté convient et de montrer qu'il saurait, devant une classe, surveiller ce qui se passe dans les rangs tout en faisant cours. Il s'agit aussi de faire sentir son intérêt pour le corpus par un certain allant, au moins ponctuellement, et d'éviter de débiter son commentaire sur un ton morne et désolé.

#### 4. 2. Exposé de la séquence

L'exposé de la séquence devra proposer :

- une réflexion sur la situation de la séquence dans l'année et, compte tenu du volume horaire hebdomadaire de la classe (information que le candidat doit connaître), évaluer le stade d'apprentissage des élèves au moment envisagé ;
- une approche d'ensemble de la séquence expliquant la cohérence des différents documents proposés ;
- une justification de l'organisation adoptée, qui sera autant que possible conçue dans l'idée d'une progression et clairement structurée ;
- une attention permanente, tout au long de la séquence, aux liens ou aux écarts entre Antiquité et époque moderne ;
- la mention claire de la séance de langue, avec un intitulé précis, la justification du choix du/des point(s) de langue étudié(s), ce(s) dernier(s) devant :
  - être adapté(s) au niveau de la classe, au programme et au moment de l'année où le candidat a situé la séquence ;
  - être explicitement mis en relation avec la thématique du dossier et faire sens avec les enjeux et la problématique de la séquence ;
  - être justifié(s) par un nombre suffisant d'occurrences dans un ou plusieurs textes du dossier ;
  - être développé(s) en fonction d'objectifs pédagogiques clairement définis ;
  - si la séance de langue n'est pas celle choisie pour être plus longuement développée, faire l'objet d'un déroulé rapide témoignant chez le candidat d'une connaissance réelle de la/des notion(s) étudiée(s) ;
- des citations régulières des textes grecs, qui devront être étudiées directement, en mettant à profit l'étymologie ;
- une approche critique des traductions proposées, qui devront être analysées et commentées et feront l'objet de choix pédagogiques (donner aux élèves d'emblée le texte grec et une traduction conjointement, cette traduction pouvant être complète ou partielle ? ou bien donner le texte avant la traduction ? ou bien donner la traduction avant le texte ?...), le candidat devant d'une manière générale être en mesure de :
  - s'interroger sur les différents types de traduction du grec ancien (version scolaire, traduction scolaire, traduction littéraire, traduction juxtalinéaire, mot à mot (voir par exemple le site <http://juxta.free.fr>), « petit grec » (traduction orale rapide d'un texte grec, généralement menée à deux, alternativement, et suivie d'une confrontation avec la traduction d'une édition bilingue),

réécriture, thème d'imitation, exercices individuels ou collectifs, à préparer la maison ou en classe, etc. ;

- questionner la pertinence de tel ou tel type de traduction, notamment pour un public de collégiens ou de lycéens, en même temps que les enjeux de sa réception en contexte pédagogique et envisager de reformuler dans cette perspective la traduction éventuellement fournie ;
- mentionner à l'occasion les traductions les plus connues d'œuvres grecques majeures, ou les dernières en date, comme par exemple, pour l'*Illiade*, les travaux de Paul Mazon et de Philippe Brunet ou, pour l'*Odyssee*, ceux de Victor Bérard et de Philippe Jaccottet ;
- une utilisation raisonnée des textes, ainsi que des documents complémentaires, dans leur ensemble, sans en négliger aucun, et en proposant systématiquement une analyse du texte ou de l'image, prenant appui sur des connaissances à la fois littéraires et historiques ;
- un aperçu des possibilités de connexions à propos de la séquence entre le cours de LCA et les autres disciplines enseignées à la classe, ainsi que d'éventuels échos avec les programmes de LCA des classes précédentes ou des classes suivantes : le candidat doit donc non seulement avoir une connaissance intime des programmes de LCA et de français, mais aussi avoir en tête au moins les grandes lignes des programmes des disciplines avec lesquelles des interactions sont le plus probables (histoire, arts plastiques, philosophie, etc.) ;
- si nécessaire, un aperçu didactique des particularités de la langue de tel ou tel auteur apparaissant dans le corpus, notamment pour Homère et Hérodote, que le candidat trouvera avantage à illustrer par des exemples empruntés au dossier.

Certains défauts récurrents ont été observés durant la première session du concours. Voici quelques conseils :

- se garder de proposer un exposé de déroulement didactique creux dans lequel les éléments mêmes du dossier sont négligés, traitement formel et lacunaire dont le jargon est souvent à la mesure de sa vacuité et que l'entretien peut ensuite rarement suffire à combler ;
- consacrer du temps aux documents complémentaires, aussi bien durant l'exposé que durant la préparation, et ne pas les expédier en fin de séquence en quelques mots rapides, mais les étudier de manière approfondie, en résonance avec les textes, en leur attribuant une place qui corresponde à leur fonction au sein de la séquence (le jury a été intéressé par l'idée d'une candidate d'utiliser l'un des documents en début de séquence, comme un élément déclencheur destiné à surprendre et susciter la curiosité des élèves en sollicitant leur esprit critique : il faut toutefois éviter de concentrer les mentions de ces documents dans les seuils – voire dans des annexes – de la séquence, sans les intégrer à part entière dans la progression) ;
- être en mesure de définir des évaluations adaptées à la séquence, qui aient une fonction pédagogique ou formative (beaucoup d'exposés ont proposé – sans justification – une évaluation unique et sommative, lors de la dernière séance) ;
- envisager d'autres situations d'enseignement que le monologue *ex cathedra* (travail par groupes, pédagogie inversée, perspectives ludiques, utilisation des TIC, etc.), sans

pour autant transformer sa séquence en une roue de paon pédagogique : idéalement, le candidat proposera des approches variées, justifiées par les objectifs et la position de chaque séance ;

- éviter toute confusion entre l'épreuve d'ASP du nouveau concours et l'épreuve sur dossier des dernières sessions du CAPES de lettres classiques : le principe de l'exercice ne consiste pas critiquer positivement ou négativement la qualité du dossier ;
- se garder du lapsus « séquence » / « séance ».
- 

#### **4. 3. Développement d'une séance**

Pouvant intervenir au cours de l'exposé de la séquence ou à sa suite, pouvant consister en ce temps d'étude de la langue ou d'étude de la relation entre monde antique et monde moderne demandé par les textes officiels aussi bien qu'en tout autre type d'approche, la séance à développer est un moment stratégique de l'entretien permettant au candidat de révéler sa capacité à faire des choix pertinents et à justifier leur intérêt.

Le développement de cette séance privilégiée présentera :

- un intitulé précis,
- des objectifs (connaissances et compétences) clairement définis au sein de la progression pédagogique de la séquence,
- l'utilisation rationnelle d'un ou plusieurs documents proposés dans le dossier,
- une approche pragmatique, une démarche didactique pensée en fonction du niveau de classe envisagé (dans cette perspective, la conception d'une évaluation pourra contribuer à assoir une réflexion pédagogique en prise avec le réel).

Dans le cadre du développement de cette séance, le candidat devra notamment être particulièrement attentif à la gestion de son temps :

- s'il décide de développer cette séance en fin d'exposé, après avoir déroulé la séquence, il pensera à lui réserver un temps suffisant ;
- s'il décide de développer cette séance lorsque vient son tour dans la séquence, il veillera à ne pas lui consacrer un temps tel que cela ampute la fin du déroulé de la séquence.

#### **4. 4. Acquis et prolongements de la séquence**

Une conclusion est nécessaire, pour refermer une séquence qui a normalement commencé par l'élaboration d'une problématique ou, à défaut, d'un axe d'étude précis.

Il est alors possible d'apporter un éclairage plus personnel sur le dossier en proposant – brièvement – des prolongements possibles, notamment d'autres supports, textes anciens (éventuellement en latin) et documents d'accompagnement. Il est en tout cas alors impératif de rappeler les principes de progression et les acquis de la séquence.

Plusieurs candidats n'ont pas utilisé la totalité des trente minutes imparties, ce qui était d'autant plus dommage quand ils se privaient d'une conclusion.

## 5. Seconde partie de l'épreuve : l'entretien

### 5. 1. Retour sur l'exposé

Dès cette session inaugurale, les candidats ont dans leur très grande majorité bien compris que l'entretien est un temps qui peut leur permettre d'améliorer leur performance et que les questions qui leur sont posées ne sont pas des « pièges » destinés à les faire chuter, mais constituent les « points d'appui » d'un nouvel élan réflexif. Il ne s'agit pas pour autant d'un moment de relâchement : lors de l'échange, certains candidats ont pu laisser échapper des formules familières qui n'ont pas leur place dans le cadre du concours. Le candidat s'abstiendra aussi d'exprimer des jugements de valeur sur sa prestation et se concentrera sur des réponses concrètes et directes aux questions qui lui sont posées.

L'entretien commence généralement par un retour sur l'exposé, le jury reprenant – dans l'ordre de l'exposé ou de manière synthétique – les points qui paraissent appeler une correction ou un approfondissement. Le jury n'a pas toujours le temps de revenir sur tous les éléments de l'exposé sur lesquels il aurait souhaité interroger le candidat : il se concentre alors sur les points qui lui paraissent le plus mériter d'être précisés, de manière à donner au candidat toute chance d'améliorer sa note. Si ce dernier n'arrive pas à répondre à une question, il ne doit pas se troubler : le jury pourra la reformuler et, si le candidat tarde trop à répondre, il passera à la suite de ses questions, en toute bienveillance, quitte à revenir en fin de séance sur le point laissé en suspens, s'il en a le temps.

L'entretien est aussi le moment pour le jury de sonder les connaissances linguistiques du candidat – d'autant plus si ce dernier a négligé l'étude de la langue dans son exposé – et sa familiarité avec l'oralité du texte grec. Le candidat se voit demander de (re)traduire un (ou plusieurs) brefs passages ou expressions du dossier, montrant alors sa capacité à :

- articuler le grec avec fluidité, sans buter sur les mots, en respectant les éventuelles élisions (pour penser ensuite à rétablir les voyelles au moment de la traduction systématique par groupes de mots), la prononciation érasmienne et la prononciation restituée étant toutes deux acceptées, ainsi que des options plus personnelles mêlant l'une et l'autre (dans tous les cas, le signalement des accents et l'aspiration des esprits rudes sont bienvenus) : le jury est extrêmement attentif à ces lectures, non seulement parce qu'un mot grec écorché est très souvent l'indice d'une méconnaissance lexicale et l'annonce d'une compréhension erronée, mais aussi parce que ces moments témoignent du degré d'intérêt accordé à la musicalité linguistique du grec (éventuellement à la scansion) par celui qui se destine à enseigner les LCA ;
- traduire méthodiquement par groupes de mots (en s'aidant éventuellement de notes prises lors de la préparation, ou de la traduction en vis-à-vis ; s'il le juge nécessaire, le jury pourra aussi donner quelques précisions lexicales ou grammaticales au candidat).

Le candidat devra en tout cas être en mesure de retraduire les passages qu'il aura envisagé de faire traduire dans sa classe et, d'une manière générale, être capable d'effectuer lui-même les exercices qu'il aura proposés.

Enfin, cette première session a trop souvent confronté le jury à la nécessité de consacrer l'entretien à contrôler la compréhension des documents qui n'avaient pas même été abordés, à peine mentionnés, durant un exposé égaré dans un formalisme tournant à vide. Certes, il était utile de proposer méthodiquement un titre pour chaque séance, des objectifs, l'utilisation des TIC, une liste de connaissances et de compétences du socle évaluées, des indications précises et variées sur la façon de procéder (« je donnerai le premier texte avec la traduction [...], pour

cette séance je ferai traduire aux élèves [...] »), etc., mais cette construction s'effondrait et l'exposé devenait abscons lorsque le candidat omettait, parfois totalement, d'étudier les éléments du dossier. Avec de tels exposés, les candidats ne montraient pas s'ils avaient compris les éléments du dossier, ni s'ils connaissaient du grec (ou du latin), ni s'ils avaient des repères historiques et culturels... Certains de ces candidats ont pu néanmoins obtenir finalement une note honorable grâce à l'entretien, le jury mobilisant toute sa vigilance et son énergie pour faire surgir les connaissances et les compétences que l'exposé n'avait pas su révéler. Certes, ces exposés formalistes n'étaient parfois que les masques de lacunes ou d'une incapacité à s'emparer du dossier lui-même, mais à quelques reprises il s'est agi, à l'inverse, d'un malentendu ou d'une maladresse de la part de candidats par ailleurs compétents. Ainsi certaines notes initialement basses au terme de l'exposé ont-elles pu remonter à un niveau honorable grâce à l'entretien, jusqu'au cas spectaculaire d'une candidate qui avait consacré son exposé à présenter un cadre formel – certes précis, mais creux –, parlant beaucoup *autour* des textes et des documents, et non des textes et des documents *eux-mêmes*, et qui s'est néanmoins montrée capable de répondre immédiatement et précisément aux nombreuses questions posées par le jury lors de l'entretien, et de traduire sans hésitation et sans erreurs les passages qui lui ont ensuite été soumis : la progression positive de sa note entre l'évaluation de son exposé et celle de l'ensemble de l'épreuve, au terme de l'entretien, a alors été considérable. Si le jury a souhaité consacrer à ce travers formaliste une place significative dans le présent rapport, c'est dans l'espoir qu'à l'avenir les candidats sauront associer l'analyse du dossier et la réflexion pédagogique, et qu'on ne reverra pas certains candidats s'obstiner à proposer une structure type de séquence, interchangeable, déconnectée de son objet et donc fondamentalement anti-pédagogique.

## 5. 2. Ouverture culturelle

Comme indiqué par les textes officiels relatifs au concours, mais aussi comme cela apparaît dans les programmes actuels, les enseignants de LCA sont invités à investir intertextualité et transdisciplinarité dans leurs pratiques enseignantes. Cet aspect de l'épreuve est particulièrement sollicité par les documents complémentaires.

On attend d'un futur enseignant non seulement qu'il se tienne informé de l'actualité de son champ disciplinaire et de l'évolution des pratiques pédagogiques, mais aussi qu'il étende sa curiosité au monde qui l'entoure. C'est pourquoi le jury peut inciter le candidat à évoquer aussi bien des actualités concernant le domaine antique (découverte archéologique ou publication récente, sortie d'un film consacré à un thème ou à un motif antique, etc.), que des pratiques d'écriture ou, plus généralement, de création artistique contemporaines.

## 5. 3. Ouverture professionnelle

Comme précisé dans l'arrêté du 19 avril 2013, « au cours de l'entretien qui suit l'exposé du candidat », il s'agit aussi de vérifier la capacité du candidat à se représenter « les conditions d'exercice de son futur métier [...] à en connaître de façon réfléchie le contexte [...] et les valeurs qui le portent, dont celles de la République » (voir le paragraphe intégral, en p. 3 du présent rapport).

Le candidat doit donc se tenir prêt à répondre à des questions d'ouverture professionnelle, non seulement sur des sujets qu'il aura éventuellement lui-même abordés durant son exposé, mais aussi à propos d'aspects relatifs à la vie de l'établissement, aux conditions d'exercice du métier d'enseignant, à son contexte administratif aussi bien que pédagogique, etc. Pour compléter sa préparation à ce type de questions et son information, il aura intérêt à fréquenter le site du MENESR, le site <http://eduscol.education.fr>, le site de l'Institut français de l'éducation <http://ife.ens-lyon.fr/> (en s'abonnant à la lettre de veille de l'Ifé), les sites et les

comptes twitter des rectorats, les blogs et les comptes twitter d'enseignants, des listes de diffusion d'enseignants, les sites d'associations d'enseignants et de parents d'élèves, des sites d'établissements d'enseignement, ainsi que, d'une manière générale, la presse et, en particulier, les articles relatifs à l'enseignement secondaire.

## 6. Exemples de sujets

### 6. 1. Exemple de sujet d'ASP LCA grec pour une classe de collège

#### Textes

- Texte 1 – Diodore de Sicile (1<sup>er</sup> s. av. J.-C.), *Bibliothèque historique*, IV, 61, 4-8.  
Éd. Louis Dindorf, Didot, 1842. Trad. Anahita Bianquis, Les Belles Lettres, « La Roue à Livres », 1997.
- Texte 2 – Plutarque (46–125 ap. J.-C.), *Vie de Thésée*, 19, 1-7.  
Éd. et trad. Robert Flacelière (et Émile Chambry, Marcel Juneaux), CUF, 1957.
- Texte 3 – Plutarque (46–125 ap. J.-C.), *Comparaison de Thésée et de Romulus*, 30 (1), 5-7.  
Éd. et trad. Robert Flacelière (et Émile Chambry, Marcel Juneaux), CUF, 1957.

#### Documents complémentaires

- Document 1 – René Magritte (1898-1967), couverture pour la revue littéraire *Minotaure*, 1-12/13, 1930. Éditions Skira et Tériade, Paris.
- Document 2 – Paroles de la chanson de Barbara (1930-1997) & François Wertheimer (né en 1947), « Le Minotaure », 1973.

#### Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du grec ancien en classe de troisième et plus particulièrement de l'objet d'étude « Le temps des héros / L'époque minoenne : histoire et légendes, Thésée et le Minotaure », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue. Vous développerez une des séances, au choix, de la séquence.

---

La couverture de *Minotaure* (document 1) est visible en ligne, par exemple ici :

[http://www.andrebretton.fr/fr/item/?GCOI=56600100958491&fa=author&Person\\_ID=301#](http://www.andrebretton.fr/fr/item/?GCOI=56600100958491&fa=author&Person_ID=301#)

La chanson de Barbara (document 2) peut être écoutée en ligne :

[http://youtu.be/x\\_iXQealx18](http://youtu.be/x_iXQealx18)

### 6. 2. Exemple de sujet d'ASP LCA grec pour une classe de lycée

#### Textes

- Texte 1 – Platon (428/427 – 348/347 av. J.-C.), *Protagoras*, 315c-e.  
Éd. et trad. Alfred Croiset (et Louis Bodin), CUF, 1923.
- Texte 2 – Platon (428/427 – 348/347 av. J.-C.), *Ménon*, 79e-80d.  
Éd. et trad. Alfred Croiset (et Louis Bodin), CUF, 1923.
- Texte 3 – Diogène Laërce (première moitié du III<sup>e</sup> s. ap. J.-C.), « Vie d'Héraclite », dans *Vies et doctrines des philosophes illustres*, livre IX, 5-6.  
Éd. Herbert Strange Long, OCTs, 1964 - Trad. Marie-Odile Goulet-Cazé (dir.), Librairie générale française, 1999.

## Documents complémentaires

- Document 1 – Christophe Blain (né en 1970) et Abel Lanzac (né en 1975), *Quai d'Orsay. Chroniques diplomatiques*, Dargaud, 2010, p. 64-65.
- Document 2 – Entretien avec Jacques Derrida (1930-2004), dans Jacques Message, Joël Roman et Étienne Tassin (dir.), *Autrement Revue*, n° 102 : *À quoi pensent les philosophes ?*, Paris, novembre 1988.

## Sujet

*Dans le cadre de l'enseignement du grec ancien en classe de terminale et plus particulièrement de l'objet d'étude « Interrogations philosophiques : [...] figures de philosophes », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue. Vous développerez une des séances, au choix, de la séquence.*

---

Le texte du document 2 se trouve en ligne :

[http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/langue\\_philosophique.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/langue_philosophique.htm)

Début de l'extrait : « Ce n'est pas réduire le « discours philosophique » à la littérature que de l'analyser dans sa forme [...] ». Fin de l'extrait : « [...] en contestant le caractère proprement, authentiquement philosophique du discours de l'autre. »

## 7. Conclusions et vœux

La caractéristique de cette première session d'ASP LCA de grec a été la diversité des prestations dans leur forme et dans leur qualité. Cette variété a été renforcée par l'écart fréquent – et compréhensible pour une session sans précédent – entre les maladroites de l'exposé et des connaissances néanmoins certaines, tant pour ce qui est des LCA que des principes pédagogiques et du contexte d'exercice du métier dans l'enseignement secondaire. Ce décalage s'atténuera sans doute dès la deuxième session.

Il faut aussi souligner la bonne qualité de nombre de prestations et la vaillance de candidats qui ont inauguré le concours, avec, dans certains cas, des prestations très honorables, voire excellentes, permettant aux concepteurs des sujets de retrouver toutes leurs attentes et, parfois, bien plus encore. Qu'il me soit permis de remercier les candidats pour quelques moments d'enthousiasme qui ont illuminé cette première session du CAPES et du CAFEP de lettres : ils permettent d'affirmer qu'il y aura parmi les candidats de LCA reçus cette année de brillants hellénistes et d'espérer fermement que, par ces recrutements, les collègues, les lycées et les universités de France et des pays de la Francophonie continueront à former de futurs hellénistes de qualité.

À tous les lauréats de cette session inaugurale du CAPES de lettres ayant choisi l'option lettres classiques, nous souhaitons une belle carrière, réussite et satisfaction.

Aux futurs candidats du CAPES de lettres qui choisiront l'option lettres classiques, nous souhaitons bon courage pour leur préparation et espérons qu'ils continueront à illustrer les qualités des nouvelles générations d'hellénistes francophones.

Τύχη ἀγαθή.

## **ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE OPTION LETTRES CLASSIQUES, LANGUES & CULTURES DE L'ANTIQUITÉ**

### **LATIN**

#### **Rapport établi par Marie- Andrée COLBEAUX**

La nature et les modalités d'organisation des épreuves du nouveau CAPES externe et CAFEP de lettres pour l'option lettres classiques, telles qu'elles sont définies par l'arrêté du 19 avril 2013, font l'objet d'un rappel exhaustif en ouverture du rapport sur l'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle pour le grec ancien<sup>1</sup>. Ce rapport, qui fait état des éléments d'appui fournis par les annales zéro publiées sur le site du ministère<sup>2</sup>, donne également un aperçu très précis des attentes propres à l'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle (ASP, LCA), l'une des deux épreuves orales du concours.

Les candidats doivent lire attentivement cette présentation générale, afin d'en tirer tous les enseignements nécessaires. Nous ne la reprendrons pas ici en détail, concentrant l'essentiel de notre exposé sur les attentes propres aux sujets d'ASP (LCA) comportant un corpus de textes latins, sur l'épreuve et les recommandations aux futurs candidats.

#### **1. Les attentes**

L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle donne au candidat ayant choisi l'option lettres classiques l'occasion de montrer sa capacité à envisager le travail d'une classe à partir d'un corpus latin ou grec et d'une entrée du programme (tous deux imposés, comme le rappelle la présentation déjà mentionnée). Les sujets sont donnés en proportion égale en grec et latin et répartis de manière équilibrée entre les différents niveaux du collège et lycée et les objets d'étude de chaque classe.

Lors de la session 2014, en latin, l'épreuve portait sur un dossier contenant :

- un corpus antique latin, composé de plusieurs textes (trois ou quatre extraits, présentant une cohérence propre, de 450 mots chacun, avec une marge de 10% en plus ou en moins, selon la difficulté du passage), présentés avec leurs références (auteur, repères chronologiques, œuvre, chapeau introducteur, notes...)
- les traductions françaises de ces extraits, données cette année dans leur intégralité (toujours avec leurs références)
- des documents complémentaires, dont un document iconographique et un texte en langue française (précisément référencés, comme les autres éléments du dossier)...
- un bordereau, en page de garde du dossier, annonçant la liste des textes et des documents complémentaires et indiquant le libellé du sujet.

Le sujet indiquait explicitement :

- l'entrée du programme, l'objet d'étude et la classe concernés
- les attendus de l'exercice (présenter un projet de séquence, comportant obligatoirement une séance de langue, développer une des séances de la séquence au choix du candidat).

---

1 Rapport sur l'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle, option lettres classiques, langues & cultures de l'antiquité, grec ancien établi par Stavroula Kefallonitis, pp. XXX

2 [http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes\\_externe/52/2/s0\\_capes\\_ext\\_lettres\\_260522.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_externe/52/2/s0_capes_ext_lettres_260522.pdf)

Nous redonnons ici, par commodité, la formule adoptée cette année pour tous les sujets :  
*Dans le cadre de l'enseignement du latin en classe de ..... et plus particulièrement de l'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 obligatoirement une séance d'étude de la langue. Vous développerez une des séances, au choix, de la séquence.*

Que le candidat soit interrogé en latin ou en grec, seule une réflexion sur l'enseignement des langues anciennes, engagée bien en amont et ancrée dans une connaissance précise de ces langues et de leurs cultures, rend possible la satisfaction des attentes de l'épreuve d'ASP. Il ne saurait être question, nous le voyons, de mener l'exposé sans considérer l'élève, sa mise au travail et sa progression, mais il serait tout aussi préjudiciable de rester à la surface de textes et des documents, sans s'interroger sur leur nature, leur genre et surtout leur sens. Les remarques qui suivent ont pour objet d'aider les candidats dans leur préparation et de les guider vers la réussite.

## 2. L'épreuve et son déroulement

### 2. 1. L'exposé

Les candidats de la session 2014 disposaient pour leur préparation de l'arrêté du 19 avril 2013 et des annales zéro, ce qui a amené le jury à écouter les exposés sans préjugés quant à leur organisation, à condition qu'elle fût justifiée. On pourrait toutefois attendre un déroulé assez ferme de l'exposé, dont voici les grandes lignes.

La **présentation** des différents éléments du dossier en lien avec l'objet d'étude et le niveau concernés permet d'introduire la réflexion. Les candidats qui, loin de se borner à reprendre les références des textes, ont cherché à les **caractériser**, en justifiant leur place dans le corpus, ont réussi à **présenter des problématiques pertinentes, littéraires**, s'adossant à des considérations sur la forme et le genre, trop souvent délaissés au bénéfice de thèmes.

Cette première étape franchie, le candidat peut donner un intitulé à sa séquence, expliciter la problématique -littéraire- qui la guidera et les objectifs visés, en fonction du niveau de la classe. Il est par conséquent indispensable d'avoir une connaissance précise des attentes de chaque niveau en latin.

Commence alors le **développement de la séquence** construite par le candidat. Elle ne saurait être constituée d'une simple juxtaposition de séances sans lien entre elles ni même reliées de façon lâche par un rapport thématique. On attend une problématisation ferme, prenant appui sur la question du genre, par exemple, du point de vue ou sur le positionnement des auteurs les uns par rapport aux autres. À ce titre, des séances articulées de manière répétitive par un simple "ensuite" soulignent la faiblesse de la réflexion sur la construction de la séquence. En revanche, les candidats qui construisent une séquence mettant en discussion les textes et les documents, parviennent à des résultats convaincants.

On attend du candidat qu'il expose clairement chacune des séances en relation avec un texte ou plus, qu'il décrive la démarche proposée, en évitant la répétition des pratiques et les descriptions creuses, qui pourraient être énoncées à l'identique pour tout corpus de textes. Proposer systématiquement, par exemple, pour chaque séance, un relevé des champs lexicaux peut dispenser les élèves d'une véritable réflexion sur les textes. Au contraire, si la démarche

est concertée, partir d'un relevé examiné en contexte peut guider une réflexion pertinente sur la place des mots dans une élégie de Tibulle, par exemple. Une telle approche entre en cohérence avec le cours de français et la lecture analytique. Les démarches choisies doivent donc être inspirées non d'un extérieur au corpus, mais d'une analyse précise des textes qui doit en faire jaillir les enjeux et les spécificités. Tout texte, qu'il soit poétique ou autre, doit amener un commentaire de sa forme, sans tomber cependant dans une technicité non justifiée. Les candidats ont parfois proposé, pour des corpus comportant de la poésie dans des classes de lycée, de consacrer un temps à la scansion. Judicieuse idée qui ne saurait toutefois se limiter à l'aspect technique de l'exercice. La scansion peut aider à résoudre un problème de traduction, à régler par exemple une hésitation sur un "a" final, mais il importe surtout de s'interroger sur la nécessité de scander un texte antique. Les rapprochements avec d'autres systèmes poétiques, la réflexion sur le rythme et sur l'interprétation justifient alors avec pertinence cet exercice.

La progression de la séquence doit être claire, avec une mention précise **des connaissances et des compétences visées, ainsi que des pré-requis**, et **réaliste**, en prenant en considération la place de l'élève et de la classe, ce qui a des conséquences. Premier point : la démarche magistrale, parfois la seule décrite, doit être réévaluée par les candidats, sans qu'ils jugent pour autant que l'exposé demandé à l'élève seul ou en groupe, est la seule alternative. Second point : l'examen du corpus doit être minutieux, pour éviter de faire traduire à une classe de 4ème un texte saturé de subjonctifs, adjectifs verbaux ou ablatifs absolus.

Lors du développement de la séquence, on peut déplorer aussi l'exploitation minimaliste des documents complémentaires, souvent proposés pour élargir les perspectives. Pourquoi utiliser ces documents en seule fin de séquence ? S'ils participent pleinement à la problématique du corpus, une place peut leur être dévolue à tout moment de la séquence, et non en simple illustration. De la même façon, **les liens entre l'Antiquité et le monde présent** ne doivent pas être systématiquement relégués en fin de séquence. Bien au contraire, il est indispensable de construire avec la classe le sens de l'étude de l'Antiquité.

Mais le jury attend surtout **une séance plus développée**. Le candidat doit donc veiller à réserver du temps pour l'exposer clairement. L'intitulé doit être précis, tout comme la démarche suivie. C'est l'occasion pour le candidat de montrer qu'il a réfléchi non seulement au corpus proposé mais à la classe à qui il s'adresse. Bien souvent les candidats ont fait preuve de réalisme dans les propositions de textes à faire traduire aux élèves ou à traduire avec la classe. Cependant le choix du texte se révèle parfois motivé par sa longueur plus que par un véritable projet didactique. C'est à ce moment précis que le jury perçoit le peu d'attention des candidats au texte latin. S'il propose de faire traduire aux élèves quelques vers de *l'Art d'aimer* d'Ovide, comme les vers 209 à 214, il est préférable pour le candidat de s'assurer de sa compréhension du latin, et de vérifier les formes qui pourraient poser problème. Le mot *virgis* a, par exemple, arrêté des candidats, persuadés qu'il s'agissait du génitif de *virgo, virginis*. Il n'est donc pas inutile de travailler, dans sa préparation, la langue, en lien certes avec les textes et les genres, mais de manière rigoureuse. En aucun cas, la présentation du corpus de textes avec une traduction n'exonère le candidat d'un travail sur la langue. Il s'agit au contraire de guider une **réflexion sur l'exercice de traduction**, une des modalités d'accès à l'Antiquité, en passant par une démarche critique des traductions proposées. Par conséquent, l'évaluation des traductions proposées peut avoir du sens. Être sensible aux efforts des traducteurs pour restituer, qui des effets de sonorités, qui des figures présentes dans le texte original, est souvent fécond.

Dans le même esprit, lors de l'exposé de la séance, les candidats annoncent parfois qu'ils poseraient certaines questions aux élèves. Il est alors tout à fait maladroit d'être incapable d'y répondre. La construction de la séquence suppose des connaissances ou littéraires, ou historiques, que le candidat doit mobiliser spontanément sans attendre les questions de

l'entretien, pour proposer une véritable interprétation des textes du corpus, et non une approche impressionniste. Les informations données dans l'énoncé ou le paratexte doivent être utilisées de manière pertinente : dans certains textes historiques, par exemple, les candidats ne distinguent pas assez nettement la date des faits relatés et la date d'écriture du texte. Que Tite-Live écrive sous Auguste, que Suétone écrive sous les Antonins n'est pas indifférent.

Cette séance particulièrement développée, a parfois été l'occasion de travailler sur le lexique, mais la réflexion s'arrête trop souvent à proposer une liste de vocabulaire, présentée par ordre alphabétique, accompagnant le texte. Le principe du corpus amène précisément à voir et revoir certains mots. Il serait bon que les candidats, s'ils trouvent opportun d'évoquer la question, s'interrogent sur la manière d'enseigner le vocabulaire. La réflexion sur l'étymologie fait souvent défaut, alors qu'elle aurait pu aider des candidats en peine devant un segment de texte (*mensis*, datif pluriel de *mensa*, ae, f., que l'on retrouve dans *commensal*, par exemple). Quant à l'évaluation des élèves, elle se cantonne souvent à une évaluation sommative, avec une interrogation de vocabulaire et une traduction de texte. Sans être ici obligatoires, les évaluations peuvent être posées de manière plus pertinente, plus formatives, au cours de la séquence.

Dans cette séquence, **une séance porte nécessairement sur un point de langue**. Le candidat doit s'appuyer sur les programmes et préciser les compétences visées. On déplorera toutefois des connaissances approximatives sur les points choisis précisément par les candidats. Travailler sur l'ordre et la défense et ignorer l'emploi de *noli*, *nolite* suivi de l'infinitif pour l'expression de la défense de la 2<sup>ème</sup> personne est mal venu. La méthode suivie est ici essentielle : proposer une révision de tous les temps verbaux par la seule distribution de tableaux lus en classe risque de ne pas être concluant. De la même façon, cette étude doit être justifiée par les textes. Trop de leçons sont construites alors qu'une seule occurrence du point de langue apparaît dans le texte choisi comme support.

Une brève conclusion ferme l'exposé. Occasion de montrer que l'on pourrait utiliser bien d'autres supports que les textes ou documents proposés, si cela n'a pas été fait au cours de l'exposé de la séquence. Néanmoins, les candidats se dispenseront de longs développements sur les textes qu'ils auraient pu mettre en relation avec le corpus pour se concentrer sur l'analyse et l'interprétation des textes proposés.

## 2. 2. L'entretien

L'entretien permet au jury de vérifier la capacité du candidat à recevoir des questions et à organiser une réponse sensée, moment de regard critique toujours apprécié.

**Dans un premier temps, on revient sur l'exposé**, on demande des explicitations, des approfondissements. Les candidats qui sont capables de nuancer leur premier discours et d'accepter d'ouvrir leur regard parfois fermé par les conditions du concours sont valorisés. C'est aussi l'occasion pour le jury de s'assurer de la bonne compréhension des textes latins proposés et de la solidité des connaissances nécessaires pour assurer un cours de latin.

**Le second temps porte sur les représentations du métier d'enseignant**, la diversité des conditions d'exercice et la connaissance de son contexte, dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République, pour citer l'arrêté du 19 avril 2013 définissant l'épreuve. C'est le moment pour le candidat de montrer qu'il a une connaissance suffisante du fonctionnement des collèges et lycées et qu'il a réfléchi au rôle du professeur. Sans être évalué séparément du reste de l'épreuve, ce temps permet au jury de voir si le candidat connaît les

acteurs de la communauté éducative, par exemple, s'il sait comment se fait l'orientation des élèves, quels sont les droits et devoirs des élèves... À l'exception de quelques candidats, les réponses sont souvent claires et nourries par le bon sens.

Ce moment de l'épreuve ne doit cependant pas être l'occasion de relâcher la qualité de la langue et ne souffre pas plus des facilités que pendant l'exposé ("briefer", "au final" ne sont pas adaptés). Les liaisons, par exemple, doivent être observées (les jeunes hommes).

### 3. Exemples de sujets

#### 3. 1. « Jeux et loisirs publics -Théâtre », classe de quatrième

##### Textes

Texte 1 - Térence (193 ou 183 - 159 av. J.-C.), *Phormion*, didascalie. Trad. Jules Marouzeau, CUF, 2003.

Texte 2 - Térence (193 ou 183 - 159 av. J.-C.), *Phormion*, sommaire de Sulpice Apollinaire (Ile s. après J.-C.), Trad. Jules Marouzeau, CUF, 2003.

Texte 3 - Térence (193 ou 183- 159 av. J.-C.), *Phormion*, v. 196-218. Trad. Jules Marouzeau, CUF, 2003.

Texte 4 - Aulu-Gelle (vers 130- peut-être 180 après J.-C.), *Nuits Attiques*, VI, 5. Trad. René Marache, CUF, 1978.

##### Documents complémentaires

Document 1 - Molière (1622-1673), *Les Fourberies de Scapin* (1671), Acte I, scène 3.

Document 2 - Affiche pour la représentation d'*Électre* au théâtre du Centaure (Luxembourg) en 2014 (adaptation française du texte de Sophocle par Antoine Vitez (1930-1990), mise en scène Marja-Leena Junker, née en 1945) et coupures de presse (source : site internet du théâtre du Centaure).

##### Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du latin en classe de Quatrième et particulièrement de l'objet d'étude

« Jeux et loisirs publics -Théâtre », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue. Vous développerez une des séances, au choix, de la séquence.

On attendait dans cette séquence de quatrième une approche du théâtre à Rome et des codes du genre comique, en relation avec le théâtre grec : les textes 1 et 2 permettaient d'analyser les caractéristiques de l'intrigue (deux intrigues amoureuses, dans le *Phormion* sont mêlées), la représentation du cadre spatio-temporel, avec une Grèce imaginaire, les rôles (senes, adolescentes, seruus, parasitus), les scènes attendues, l'alternance *diuerbium/ canticum*. La séquence pouvait ainsi mener à une exploration de la filiation avec la Néa. Le texte 3, un *canticum*, permettait au candidat une étude plus approfondie de la *uis comica* de Térence. Mais les candidats ne pouvaient faire l'économie d'une réflexion sur le spectacle théâtral, en distinguant notamment les pratiques romaines et grecques (textes 1 et 4).

Les documents complémentaires devaient être mis en étroite résonance avec les textes anciens, l'extrait des *Fourberies de Scapin*, avec le texte 3, s'appuyant sur les acquis de la classe de cinquième en français. La filiation du *seruus* au valet de comédie est manifeste, via

la *commedia dell'arte*, mais le personnage chez Molière acquiert de la profondeur. Le document iconographique permettait de réfléchir sur l'actualité du mythe à travers les coupures de presse et les différences de mise en scène par rapport à l'Antiquité.

Pour la séance de l'étude de la langue, plusieurs possibilités dans le cadre du programme de quatrième s'offraient aux candidats : pronoms et adjectifs interrogatifs, opposition entre valeurs de l'indicatif et du subjonctif, proposition infinitive (texte 3).

Seuls les candidats qui ont mené des exposés approfondis, sans se limiter à des généralités sur le théâtre à Rome, quand ils n'ont pas développé le théâtre en Grèce, ont réussi à construire une séquence pertinente. Pour ce faire, une analyse fine des textes s'imposait, car il s'agit précisément de partir des textes du corpus. Si l'étude est nourrie par les connaissances indispensables liées au programme, la séquence doit être spécifique au corpus proposé et attentive à tous les documents.

### **3. 2. « La poésie - amour et amours ; passions et tourments », classe de première**

#### Textes

Texte 1 - Ovide (43 av. J.-C. - 17 après J.-C.), *Métamorphoses*, VII, v. 1-21. Trad. Georges Lafaye, CUF, 2008.

Texte 2 - Ovide (43 av. J.-C. - 17 après J.-C.), *Heroïdes*, XII (Médée à Jason), v. 7-20. Trad. Marcel Prévost, CUF, 2004.

Texte 3 - Sénèque (vers 4 av. J.-C. - 65 après J.-C.), *Médée*, v. 1-45. Trad. François-Régis Chaumartin, CUF, 2002.

#### Documents complémentaires

Document 1 - Bernard Safran (1924-1995), *Medea*, 1964, peinture à l'huile (104 x 91 cm), exposée pour la première fois à la Fitzgerald Gallery de New York en 1966.

Document 2 - Christa Wolf (1929-2011), *Médée - Voix*, éd. Stock, 2001 (paru en Allemagne sous le titre *Medea-Stimmen* en 1996), chapitre 2, « Jason ».

#### Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du latin en classe de Première et particulièrement de l'objet d'étude « La poésie - amour et amours ; passions et tourments », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue. Vous développerez une des séances, au choix, de la séquence.

On attendait dans cette séquence de première une réflexion sur la représentation de la passion et des tourments de Médée, sensible à la diversité des genres illustrés dans ce corpus. Tous les textes, tous situés dans une position liminaire, rendent compte de la voix de l'héroïne, avec des modalités qui varient : déchirement du personnage entre passion et raison dans le texte 1, plainte élégiaque dans le texte 2, transformation d'une femme bafouée en une héroïne redoutable dans le prologue *in medias res* de la tragédie de Sénèque.

Les documents complémentaires donnent encore un autre éclairage du mythe. Dans le tableau de Bernard Safran, Médée est représentée de manière réaliste, posant pour un portrait de famille dont la lecture est totalement renouvelée par le titre, même si les nuages, par exemple, suggèrent une dimension plus complexe qu'il n'y paraît. On attendait des candidats qu'ils s'interrogent sur la réception du mythe en faisant le lien avec les extraits, en particulier avec la tragédie de Sénèque. Si, dans l'œuvre de Safran, Médée est un bourreau en devenir, elle fait au contraire figure de victime, de bouc émissaire, dans le roman de Christa Wolf. On peut

rapprocher ce texte de ceux d'Ovide, pour montrer comment le mythe antique est réinvesti pour évoquer une situation personnelle, celle d'un écrivain allemand accusé, après la chute du mur de Berlin, d'avoir collaboré avec la RDA. Médée, dont les paroles sont rapportées par Jason au sein d'un monologue intérieur, est, dans ce texte contemporain, réhabilitée.

Pour la séance de l'étude de la langue, une analyse de l'expression du souhait et au regret paraissait particulièrement indiquée, mais d'autres pistes auraient pu être explorées.

Les candidats qui ont le mieux réussi ont adopté une posture de questionnement face à ce corpus : pourquoi ces genres littéraires ? Qu'ont-ils de spécifique ? En quoi réactualisent-ils un mythe bien connu ? Qu'apportent-ils à ce mythe ? Certes, la connaissance du mythe dans ces détails permettait une exploration efficace du corpus, mais surtout, une attention à la langue latine et à son expression, notamment poétique, permettait de mener un exposé riche.

Cette épreuve, sous une forme inédite, a été l'occasion pour le jury d'entendre des candidats qui ne se contentent pas d'une approche vague de l'Antiquité, mais qui s'interrogent sur le sens de l'enseignement des Langues Anciennes. Les exposés, lorsqu'ils échappaient au déroulé creux et faussement didactique, défaut le plus grave à notre sens, ont, à de nombreuses occasions, dévoilé de futurs enseignants enthousiastes et compétents. Nos vœux les accompagnent dans l'exercice de leur profession. Quant à ceux qui se destinent à enseigner les Lettres Classiques, ils devraient rejoindre les rangs de nos jeunes certifiés grâce à un travail précis sur la langue, une lecture approfondie des œuvres anciennes, en contexte, et une réflexion sur la didactique spécifique à la discipline.

# ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

## OPTION LETTRES MODERNES

### LATIN POUR LETTRES MODERNES

#### Rapport présenté par Mickaël Ribreau

Pour la première année, les candidats au Capes de lettres, option Lettres modernes, ont pu choisir une épreuve d'« analyse d'une situation professionnelle » consacrée à l'enseignement du latin. Pour l'ASP, en effet, cinq domaines différents s'offrent au choix du candidat au moment de son inscription au concours : littérature et langue française, latin pour lettres modernes, français langue étrangère et français langue seconde, théâtre, cinéma.

Nous rappellerons tout d'abord le déroulé de l'épreuve, développant ainsi les indications des textes officiels et des annales zéro. Puis, en faisant le bilan des oraux de la session de 2014, nous préciserons les attentes propres à cette nouvelle épreuve.

#### I. Le déroulement de l'épreuve

Au moment de préparer, pendant trois heures, l'épreuve, les candidats disposent d'un ensemble de documents comprenant un bordereau, un texte latin accompagné d'une traduction française partielle et un document iconographique antique ou moderne.

Sur le bordereau figure la nature des deux documents :

- il s'agit tout d'abord d'un texte latin. Sont précisés l'auteur du texte, ainsi que ses dates de naissance et de mort (dates parfois approximatives), le titre de l'œuvre dont est extrait le passage proposé, la traduction française utilisée ;
- il s'agit ensuite d'un document iconographique moderne ou antique. Sont précisés l'auteur du document, son époque, sa nature (tableau, sculpture, photo, pochette de film, photo d'un film, etc..).

Puis est précisé le sujet qui comprend deux temps :

- Première partie. « Traduisez le passage entre crochets ».
- Deuxième partie. Nous donnons un exemple de libellé, les termes en gras variant, bien sûr, d'un sujet à l'autre : « Dans le cadre d'une séquence de **troisième** en latin dont vous préciserez les enjeux, portant sur « **Les figures d'empereur** », comparez la vision de **Suétone** à celle proposée par le document iconographique. Vous commenterez notamment dans le texte les mots en gras *regni* et *principatus* ainsi que l'utilisation du **pronom personnel réfléchi** ».

Par conséquent, l'épreuve comprend trois temps : une introduction, une traduction, et un commentaire qui permettra de comparer le document iconographique au texte latin.

Il convient tout d'abord de présenter rapidement en **introduction** la séquence dont feraient partie le texte et le document iconographique proposés dont l'étude comparatiste constitue l'une des séances. Il s'agit de rappeler l'objet d'étude, le niveau proposé, les enjeux littéraires, culturels, mais aussi linguistiques de la séquence et de la problématiser. Sans la

présenter de façon exhaustive, ce qui n'est pas le propos, le candidat **doit** indiquer où se situerait l'étude du texte et du document proposés dans son déroulement.

Il convient ensuite de **traduire** la partie de texte indiquée. Les auteurs proposés sont ceux qui figurent dans les programmes de l'enseignement du latin au collège et au lycée, ils sont donc très variés et d'époque diverses (le corpus s'étendant de la période archaïque à la période dite « tardive »). Le texte dans son entier fait entre 30 et 40 lignes ou vers, la partie à traduire une quinzaine de ligne ou de vers.

Avant de traduire, il convient de lire le texte à traduire dans son intégralité – le jury pourra éventuellement interrompre la lecture. Cette dernière permet d'emblée de voir si le candidat a compris la structure syntaxique du texte, son sens général et sa visée. La lecture doit être expressive, sans être outrancière. Elle n'est pas un moment à négliger.

La traduction se fait par groupes de mots, en suivant, autant que possible, l'ordre du texte. Les candidats ne doivent pas lire *in extenso* leur traduction, ni la commenter. La traduction est un moment essentiel de l'épreuve : le plus souvent un texte non compris, et par conséquent mal traduit, a de grandes conséquences pour la seconde partie de l'épreuve.

La **comparaison** entre le texte et le document peut être faite de deux manières différentes : soit la comparaison est continue et organisée thématiquement, soit elle est différentielle. Dans les deux cas, il ne s'agit pas d'une leçon magistrale, mais d'une mise en situation professionnelle qui implique d'envisager le commentaire de façon pédagogique. Il est nécessaire de prendre en compte le niveau envisagé ainsi que l'objet d'étude. Les sujets donnés lors de la session 2014 ont concerné autant le collège que le lycée. On attend non seulement que le candidat présente un certain savoir sur le texte, mais aussi qu'il analyse les textes en tant que futur enseignant et qu'il montre comment il aborderait le texte et le document iconographique dans un cours.

Dans le cas d'une comparaison continue, le candidat peut choisir un plan thématique qui permettra de comparer tout au long de son travail les deux documents, afin d'en faire ressortir tant les différences que les similitudes. Il s'agit notamment de voir comment un texte ou un sujet littéraire ou culturel a pu être reçu ou comment le texte latin peut faire réfléchir sur le document moderne dont le rapprochement avec l'antiquité n'est pas forcément évident (par exemple, ont été donné un extrait du *Petit manuel de campagne électorale* de Quintus Cicéron et l'affiche de campagne de 2008 de Barack Obama). Dans son commentaire, le candidat doit s'appuyer sur des termes en gras, précisés dans le libellé. Ces termes renvoient soit aux grandes entrées des programmes du secondaire (par exemple dans un texte de Suétone traitant de Caligula, les termes *regnum* et *principatus* devaient être commentés), soit aux éléments clefs du texte (par exemple dans un extrait de Plaute, devaient être commentés *clupeus* et *machaera* afin de faire apparaître le caractère stéréotypé du rôle du *miles*). Le candidat doit également s'appuyer sur des formes verbales ou sur un élément de morphologie ou de syntaxe indiqués dans le libellé. Ces éléments à commenter permettent notamment de voir comment exploiter le texte dans le cadre d'une séance de cours.

Dans le cas d'une comparaison différentielle, le candidat commente, sans jamais perdre de vue la dimension pédagogique, le texte latin ; puis, après avoir bien souligné les enjeux du texte, le candidat analyse le document iconographique et le met en relation avec le texte latin (similitudes et différences des visions proposées, rapprochements possibles, échos ou effets de contraste...)-

Si la traduction est nécessaire pour pouvoir réussir la seconde partie, cette dernière n'est nullement accessoire et ne peut s'improviser au cours de l'exposé ; il convient donc que les candidats ménagent un temps important pour chacune des deux parties au cours de leur préparation.

Ces trois étapes (introduction, première et seconde parties) occupent une demi-heure. Une fois que le candidat a achevé son exposé, il est invité à sortir quelques minutes après lesquelles il lui sera demandé de revenir pour l'entretien.

L'**entretien** dure trente minutes. Il est essentiel car il permet au candidat de se corriger ou d'approfondir certains éléments. Il se déroule en quatre temps.

Tout d'abord, le jury invite le candidat à reprendre la traduction, en lui faisant retraduire certains passages, en lui demandant d'analyser grammaticalement tel ou tel groupe de mots.

Puis le jury revient sur la séance de cours proposée, afin d'en préciser les enjeux tant pour le texte que pour le document iconographique.

Dans un troisième temps, le jury propose au candidat d'approfondir son travail en l'interrogeant sur ses connaissances grammaticales, historiques, culturelles ou littéraires.

Enfin, l'entretien se conclut par une question d'« ouverture professionnelle ». Une à deux questions concernant le métier de l'enseignant sont posées. Elles correspondent à plusieurs catégories : la vie de l'élève (par exemple : qu'est-ce que l'heure de vie scolaire ; quelles sont les obligations de présence d'un élève ; quelles sanctions disciplinaires sont possibles, etc...), la vie de l'établissement (quels sont les différents personnels d'un établissement, et leur rôle ; comment organiser une sortie ou un voyage scolaire, etc...), la vie du professeur (quel est le rôle du professeur principal ; comment agir en cas de conflit avec un élève ; quels sont les devoirs et les droits d'un fonctionnaire, etc...), le système éducatif plus largement (qu'est-ce que le socle commun de connaissance ; qu'implique la laïcité ; comment envisager l'égalité fille/garçon, etc.).

## **II. Le bilan de la session 2014 et les attentes.**

Le niveau d'ensemble de cette session est hétérogène. L'ensemble de l'échelle des notes a donc été utilisé. Le jury a pu entendre avec plaisir des prestations excellentes, tant au niveau linguistique que culturel. Cependant, certains candidats ne maîtrisent ni la langue latine ni sa culture et sa civilisation. L'épreuve de latin est exigeante et ne saurait s'improviser. Elle relève de la même exigence que les autres options et ne peut être choisie par défaut. Elle nécessite de réelles compétences, tout d'abord linguistiques. Si le texte n'est pas compris, la seconde partie de l'épreuve ne peut être réussie. En outre, la dimension pédagogique de l'épreuve nécessite un certain recul, impossible sans de réelles bases linguistiques ou culturelles.

Les candidats doivent savoir traduire avec précision, mais aussi analyser grammaticalement une forme, un élément de syntaxe. Des éléments fondamentaux élémentaires de la syntaxe latine, comme les déclinaisons, les conjugaisons, la proposition infinitive, sont pourtant parfois totalement ignorés. Le plus souvent les candidats qui ne maîtrisent pas la syntaxe latine montrent de réelles lacunes dans leur connaissance de la grammaire française. Certains candidats semblent manquer de pratique ; à de nombreuses reprises, la traduction du passage proposé n'a pu être faite dans son intégralité. Durant leur année de préparation au concours, les candidats doivent donc s'entraîner régulièrement à traduire, en faisant notamment du « petit latin », ce qui leur évitera de perdre un temps précieux en cherchant trop longuement dans le dictionnaire. Enfin, trop de candidats ne maîtrisent pas la scansion de l'hexamètre dactylique et du pentamètre, pourtant fondamentaux.

En outre, de nombreux candidats semblent méconnaître certains points fondamentaux de la culture latine et de son histoire. Les trois grandes périodes, ainsi que leurs moments clefs, sont parfois ignorées ; les institutions de la République, de l'Empire peuvent être méconnues. Les devoirs et droits d'un citoyen romain, sous la République, puis sous l'Empire, ne sont pas toujours clairement identifiés. En outre, les *realia*, pourtant essentiels dans l'enseignement du latin dans le secondaire, ne semblent guère familiers à certains candidats (on pourra penser par exemple à la maison romaine, à ses différentes pièces, à la façon dont les Romains mangeaient, etc.). De même, certains points de l'histoire des idées ne sont pas suffisamment maîtrisés : les grandes écoles philosophiques, comme le stoïcisme ou l'épicurisme, font souvent l'objet de mentions imprécises, sommaires ou inexactes quand elles ne sont pas totalement inconnues ; de même certaines notions comme l'*otium*, le *mos maiorum*, semblent très floues à l'esprit de certains candidats. Or la maîtrise de ces connaissances et de ces notions est nécessaire pour enseigner le latin au collège, et plus encore au lycée. Enfin, les connaissances en littérature sont parfois limitées ; trop peu souvent les candidats envisagent les textes selon une perspective générique : on ne peut interpréter un texte de Plaute comme un texte de Sénèque ou de Virgile. La différence entre les genres, par exemple entre l'histoire et la biographie, ou entre différentes formes poétiques comme l'épigramme ou l'épigramme, est parfois inconnue. Les étiquettes de genre ou de registre doivent être utilisées avec précaution ; par exemple parler de lyrisme à propos de la littérature élégiaque peut poser un certain nombre de problèmes. De plus, la contextualisation est souvent oubliée : les candidats ne distinguent pas assez nettement la date des faits relatés et la date d'écriture du texte, notamment dans un texte historique. Que Tite-Live écrive sous Auguste, que Suétone écrive sous les Antonins n'est pas indifférent, mais les candidats n'y prêtent pas assez attention.

Plusieurs candidats de la session 2014 semblent aussi avoir oublié qu'ils présentent l'analyse d'une situation professionnelle et que, par conséquent, la connaissance des programmes et de leurs attentes est indispensable. Les candidats doivent pouvoir juger si telle ou telle notion grammaticale ou culturelle est adaptée au programme. En outre, il est important de réfléchir en terme de progression et de pouvoir situer la séance proposée dans un ensemble plus large, afin de souligner quels sont les prérequis, ainsi que les acquis souhaités de la séance, et plus globalement de la séquence. Rappelons en effet que l'épreuve ne recouvre pas l'ancienne épreuve de latin du Capes de lettres modernes. Il ne s'agit pas simplement d'une traduction et d'un commentaire : il faut aussi envisager les documents proposés dans une perspective pédagogique concrète, en se demandant comment présenter le texte et le document en classe, en tenant compte du niveau précis indiqué, et comment l'exploiter. On doit se demander comment utiliser les documents et ce que l'on souhaite faire ressortir, en tenant compte des attentes des programmes.

Il est essentiel de travailler sur le document iconographique en lien étroit avec le texte. Trop souvent le document iconographique, s'il n'a pas été occulté, semble avoir été considéré comme une simple illustration du texte, alors que parfois il faut l'envisager comme une réelle réinterprétation d'une notion antique. L'épreuve n'est pas un commentaire comparé du texte et du document iconographique, en négligeant la mise en œuvre pédagogique. L'utilisation du document iconographique (et même celle du texte latin) dans la séquence peut être variée (il n'y a pas forcément héritage direct ou imitation, le document iconographique n'est pas toujours à réserver à la fin comme un "prolongement", le texte antique peut interpeller, interroger les élèves, et leur donner matière à penser le monde contemporain).

La question d'ouverture professionnelle semble avoir surpris certains candidats. On n'attend bien sûr pas de candidats au Capes qu'ils maîtrisent dans leurs détails tous les aspects du système éducatif, mais qu'ils connaissent au moins les principaux acteurs d'un établissement du secondaire, les éléments fondamentaux du métier de fonctionnaire, les principales démarches à suivre. La question d'ouverture professionnelle est aussi le plus souvent une question de bon sens et permet d'apprécier la réflexion du candidat sur les exigences de son futur métier.

Enfin, si le jury juge un contenu, il est aussi sensible à l'attitude et à la rhétorique des candidats. Si le jury n'attend pas un numéro grandiloquent d'acteur, les candidats ne doivent pas oublier que ce sont de futurs enseignants qui sont entendus. Ils doivent par conséquent être audibles et intelligibles. L'entretien est un moment essentiel car il permet d'éprouver la réactivité du candidat, qui doit toujours garder son sang froid même s'il peut se sentir désarmé devant certaines questions du jury.

En conclusion, le jury félicite les candidats qui lui ont proposé des exposés en tout point remarquables et espère que le présent rapport permettra de donner aux futurs candidats, et à leurs préparateurs, une idée plus précise de cette nouvelle épreuve.

### **Annexe. Quelques exemples de sujet.**

Exemple 1. Texte. Suétone, *Vie d'Auguste*, XXIV-XXV.

Document. Affiche de l'exposition « Moi, Auguste, empereur de Rome ».

Première partie. Traduction d'une quinzaine de lignes.

Deuxième partie. Dans le cadre d'une séquence de Troisième en latin dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « De la République à l'Empire — « Res publica » et « Imperium » », comparez la vision d'Auguste proposée par Suétone à celle qui est proposée par le document iconographique. Pour vous aider, vous commenterez notamment dans le texte de Suétone aux lignes 31 et 34 l'emploi des termes en gras « imperium » et « maiestas » ainsi que l'expression de la cause dans les propositions « quod ...amputasset » (l. 7 à 9) et « quod... uidebat » (l. 11-12), et dans le groupe de mots « contumacius parentem » (l. 14).

Exemple 2. Texte. Suétone, *Vie de Caligula*, 22.

Document. Pochette du DVD du film *Caligula* de Tinto Brass, 1979.

Première partie. Traduction d'une quinzaine de lignes.

Deuxième partie. Dans le cadre d'une séquence de troisième en latin dont vous préciserez les enjeux, portant sur « Les figures d'empereur », comparez la vision de Suétone à celle proposée par le document iconographique. Vous commenterez notamment dans le texte les mots en gras *regni* et *principatus* ainsi que l'utilisation du pronom personnel réfléchi (en gras également).

Exemple 3. Texte. Quintus Cicéron, *Petit manuel de campagne électorale*, XI, 41-44.

Document. Affiche de campagne de Barack Obama pour les élections présidentielles de 2008.

Première partie. Traduction d'une quinzaine de lignes.

Deuxième partie. Dans le cadre d'une séquence de Terminale en latin dont vous préciserez les enjeux, portant sur les « Interrogations politiques, Réflexions sur la cité », comparez les qualités d'un bon candidat selon Quintus Cicéron à celles qui ressortent de l'affiche

électorale. Pour vous aider, vous commenterez notamment dans le texte de Quintus Cicéron aux lignes 21 et 29 les termes en gras «*assiduitas*» et «*benignitas*» ainsi que l'expression du lieu aux lignes 24 et 25.

Exemple 4. Texte : Ovide, *Amours*, I, 1 (en entier).

Document : Le Caravage, *Amor vincit omnia*, 1602.

Première partie. Traduction demandée : v. 16-30.

Deuxième partie. Dans le cadre d'une séquence de première en latin dont vous préciserez les enjeux, portant sur « La poésie. Amours et amour », comparez la vision d'Ovide à celle proposée par le document iconographique. Vous commenterez notamment dans le texte les mots en gras *Cupido* et *Amor* ainsi que l'expression de l'hypothèse v. 7-10.

Exemple 5. Texte. Lucrèce, *La nature*, II, 1-33.

Document. Caspar David Friedrich, *Le voyageur contemplant une mer de nuages*, 1818.

Première partie. Traduction des vers 7 à 19.

Deuxième partie. Dans le cadre d'une séquence de terminale en latin dont vous préciserez les enjeux, portant sur « Epicurisme et stoïcisme », comparez la vision de Lucrèce à celle proposée par le document iconographique. Vous commenterez notamment dans le texte les mots en gras *sapientum* et *dolor* ainsi que l'utilisation de la seconde personne du singulier.

## EPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE OPTION LETTRES MODERNES

### OPTION « LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »

#### Rapport présenté par Miguel Degoulet

L'épreuve d'*Analyse d'une situation professionnelle (ASP)* fait partie des oraux d'admission du concours rénové du CAPES/CAFEP de Lettres, session 2014. *Littérature et langue françaises (LLF)* est l'une des options possibles au même titre que les suivantes : *Latin pour lettres modernes, Français langue étrangère et Français langue seconde, Théâtre ou Cinéma*.

Ce rapport est fondé sur les propositions des différentes commissions<sup>1</sup> au regard des prestations entendues pendant cette session, permettant aux futurs candidats d'être mieux à même d'apprécier les enjeux de cette épreuve et de s'y préparer.

#### I. Une épreuve nouvelle

##### a. De l'Épreuve sur dossier à l'Analyse d'une situation professionnelle

La session 2014 « exceptionnelle » a amené les candidats à présenter pour la dernière fois l'*Épreuve sur dossier*. Il s'agissait alors de prendre appui sur des pages de manuels ou des documents professionnels. Dans la plupart des cas, les éléments proposés étaient déjà didactisés par des auteurs de manuels ou des professeurs par des notes, chapeaux introductifs, questionnaires, mises au point d'histoire littéraire ou culturelle, par exemple. Il s'agissait d'apprécier le questionnement didactique et les contenus scientifiques accompagnant des supports littéraires ou grammaticaux.

La nouvelle épreuve d'*ASP* est définie par un arrêté du 19 avril 2013 publié au *Journal officiel* du 27 avril 2013<sup>2</sup> :

« L'épreuve consiste à élaborer, pour un niveau donné, un projet de séquence d'enseignement assorti du développement d'une séance de cours, à partir d'un dossier proposé par le jury et composé d'un ou de plusieurs textes littéraires ou de documents divers (reproductions d'œuvres d'art, travaux de mises en scène, extraits de films, documents pour la classe, articles...). Cette proposition du candidat sert de point de départ à un entretien d'analyse de situation professionnelle. »

Le rapport de jury de la session 2014 « exceptionnelle » souligne la parenté évidente entre les deux épreuves :

« L'enjeu de l'enseignement des lettres dans le secondaire, en termes de contenus disciplinaires, de réflexion pédagogique et didactique, restera au cœur de l'analyse d'une situation professionnelle. On attendra toujours de la part des candidats une volonté de manifester des aptitudes à l'exercice d'un art de la parole, permettant d'évaluer des capacités d'analyse, de synthèse, de rigueur, alliées à une clarté de l'expression et des qualités certaines de communication »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Nous tenons à les remercier, ainsi que leurs Président(e)s pour l'abondante documentation qu'ils nous ont fournie.

<sup>2</sup> Consultable sur [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr) : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=&categorieLien=id> C'est à cet arrêté que nous renvoyons ensuite.

<sup>3</sup> Rapport présenté par Philippe Bastard-Rosset. Tous les rapports du jury évoqués sont disponibles en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-des-jurys.html>

Ainsi, l'on observe que, si les supports et les modalités ont évolué en profondeur, les finalités restent les mêmes que pour l'ancienne *Épreuve sur dossier*. La lecture des rapports de jury des années antérieures est donc toujours conseillée et les candidats les plus avisés sauront en faire leur miel.

Le jury présente maintenant des dossiers comprenant essentiellement des textes littéraires dépourvus autant que possible de tout appareillage didactique. Les chapeaux introductifs et les notes ont été conservés seulement s'ils étaient jugés indispensables à l'exploitation des textes, ce qui a été très rare.

Ce changement de supports change-t-il en profondeur la nature de l'épreuve ? Au terme de cette première session, la réponse est clairement oui. Le rapport entre le candidat et le texte littéraire est plus direct : cela permet aux bons candidats de faire la démonstration de leurs qualités d'analyse et de leurs savoirs littéraires et culturels (ce qu'ils prouvaient déjà dans l'*Épreuve sur dossier*), mais c'est aussi une épreuve discriminante pour ceux qui ont peu lu et qui n'ont pas fréquenté assez profondément les œuvres littéraires.

Les dossiers comprennent plusieurs textes qui forment un corpus (sur cette notion, voir *infra* II. b). Les plus belles pages de la Littérature française ont été proposées, c'est-à-dire celles qui appartiennent au patrimoine et qui sont réputées connues des candidats au concours. Ces derniers doivent donc maîtriser les textes d'auteurs comme Corneille, Racine, La Fontaine, Diderot, Voltaire, Hugo, Baudelaire, Flaubert ou encore Proust, pour ne citer qu'eux, revenus plusieurs fois dans les dossiers. Le jury attend également une ouverture à la création littéraire contemporaine et le candidat doit par conséquent être attentif à l'actualité culturelle. On ne saurait alors être étonné d'avoir à lire dans un corpus un texte de Michel Vinaver, Jean Echenoz ou Marie NDiaye.

#### **b. Le déroulement de l'épreuve**

Les modalités de passage de l'épreuve d'ASP sont fixées par l'arrêté publié au *Journal officiel*. Les candidats disposent de trois heures de préparation pour une épreuve qui dure une heure face au jury et dont le coefficient est 2.

Le candidat reçoit un dossier avec une page initiale qui répertorie les textes et les documents complémentaires proposés, ainsi que le libellé d'un sujet qui cerne le cadre didactique de leur exploitation (un niveau d'enseignement et un objet d'étude). Les autres pages reproduisent textes et documents. Il est précisé sur la page initiale qu'ils peuvent être annotés.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : « LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »	
Nom et prénom du candidat :	Commission n°
<p>1) Documents à analyser (<i>ces documents peuvent être annotés</i>) :</p> <p>Textes :</p> <p>Texte 1 – Denis Diderot, <i>Jacques le fataliste et son maître</i>, 1796 (publication posthume)</p> <p>Texte 2 – Marguerite Duras, <i>L'Amour</i>, 1971</p> <p>Texte 3 – Sylvie Germain, <i>Magnus</i>, 2005</p> <p>Texte 4 – Eric Chevillard, <i>Dino Egger</i>, 2011</p> <p>2) Documents complémentaires :</p> <p>Document 1 – Francis Bacon, <i>Autoportrait</i>, 1973</p> <p>Document 2 – Alain Robbe-Grillet, <i>Pour un nouveau roman</i>, 1963</p>	
<p>Sujet :</p> <p>Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de première et plus particulièrement de l'objet d'étude « Le personnage de roman, du XVIIe siècle à nos jours », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.</p>	
Le	Signature du candidat :

Exemple de page initiale

L'oral a lieu devant un jury composé de deux personnes, enseignants du secondaire ou du supérieur, inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux. Les oraux des concours sont publics : les candidats ne doivent pas être étonnés, le cas échéant, de la présence d'un auditeur.

L'exposé est de trente minutes, de même que l'entretien. Les deux temps de l'épreuve sont séparés par un court moment pendant lequel le candidat sort de la salle, ce qui permet au jury une première délibération.

Pendant la phase d'exposé, le candidat doit parler sans tenter d'interpeller le jury, de le prendre à témoin ou de dialoguer avec lui. Les rôles n'ont pas à être inversés : le jury n'a pas à répondre à d'éventuelles questions du candidat, que ce soit pendant l'exposé ou pendant l'entretien.

### ***c. Notation des prestations***

Comme lors des sessions précédentes, le jury a été amené à utiliser tout l'éventail des notes à sa disposition. En effet, il n'hésite pas à attribuer les notes maximales aux prestations qui présentent une lecture littéraire efficace se traduisant par une proposition de séquence judicieuse. Ce type de cas n'est pas rare. Au contraire, les notes les plus faibles sanctionnent un manque de connaissances et/ou une séquence didactique insuffisante au regard du corpus proposé. Tous les ans, des candidats se présentent une nouvelle fois au concours après une première tentative infructueuse. Ils reviennent mieux armés, mieux formés. Le succès est alors d'autant plus méritoire que l'on a su dépasser un échec, se remettre en question et repartir de l'avant.

Face à des exposés décevants, les commissions ont toujours mis à profit les temps d'entretien pour amener les candidats à formuler les éléments manquants, permettant souvent *in fine* l'attribution d'une note correcte. Certains candidats se sont parfois enfermés dans des considérations pédagogiques générales au détriment de l'appréciation d'éléments littéraires et de l'approche didactique des textes ou ont formulé des contresens fâcheux : il leur a toujours été proposé un temps de reprise permettant de se remettre en capacité d'analyser littérairement le corpus et les documents proposés et de faire la démonstration de leurs connaissances et compétences.

## **II. Les dossiers proposés pendant la session 2014**

### ***a. Une perspective à dominante comparatiste***

Les dossiers comprennent deux types de supports (Cf. exemple reproduit *supra*) : d'une part, des « textes », d'autre part, des « documents complémentaires ». Les deux n'ont pas le même statut. Le jury attend une exploitation optimale des « textes » dans le cadre d'une séquence didactique, alors que les « documents complémentaires », plus variés dans leurs formes, doivent connaître des exploitations différentes (Cf. *infra* II. b).

L'observation des dossiers proposés cette année amène plusieurs constatations :

- Les dossiers se répartissent de façon à peu près équitable entre le collège et le lycée.
- Tous les niveaux sont exploités, de la classe de sixième à celle de première, y compris les objets d'étude spécifiques à la première littéraire.
- Une très large majorité des dossiers comportait quatre textes, quelques-uns trois seulement ou cinq.
- Les documents complémentaires sont le plus souvent au nombre de deux. Un document iconographique est presque systématiquement proposé.

Ces éléments rappellent que les candidats doivent se préparer à proposer une séquence didactique pour chacun des niveaux d'enseignement possibles du secondaire. Aucun n'est écarté.

La nature même des dossiers proposés cette année permet de définir l'épreuve d'ASP-LLF comme une épreuve à dimension comparatiste. Il s'agit bien de saisir la Littérature dans le cadre du dialogue qu'elle suscite entre les auteurs, les œuvres et avec d'autres formes artistiques. La présence significative de reproductions picturales, mais aussi d'autres types d'iconographies, n'est pas un prétexte à une séance d'« Histoire des Arts », comme le jury l'a trop souvent entendu. Il s'agit au contraire de donner l'occasion au candidat de montrer qu'il est capable d'éveiller et d'enrichir la conscience esthétique de ses futurs élèves. Les documents complémentaires ne sont pas de simples illustrations, liées aux programmes par un effet de mode, mais bien des éléments à part entière de la problématique à construire.

Le corpus suivant, qui a donné lieu à des prestations convaincantes, peut illustrer notre propos :

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : « LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »	
Nom et prénom du candidat :	Commission n°
<p>1) Documents à analyser (<i>ces documents peuvent être annotés</i>) :</p> <p>Textes :</p> <p>Texte 1 – Homère, <i>L'Iliade</i>, chant I (extrait), texte adapté par Martine Laffon, éditions Hatier, collection « Classiques et Cie », 2013</p> <p>Texte 2 – Homère, <i>L'Iliade</i>, chant VI (extrait), texte traduit par Mario Meunier, Albin Michel, 1956</p> <p>Texte 3 – Homère, <i>L'Iliade</i>, chant XXII, texte adapté par Martine Laffon, éditions Hatier, collection « Classiques et Cie », 2013</p> <p>Texte 4 – Rabelais, <i>Gargantua</i>, chapitre 44, édition Guy Demerson, éditions du Seuil, 1973</p> <p>Texte 5 – Paul Scarron, <i>Le Virgile travesti</i>, II (extrait), 1653</p> <p>2) Documents complémentaires :</p> <p>Document 1 – Affiches des films <i>Troie</i> de Wolfgang Petersen (Grande-Bretagne, 2004) et <i>Hélène de Troie</i> (version italienne) de Robert Wise (États-Unis, 1956)</p> <p>Document 2 – Extrait de l'appareil pédagogique du volume consacré à <i>L'Iliade</i> dans la collection « Classiques et Cie », éditions Hatier, 2013</p>	
<p>Sujet :</p> <p>Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de sixième et plus particulièrement de l'objet d'étude « Textes de l'Antiquité », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.</p>	
Le	Signature du candidat :

Le dossier proposé présente un ensemble varié : textes littéraires adaptés, traduits<sup>4</sup>, mais aussi affiches de films. Le matériau nécessaire à la construction d'une séquence stimulante pour les élèves de sixième et permettant l'approche dynamique des textes antiques se trouve mis à disposition des candidats, pour peu qu'ils disposent de connaissances relativement assurées sur *L'Iliade*, au centre du dossier, prennent en compte l'ensemble des documents et partent d'une lecture attentive des textes. Il s'agissait d'éviter les clichés et de montrer comment se dégageait dans ce dossier une représentation nuancée des héros de l'épopée.

Des dossiers portant sur un seul auteur ou sur une seule œuvre peuvent être proposés, même s'ils demeurent quantitativement à la marge des dossiers entrecroisant œuvres et auteurs. Voici un exemple, soumis à la sagacité des candidats pendant cette session :

<sup>4</sup> Les textes, même extraits d'éditions scolaires, sont remis en forme par le jury. Aucun n'est proposé sous la forme d'une photocopie dans son édition d'origine.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :  
« LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »

Nom et prénom du candidat :

Commission n°

1) Documents à analyser (*ces documents peuvent être annotés*) :

Textes :

Texte 1 – Victor Hugo, *Les Misérables*, première partie, livre deuxième, chapitre III, 1862

Texte 2 – Victor Hugo, *Les Misérables*, première partie, livre huitième, chapitre IV, 1862

Texte 3 – Victor Hugo, *Les Misérables*, cinquième partie, livre quatrième, chapitre I, 1862

2) Documents complémentaires :

Document 1 – Victor Hugo, *Discours à l'Assemblée Nationale Législative*, 9 juillet 1849

Document 2 – Eugène Delacroix, *La Liberté guidant le peuple*, 1830

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de quatrième et plus particulièrement de l'objet d'étude « Le récit au XIX<sup>e</sup> siècle », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.

Le

Signature du candidat :

Pour un dossier de ce type, le jury n'attend pas du candidat des connaissances littéraires exhaustives sur Victor Hugo ou sur le roman dont sont extraits les textes, qui doivent être exploités dans l'optique de l'objet d'étude de la classe de quatrième : « Le récit au XIX<sup>e</sup> siècle ». Les questions à se poser sont donc les suivantes : pourquoi le choix de Hugo, qu'apporte cet auteur au genre étudié pendant la séquence et pour ce niveau d'enseignement ? quelles caractéristiques du récit le roman met-il en place à travers les extraits choisis ? Quels sont les liens, les échos entre les textes et quels apprentissages ce corpus permet avec les élèves ?

### ***b. Des textes au corpus***

Le matériau fourni par le jury, concepteur du dossier, constitue ce que l'on appelle un « corpus ». Il faut bien le comprendre pour envisager la phase de « problématisation » (Cf. *infra* III. a).

#### Les textes

Les textes proposés doivent être tout d'abord envisagés pour eux-mêmes. Aucun n'est un prétexte à « illustrer » une notion, quelle qu'elle soit. Ainsi, l'« étiquetage » trop rapide – toujours trop commode – est un piège car il réduit et empêche la réflexion. Il faut donc accueillir chaque texte dans sa singularité et avec étonnement. On évitera à tout prix de tomber dans la caricature, le raccourci ou l'anachronisme : Hugo ne serait que « lyrique » et « romantique », Corneille « classique », Baudelaire le chantre de la « Modernité », Voltaire le défenseur des « Droits de l'Homme », etc. Toutes ces notions sont problématiques et méritent d'être interrogées<sup>5</sup>. Nombre d'entre elles sont assez fragiles à l'épreuve de textes et de la complexité des parcours artistiques. En tout état de cause, le candidat doit être en capacité de prouver ce qu'il avance par des exemples et à l'appui de références savantes ou critiques.

Il convient donc de procéder dans l'ordre : d'abord recueillir avec la plus grande ouverture intellectuelle possible le sens et les enjeux de chaque texte sans grille de lecture préétablie pour, dans un second temps, instaurer un dialogue entre tous les éléments du dossier, en s'appuyant sur des notions choisies et maîtrisées.

<sup>5</sup> Pour une première approche : Yves Stalloni, *Écoles et courants littéraires*, Armand Colin, 2009 (2<sup>nd</sup>e édition).  
A compléter par des ouvrages plus spécialisés ensuite.

### Les documents complémentaires

Souvent, il s'agit de documents iconographiques : reproductions de tableaux, photographies, notamment de mises en scène, planches de bande-dessinée, dessins de presse.

Les textes critiques sont aussi souvent convoqués, en particulier lorsqu'ils sont rédigés par des écrivains. La plupart du temps, il s'agit de textes critiques utilisables avec les élèves. Il est aussi arrivé que des textes hors cadre chronologique ou ressortissant d'un autre objet d'étude soient proposés, ou encore des pages de Littérature étrangère en traduction.

### Le corpus

Les dossiers proposés sont donc le plus souvent une invitation à l'échange. Prenant acte de ce qu'est devenu le champ littéraire au XX<sup>e</sup> siècle, l'épreuve d'ASP-LLF est conçue pour proposer aux élèves des confrontations, des dialogues. C'est ici que se justifie la notion de « corpus » : les documents ont été réunis par le concepteur parce qu'ils ont des enjeux et des visées communes et c'est au candidat de les mettre au jour, ce qui lui permettra de formuler une problématique. Aucun texte n'a été choisi par hasard et c'est la lecture la plus fine qui va permettre d'en découvrir peu à peu les raisons. Mais que l'on ne s'y trompe pas : il n'existe pas une seule problématique qu'il s'agirait de « trouver ». Le jury est ouvert à tous les choix que le candidat peut motiver de façon convaincante.

Voici un exemple de dossier qui a permis à un candidat de mettre au jour un dialogue fructueux entre les formes littéraires et artistiques proposées :

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : « LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »	
Nom et prénom du candidat :	Commission n°
1) Documents à analyser ( <i>ces documents peuvent être annotés</i> ) : Textes : Texte 1 – Jean de La Fontaine, « Le Loup et le Chien », <i>Fables</i> , 1668 Texte 2 – Denis Diderot, « Autorité politique », <i>L'Encyclopédie</i> , 1751 Texte 3 – Émile Zola, <i>Germinal</i> , 1885	
2) Document complémentaire : Document 1 – Jacques-Louis David, <i>Le Serment du jeu de Paume</i> , 1791	
Sujet : Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de première et plus particulièrement de l'objet d'étude « La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation, du XVI <sup>e</sup> siècle à nos jours », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.	
Le	Signature du candidat :

L'exposé a montré avec efficacité dans sa phase initiale de présentation que les trois textes proposés présentaient une unité thématique puisqu'ils abordaient les questions de « justice et de pouvoir ». Pour autant, le corpus est marqué par des différences génériques : deux fictions dialoguent avec une page d'encyclopédie. Le candidat est ensuite parvenu à replacer chacun des textes dans son contexte historique et littéraire afin d'en préciser les enjeux en termes argumentatifs, puis didactiques dans la perspective d'une approche en classe. Le tableau de Jacques-Louis David a fait l'objet d'une exploitation judicieuse à partir de la question de la représentation de la défense des droits. L'exposé a donc montré au jury que les enjeux propres à chaque texte avaient été perçus et que le candidat s'était vraiment attaché à faire dialoguer toutes les œuvres.

### III. Ce que le jury évalue pendant cette épreuve

Pour commencer, rappelons les attentes fixées pour cette épreuve d'ASP par l'arrêté publié au *Journal officiel* :

« L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle vérifie la capacité des candidats :

- à analyser ces textes ou ces documents et à faire preuve d'esprit critique ;
- à inscrire l'ensemble des textes et documents dans une démarche d'apprentissage en relation avec les programmes et à proposer de manière précise et réfléchie la mise en œuvre d'une séance dans une classe ;
- à mobiliser, à un premier niveau de maîtrise, les procédés didactiques courants mis en œuvre dans un contexte professionnel réel, procédés susceptibles notamment de favoriser l'intérêt et l'activité propre des élèves, au service des apprentissages,
- à se projeter dans l'exercice du futur métier,
- à communiquer à l'oral de manière claire et organisée. »

Comme la précédente *Épreuve sur dossier*, il s'agit de vérifier la capacité d'un candidat à transposer les savoirs qu'il a pu acquérir durant ses années d'étude en savoirs enseignés. Le candidat doit être capable de négocier la transition entre l'étudiant qu'il a été et le professeur qu'il entend être deux mois plus tard.

L'épreuve est un travail de construction : construction d'une séquence d'enseignement aussi cohérente que possible à partir du matériau textuel proposé. Ce matériau, le dossier soumis au candidat, est constitué selon des genres, des mouvements littéraires, des époques, des formes de discours, des registres ou des tonalités variés. L'épreuve prend donc appui avant tout sur une lecture attentive et une confrontation réfléchie des textes et des documents complémentaires.

Il s'agit finalement de vérifier des capacités de lecture et de procéder à un travail de comparaison et de synthèse : comparaison des textes, dégagement d'axes d'étude. Dans un même mouvement, le candidat doit mettre au jour les éléments qui, dans les textes, pourront devenir matières d'enseignement. Les textes, les documents et leur étude permettent alors de construire des connaissances et des compétences chez les élèves.

#### *a. Des savoirs pour mener une lecture littéraire*

La lecture est donc fondamentale pour l'épreuve d'ASP-LLF. Elle amène le candidat à mobiliser des savoirs précis sur la discipline qu'il entend transmettre aux élèves. Il ne semble pas inutile de rappeler ici quelques éléments importants, sans ambition d'exhaustivité<sup>6</sup>.

Entendons-nous tout d'abord sur ce qu'est un « texte ». Ce préalable a son importance. Si le candidat n'a pas encore eu l'occasion de le faire pendant ses années d'études, il est urgent qu'il fréquente quelques auteurs qui ont examiné la question. La pensée de Roland Barthes<sup>7</sup>, les essais de Gérard Genette, Jean Rousset<sup>8</sup>, Jean Starobinski<sup>9</sup> ou encore les textes critiques d'écrivains comme Jean-Paul Sartre et Paul Valéry sont très enrichissants. Les travaux de Vincent Jouve sur la lecture permettront d'avoir un point de vue synthétique<sup>10</sup>. L'universitaire Pierre Bayard renouvelle aussi profondément la critique en employant des

---

<sup>6</sup> Nous donnons ici quelques références qui n'ont aucunement vocation de se substituer aux bibliographies beaucoup plus complètes fournies par les préparations universitaires.

<sup>7</sup> En particulier *Le Plaisir du texte*, Seuil, 1973 et *Le Bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Seuil, 1984.

<sup>8</sup> *Forme et signification*, José Corti, 1962.

<sup>9</sup> *L'Oeil vivant II : la relation critique*, Gallimard 1970, réédité dans la collection « Tel » en 1999.

<sup>10</sup> *La Lecture*, Hachette, 1993.

méthodes nouvelles et réjouissantes<sup>11</sup>. Pour ce qui est de l'écriture, *Le Degré zéro de l'écriture*, du même Barthes (Seuil, 1953) et *En lisant en écrivant*, de Julien Gracq (José Corti, 1980) semblent indispensables. Ces essais et ces textes critiques permettent, en amont de la lecture littéraire, de savoir un peu mieux de quoi l'on parle. On peut aussi, si l'on en a le loisir, s'interroger sur la place du livre et de la lecture dans notre société. Si le candidat manque de temps pour prendre connaissance des mises au point savantes fondamentales de Roger Chartier, il pourra toujours lire le texte qu'il a prononcé à l'occasion de sa leçon inaugurale au Collège de France : *Écouter les morts avec les yeux* (Fayard, 2008).

Pour ce qui est de la « la lecture littéraire », un premier travail consiste à maîtriser les savoirs savants qui la fondent. Ainsi, pour le roman, on pense aux catégories narratives les plus courantes : instance narrative (point de vue et focalisation), distinction auteur-narrateur-personnage, modalités du discours rapporté, construction du personnage, temporalité<sup>12</sup>. Pour la poésie, la maîtrise technique de la métrique et de la prosodie est indispensable<sup>13</sup>. On attend aussi du candidat qu'il puisse définir assez finement le lyrisme : il pourra consulter les travaux de Dominique Rabaté<sup>14</sup> et Jean-Michel Maulpoix<sup>15</sup>. Le théâtre doit faire l'objet d'une approche adaptée, en cohérence avec la complexité de sa situation de communication et sa dimension scénique. La lecture des ouvrages de Anne Ubersfeld<sup>16</sup> est tout à fait indispensable. Les travaux de Pierre Larthomas sont également précieux<sup>17</sup>. Enfin, il est très utile de se pencher particulièrement sur les textes d'argumentation directe (notamment les préfaces autoriales), plus particulièrement sur ceux des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles qui sont étudiés à plusieurs niveaux en collège et lycée. La question de l'art oratoire mérite d'être connue<sup>18</sup>.

Les exposés qui ont obtenu les notes les plus basses conjuguent les erreurs sur le sens littéral des textes et un manque criant de connaissances théoriques fondamentales. Prenons un exemple : un corpus proposé à des élèves de première dans le cadre de l'objet d'étude « La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation, du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours » comprenait un extrait d'un essai de Montaigne, une fable de La Fontaine et un passage du *Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo. Le candidat a rapidement été mise en difficulté en parlant de « textes d'argumentation » et en voulant à tout prix les étiqueter comme « textes engagés ». Les genres et formes de l'argumentation sont ici mal maîtrisés : l'essai est mal connu et mal défini, le texte de Hugo est présenté comme autobiographique (!) et non comme une fiction.

Les savoirs savants évoqués permettent donc au lecteur expert de passer du sens littéral à son interprétation. L'étape initiale de compréhension « simple » est indispensable – ne serait-ce que pour éviter un contresens – mais elle n'est pas suffisante. On attend d'un professeur de Lettres qu'il mette au jour les subtilités des textes, qu'il mobilise une culture

---

<sup>11</sup> On pense notamment à *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Éditions de Minuit, 2007 et *Comment améliorer les œuvres ratées*, Éditions de Minuit, 2000.

<sup>12</sup> Pour une mise au point efficace et rapide, on pourra se reporter aux ouvrages de Vincent Jouve, en particulier *La Poétique du roman*, Armand Colin, 2010 (3<sup>e</sup> édition).

<sup>13</sup> A toutes fins utiles, on reprendra avec profit *La Versification appliquée aux textes*, coll. « 128 », Nathan Université, 1993 (3<sup>e</sup> édition : 2010, Armand Colin) de Michèle Aquien.

<sup>14</sup> Dominique Rabaté (dir.), *Figures du sujet lyrique*, Presses Universitaires de France, 2001 (2<sup>nde</sup> édition) et *Gestes lyriques*, José Corti, 2013.

<sup>15</sup> Jean-Michel Maulpoix, *Du Lyrisme*, José Corti, 2000 et « Le lyrisme, histoires, formes et thèmes », Site Jean-Michel Maulpoix & Cie, <http://www.maulpoix.net/lelyrisme.htm>

<sup>16</sup> Les trois tomes *Lire le théâtre* publiés chez Belin Sup en 1996.

<sup>17</sup> *Le Langage dramatique*, Presses Universitaires de France, 2012 (3<sup>e</sup> édition).

<sup>18</sup> Pour commencer, Michel Meyer, *Questions de rhétorique. Langage, raison et séduction*, Le Livre de poche, 1993 et Chaïm Perelman, *L'Empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Vrin, 2000.

littéraire, mythologique et religieuse lui permettant de comprendre les intertextes et l'inscription de l'œuvre dans la Littérature. À partir de cette lecture experte, le candidat pourra entrer dans la phase de problématisation du corpus (développée *infra* IV. a).

### **b. Une transposition didactique**

La connaissance des Instructions officielles du collège et du lycée est un préalable indispensable<sup>19</sup>. On ne construit pas une séquence sur la poésie en classe de cinquième sans savoir précisément quels sont les contenus attendus pour ce niveau d'enseignement ni ce qui a été étudié en amont en classe de sixième, voire ce qui est envisagé en quatrième. Il en est de même au lycée, où chaque objet d'étude de seconde inaugure celui de première qui le contient. Ainsi, la poésie en seconde, « du Romantisme au Surréalisme » préfigure « Poésie et quête du sens du Moyen-Âge à nos jours » en première. Les programmes sont donc à lire dans leur continuité. Le candidat doit être capable de situer une séquence dans tout un processus d'apprentissage pour les élèves.

Par ailleurs, l'épreuve est bien une épreuve de didactique. Rappelons l'utile distinction formulée par le rapport de l'*Épreuve sur dossier* de 2003 présenté par Jeanne-Antide Huynh et Yves Maubant :

« La didactique s'attache aux savoirs, à leur transmission et à la réflexion sur cette transmission. Elle se distingue de la pédagogie qui concerne la mise en œuvre effective de ces savoirs dans une classe et les moyens adoptés, en situation, pour rendre la transmission des savoirs efficace et active. »<sup>20</sup>

Le jury attend donc que le candidat mobilise des connaissances fondamentales qui lui permettront de travailler dès le mois de septembre suivant, même s'il ne s'agit pas de présenter en trente minutes un ensemble exhaustif - ce qui est de toute façon impossible.

La question de la lecture scolaire pourra être approfondie grâce à deux textes écrits assez récemment par l'Inspection générale de Lettres et disponibles en ligne. Pour commencer, Patrick Laudet, Inspecteur général de Lettres, offre avec « Explication de texte littéraire, un exercice à revivifier »<sup>21</sup> une réflexion féconde sur la place de l'explication de textes en classe et sur les moyens de passer de la compréhension « littérale » à la compréhension « littéraire »<sup>22</sup>. On méditera en particulier les conseils qu'il donne aux enseignants à la fin de sa communication. Anne Vibert, également Inspectrice générale de Lettres, a aussi écrit un texte nécessaire : « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? »<sup>23</sup>. Ces deux lectures sont vivement recommandées.

---

<sup>19</sup> On retrouvera l'ensemble des programmes sur le site Éduscol : <http://eduscol.education.fr> Une connaissance de première main est exigée.

<sup>20</sup> Accessible en ligne. Pour aller plus loin, on consultera avec profit des ouvrages universitaires. Parmi les plus récents : Jean-Maurice Rosier, *La Didactique du français*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2002 ; Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, De Boeck, 2008, le numéro 137-138 de la revue *Pratiques* : « La didactique du français », 2008.

<sup>21</sup> Daté de 2011 :

[http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceegT\\_Ressources\\_Francais\\_Explication\\_Laudet\\_18209\\_5.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceegT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_18209_5.pdf)

<sup>22</sup> Sur cette notion de « lecture littéraire », deux ouvrages sont à connaître : Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, De Boeck, 2005 (2<sup>nd</sup>e édition) et Sylviane Ahr (dir.), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*, Scéren/CRDP de Grenoble, 2013.

<sup>23</sup> Daté de 2011 également : [http://eduscol.education.fr/lettres/im\\_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf](http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf)

#### **IV. La prestation**

##### **a. L'exposé et ses deux temps**

D'une durée de trente minutes au maximum, l'exposé compte deux temps : une phase d'identification, puis une autre d'application. C'est l'organisation qui a été le plus souvent suivie par les candidats et elle est en effet la plus convaincante. D'autres approches sont néanmoins envisageables.

##### **Une phase d'identification**

Pour commencer, le candidat doit donc identifier les textes et les documents qui lui ont été proposés. Il ne s'agit aucunement de relire la page initiale du dossier et de paraphraser les éléments qui ont été mis à sa disposition. Il doit au contraire montrer qu'il a saisi les enjeux littéraires, culturels et esthétiques de chacun des textes et, simultanément, qu'il sait repérer les liens qui unissent les œuvres convoquées, bien conscient qu'il travaille un *corpus*. Ces liens peuvent être de différents ordres : thématiques, chronologiques, génériques, formels ou esthétiques. Le brassage des angles d'approche les plus pertinents permet d'instaurer un dialogue. On évite ainsi l'« effet-catalogue », qui montre que l'on est en pleine paraphrase.

Le candidat doit formuler une problématique littéraire. C'est une exigence rappelée par toutes les commissions. Cela ne se traduit en rien par une avalanche de questions – qui masquent trop souvent maladroitement une difficulté du candidat à saisir les véritables enjeux du corpus. Au contraire, la problématique est une question simple qui part, pour reprendre les termes d'un précédent rapport de jury, d'un « étonnement » qui guidera l'étude avec les élèves, et dont on attend une traduction en termes didactiques. C'est une ouverture, alors que les questions qui s'enchaînent ferment la réflexion.

Il n'est pas attendu, comme le jury a souvent pu le constater, de formuler impérativement (et surtout artificiellement) deux problématiques, l'une « littéraire » et l'autre « didactique ». C'est évidemment possible, mais il faut encore savoir à quoi s'en tenir et les quelques tentatives qui nous ont été soumises cette année n'ont pas vraiment convaincu. Une seule question, simple et efficace, doit pouvoir être proposée à une classe pour le niveau donné.

Par exemple, à partir d'un corpus consacré au personnage de roman en classe de première et regroupant des textes de Madame de La Fayette, Balzac, Marguerite Duras et Michel Houellebecq, un candidat s'est demandé comment la construction et la déconstruction du personnage romanesque pouvaient refléter l'évolution du roman et de la société.

Prenons un autre exemple : à partir d'un corpus consacré au récit d'enfance en classe de troisième, comprenant des textes d'Hervé Bazin, Albert Cohen et Romain Gary (document complémentaire : un dessin de presse de Sergueï), un candidat a identifié les différences formelles, et plus précisément énonciatives entre les trois œuvres, mais aussi les points communs qui relèvent de l'écriture autobiographique, convoquant discrètement et habilement les travaux de Philippe Lejeune. Au terme de la phase d'identification, une problématique tout à fait féconde sur le plan littéraire et ancrée dans les textes était construite : écrire sa vie, est-ce finalement se déconstruire pour se reconstruire ?

On peut imaginer également que la problématique ne soit pas donnée au début de l'exposé et que les textes ne soient pas identifiés d'emblée. Il s'agit alors de le faire au fur et à mesure de la séquence. Cette option, plus complexe à mettre en œuvre, a peu été suivie par les candidats, mais elle est tout à fait recevable.

##### **Une phase d'application**

Une fois les enjeux littéraires posés, on peut passer à l'organisation des apprentissages avec les élèves. Rappelons précisément ce que dit l'arrêté pour l'épreuve d'ASP-LLF :

« Le candidat construit une séquence d'enseignement à partir d'un corpus choisi en référence aux entrées des programmes et comportant un texte littéraire long ou plusieurs textes littéraires, éventuellement accompagnés de documents. Un temps consacré à l'étude de la langue est obligatoirement compris dans cette séquence. »

La séquence d'enseignement proposée s'appuie sur les textes et les documents complémentaires proposés par le jury. Cette évidence mérite d'être rappelée : de trop nombreux candidats se sont crus obligés de multiplier les allusions à des œuvres ne figurant pas dans le dossier qui leur avait été fourni, au mépris de l'étude légitime des textes proposés. C'est une stratégie de fuite qui ne trompe personne et qui est démasquée lorsque le jury demande pendant l'entretien quels seraient précisément les extraits en question.

Les documents complémentaires peuvent trouver deux exploitations qui ne s'excluent pas l'une l'autre. Ils peuvent être abordés avec les élèves, mais alors le jury n'en attend pas une exploitation aussi détaillée que celles des textes. Ils peuvent aussi aider la construction de la problématique littéraire. En tout état de cause, le candidat ne saurait les ignorer. Il serait aussi maladroit de les exploiter dans le cadre de la séance développée. Finalement, on attend surtout une mise en relation avec les textes du corpus : document d'appui pour entrer dans la réflexion et problématiser avec les élèves, comme lecture complémentaire, en bilan de séquence, comme support d'une évaluation – mais la liste n'est pas exhaustive.

On part donc des textes pour en organiser l'étude. Rien n'est attendu à tout prix par le jury : pour cette partie de l'exercice comme dans sa future pratique professionnelle, le candidat peut faire le meilleur usage de sa « liberté pédagogique », inscrite dans les programmes et issue de la Loi d'Orientation de 2005. Toujours est-il qu'il faut bien que cette séquence propose un parcours qui permette aux élèves d'apprendre quelque chose. Cette année, deux travers ont attiré l'attention du jury : d'une part, l'émiettement des séances, d'autre part, les considérations pédagogiques prédominantes, qui ne sont rien d'autre, là aussi, qu'une nouvelle stratégie d'évitement. L'émiettement trahit en réalité un manque de vision d'ensemble de la séquence : quels objectifs littéraires, culturels et didactiques poursuit-on si on les multiplie à l'envi ? Le discours pédagogique est aussi une stratégie qui montre tout aussi grossièrement que l'on ne va pas étudier le corpus : mettre les élèves en groupes, se déplacer au CDI, écrire en bleu, faire un tableau, une carte heuristique, des séances en salle multimédia etc. sont autant de questions que l'on peut se poser, mais une fois seulement que l'on a mis au jour les enjeux didactiques. On doute fort qu'un exposé qui dure seulement trente minutes permette d'entrer dans ces considérations. A cet égard, l'utilisation d'un jargon pédo-didactique, au demeurant mal maîtrisé, est le plus souvent un signal pour le jury : nous ne saurions trop conseiller aux candidats l'emploi d'un vocabulaire simple, évitant les expressions à la mode qui traduisent de façon absconse ce qui pourrait être expliqué avec clarté.

Le plus important, au fond, est le parcours imaginé par le futur professeur entre les textes et les documents : comment commencer ? Où veut-on en arriver ? Comment, et dans quelle visée articuler les séances ? Quels liens peut-on faire entre les différents textes et dans quel ordre les exploite-t-on ? Qu'auront fait et appris les élèves pendant ce parcours ? Ce sont ces questions qui gouverneront la progression de la séquence (et ce que l'on peut appeler, si l'on veut, la problématique didactique qui double la problématique littéraire). Il n'est pas, pour cela, utile de se perdre entre les évaluations (formatives, sommatives, diagnostiques) et la multiplication des objectifs. En revanche, il est nécessaire de placer rapidement cette séquence dans une progression annuelle, d'évoquer les objectifs de séance, les acquis et les réinvestissements de séance en séance.

Des temps de confrontation des textes, dans leur ensemble ou par extraits, de lectures analytiques, de synthèse doivent permettre aux élèves de travailler en profondeur les enjeux soulevés dans la phase d'identification. Il nous semble alors aussi inutile, parce que le temps

ne le permet pas, de multiplier les séances d'histoire littéraire qui convoquent d'autres textes que ceux du corpus (à nouveau : lesquels ?), de multiplier les séances liminaires « techniques », fort maladroites également.

À cet égard, la poésie a particulièrement été maltraitée. Trop souvent, les candidats se sont crus obligés de proposer deux, trois, voire quatre séances liminaires avant d'aborder le premier texte avec les élèves. Ainsi, à propos d'un dossier consacré à l'initiation à la poésie en classe de sixième – et donc censé donner le goût d'en lire aux élèves – un candidat a proposé une première séance pour apprendre à repérer la qualité des rimes. La deuxième séance devenait un moment de travail sur l'organisation de la rime, le rythme et les accents, tandis que la troisième séance désirait faire le tour des figures de style. Alors, seulement, le malheureux élève de sixième pourrait commencer à lire un premier texte – s'il lui en reste l'envie. Cet exemple excessif nous permet de redire que l'entrée « techniciste » ne fonctionne pas. Elle n'a aucune chance d'amener l'élève à goûter vraiment un texte. C'est aussi une forme d'instrumentalisation de la Littérature. Une œuvre littéraire n'a jamais été écrite pour illustrer telle ou telle notion littéraire : Baudelaire n'a jamais composé un poème pour qu'il devienne un « support pour la lecture analytique », ni une « bonne occasion de réviser la métaphore ».

Que l'on s'en tienne à des principes de bon aloi : une séquence suppose un début et une fin et c'est cette fin qui doit guider la construction d'ensemble. Où veut-on amener les élèves en fonction de la problématique littéraire choisie ? Que la logique chronologique, historique, esthétique ou autre prime, le plus important reste que le candidat ait conscience des choix qu'il a opérés et qu'il soit capable de les expliciter, voire de les nuancer pendant l'exposé et l'entretien.

### **La séance développée**

Le libellé du sujet appelle explicitement le développement particulier d'une séance, que l'on ne confondra pas avec l'autre séance exigée, celle d'étude de la langue, intégrée dans l'exposition de la séquence. Le jury attend alors une proposition de cours fondée sur la résolution d'une problématique adaptée, mais liée à celle de l'ensemble de la séquence. Lors de cette session, la séance développée a été le plus souvent l'occasion pour le candidat d'approfondir l'étude d'un texte en proposant une lecture analytique. Cela suppose un descriptif précis de la séance : sa construction, ses étapes, les pistes d'analyse et une étude rapide des procédés marquants. Les connaissances savantes du candidat doivent être manifestes et mises au service de l'interprétation. Notons enfin que le jury n'attend absolument pas une lecture à haute voix du texte choisi comme support pour la séance développée. Cette compétence, fondamentale, est évaluée pendant l'épreuve de *Mise en situation professionnelle*.

D'autres types de séance peuvent être conduits : travail sur la question de corpus, comme à l'écrit du baccalauréat, lecture comparée, du texte à l'image ou inversement.

À ce moment aussi, il est inutile de s'attacher aux processus relevant des pratiques de classe et de la pédagogie : le document iconographique doit-il être étudié sous forme de photocopie ? Projeté en « salle pupitre » ? Travaillé individuellement ? Par groupes ? Par groupes de quatre ? Par groupes de huit ? Ce qui importe avant tout est bien l'analyse elle-même : que dit le document ? Quel est son intérêt ? Finalement, s'en tenir avant tout au corpus est un principe qui relève du sens pratique.

Le candidat doit pouvoir *in fine* répondre clairement à une question centrale à propos de cette séance en particulier : qu'ont appris les élèves en termes de savoirs littéraires, linguistiques, en termes de compétences ? Comment un parcours de sens à travers les textes leur permet-il d'aider à construire leur « vision du monde » ?

### **La séance de langue**

La séance d'étude de la langue est un moment important de l'exposé de la séquence. Elle prend toujours appui sur un ou plusieurs textes du corpus ou sur des extraits. La notion choisie pour l'étude doit permettre aux élèves d'observer le fonctionnement de la langue, en lien avec le sens des textes, la séquence et ses objectifs. Les opérations de repérage et les manipulations fondamentales doivent être explicitées pendant l'exposé.

Trop souvent, le jury a eu l'impression d'entendre la récitation de fiches apprises par cœur. La séance prend alors la forme simpliste d'une leçon. Trop fréquentes, les séances sur l'*énonciation* ne trompent personne : on peut toujours en faire une. Mais est-ce justifié ? Les élèves ont-ils appris quelque chose qui leur permette de mieux lire les textes suivants ou ont-ils travaillé un point de langue qui puisse être réinvesti dans un travail d'écriture ? Le candidat doit pouvoir répondre à cette question de lui-même pendant l'exposé.

La séance de langue porte sur une notion choisie par les candidats eux-mêmes. Il est donc important de prendre le temps nécessaire lors de la préparation pour sélectionner une question pertinente au regard de la problématique littéraire choisie, mais aussi des connaissances grammaticales mobilisables<sup>24</sup>. De ce point de vue, on a trop souvent déploré des méconnaissances graves et des exposés indigents : les *discours rapportés* notamment, fréquemment convoqués, ont très rarement été l'objet d'une étude pertinente, les candidats confondant trop souvent monologue intérieur et discours narrativisé, mode direct, indirect ou indirect libre. La séance de langue doit envisager une démarche précise qui allie relevé et travail sur des occurrences, lecture et écriture.

Un choix judicieux peut être rapporté ici. À propos d'un corpus sur les « Genres et formes de l'argumentation aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles », un candidat a proposé l'étude de la phrase complexe dans plusieurs extraits. Il a su montrer rapidement et aisément que les propositions subordonnées complétives étaient porteuses du jugement et faisaient entendre d'autres voix, qu'elles permettaient la présence d'autres témoignages, de nouveaux interlocuteurs et donc qu'elles jouaient un rôle majeur dans la portée argumentative des extraits.

Pour conclure son exposé, le candidat pourra donc faire le point sur les acquis des élèves à l'issue de la séquence, s'appuyant s'il le souhaite sur la résolution de la problématique et les grandes articulations de sa progression. Il est possible de proposer une ouverture sous la forme de lectures complémentaires ou de prolongements pour les élèves.

### ***b. L'entretien***

L'entretien dure le même temps que l'exposé : trente minutes maximum. Il est conçu comme un véritable dialogue qui permet au jury d'évaluer plus profondément le candidat. Il peut comprendre plusieurs moments dont la durée varie en fonction de la prestation initiale.

### **Une phase de reprise**

---

<sup>24</sup> De nombreuses prestations ont mis au jour des connaissances très approximatives, produisant un effet très négatif sur le jury. Les candidats seront pour beaucoup des professeurs de Français en collège et ils devront enseigner à leurs élèves une langue vivante. L'actualisation des connaissances grammaticales, pour cette épreuve comme pour l'épreuve de *Mise en situation professionnelle*, est fondamentale. Il convient de choisir rapidement une grammaire de référence et de la fréquenter quotidiennement. Nous ne pouvons que répéter les préconisations habituelles : Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France, 2014 (5<sup>e</sup> édition) ; Dominique Maingueneau, *Précis de grammaire pour les concours*, Paris, Bordas, 1991 (4<sup>e</sup> édition) ; Armand Colin, 2010) et Delphine Denis et Anne Sancier-Chateau, *Grammaire du français*, Le Livre de poche, 1994. Pour une approche plus didactique : Dominique Maingueneau, (en collab. avec Eric Pellet), *Les notions grammaticales au collège et au lycée*, Paris, Belin, 2005 et plus récemment Gersende Plissonneau (dir.), *Grammaires au lycée*, Scéren/CRDP de Grenoble, 2012.

Pour commencer, l'entretien s'appuie sur l'exposé du candidat : précisions, approfondissements, justifications ou retour critique sont attendus. Souvent, il s'agit de revenir au corpus et à sa constitution : pourquoi les textes ont-ils été rassemblés ? En quoi se rapprochent-ils ? En quoi se distinguent-ils ?

L'entretien conduit aussi à revenir au sens littéral ou à l'interprétation des textes ou des documents : corriger faux-sens et contresens, justifier une affirmation à partir d'éléments des textes, procéder à une analyse plus fouillée d'un passage. Ce retour au plus près des textes est opéré, en particulier, dans le cas de la question de langue : relevé d'occurrences, analyse de faits grammaticaux, examen de la pertinence du point de langue choisi.

Le jury peut également parfois vérifier certaines connaissances ou certaines ignorances dans le cas où celles-ci semblent de nature à interdire une analyse sérieuse du dossier. La phase de reprise permet également de vérifier la culture littéraire (historique parfois) du candidat. Certaines hésitations ne manquent pas d'étonner, voire d'inquiéter. Les rapports des sessions 2013 et 2014 « exceptionnelle »<sup>25</sup> ont rappelé quelques ouvrages fondamentaux, dans les domaines de la mythologie, de la religion ou encore de l'histoire.

Le candidat a tout à gagner à être ouvert aux questions posées, à se montrer combatif : le jury ne cherche pas à le mettre en difficulté, mais à voir dans quelle mesure il peut être réactif et enrichir sa prestation initiale.

### **Une phase d'ouverture**

#### *Ouverture littéraire, artistique et culturelle*

Ensuite, le jury va prendre un moment pour ouvrir le champ de la réflexion. Cette ouverture peut être littéraire, selon les idées, les thèmes et les références appelées par le dossier et par l'exposé du candidat. Elle porte aussi sur d'autres domaines. Les documents complémentaires peuvent servir à ce moment de point d'appui. Des connaissances artistiques sont évidemment nécessaires au futur professeur de Lettres. A cet égard, le manque de culture picturale des candidats a parfois étonné les membres du jury. Par exemple, des notions aussi courantes que celles de « classicisme », « romantisme », « impressionnisme », « naturalisme » et « symbolisme » sont encore très mal maîtrisées.

De façon plus générale, les candidats ne doivent pas s'étonner d'être interrogés sur d'autres arts que la Littérature. Peut-on comprendre le réalisme en peinture sans avoir quelques références littéraires ? Au contraire, certains mouvements littéraires et culturels ne sont-ils pas avant tout issus d'autres formes artistiques que la Littérature ?

En tout état de cause, le jury s'efforce de repartir de la problématique choisie pour enrichir le propos. Les documents complémentaires, en particulier lorsqu'ils reproduisent une œuvre d'art, sont souvent le point de départ.

#### *Ouverture professionnelle*

Un moment spécifique est prévu dans la définition de l'épreuve pour ouvrir la réflexion du futur professeur à d'autres problématiques qu'il rencontrera dans sa pratique professionnelle quotidienne :

« Au cours de l'entretien qui suit l'exposé du candidat, la perspective d'analyse de situation professionnelle définie par l'épreuve est élargie à la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société), et les valeurs qui le portent dont celles de la République. »<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Disponibles en ligne. Voir adresse citée *supra*.

<sup>26</sup> Arrêté cité *supra*.

Les questions posées par les différentes commissions relèvent donc la plupart du temps de ce que l'on pourrait appeler des « études de cas », en fonction des propositions pédagogiques du candidats ou de la nature du dossier. En ce sens, cette dernière partie de l'entretien est vraiment individualisée. Cette phase de l'épreuve orale reprend pour partie les attentes de l'ancienne épreuve *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable*, mais si les modalités en sont très différentes, la principale étant que le jury ne propose plus de document-support<sup>27</sup>.

Par exemple, à propos d'un dossier portant sur le texte dramaturgique, un candidat pourra être amené à réfléchir à l'organisation d'une soirée au théâtre avec ses élèves : du point de vue matériel, financier et des responsabilités juridiques en cas de problème. Une séquence comprend la mise en ligne de textes sur un blog : le jury interroge alors sur le droit d'auteur, le droit à l'image, les autorisations nécessaires. Après un corpus consacré à l'éducation en classe de seconde, une question peut provoquer un échange stimulant sur le rôle de l'enseignement du Français et des Lettres dans notre société.

Les questions posées par les différentes commissions occupent quatre champs : la vie de l'élève, de l'établissement, les missions du professeur et la connaissance du système éducatif.

Le jury évalue la capacité du candidat à se projeter dans le métier d'enseignant, dans sa dimension institutionnelle et éducative en partant de sa proposition didactique. On dépasse alors la question de la transmission.

### *c. Une posture juste à adopter*

Tous les rapports du jury insistent sur l'importance de la posture que le candidat doit adopter à l'oral face à la commission qui l'interroge. Commençons par formuler une évidence : pour le jury, le candidat n'est ni un collègue, ni un étudiant. Le jury cherche à percevoir dans le « candidat » le futur professeur qui, deux mois plus tard, prendra en charge des élèves qu'il aura le devoir de former littérairement, intellectuellement et éthiquement.

Le jury évalue la capacité du candidat à communiquer. Celui-ci doit capter l'attention des membres de la commission, ce qui se traduit par des gestes simples : ne pas lire son texte, regarder les deux membres de la commission qui écoutent, parler distinctement et, pourquoi pas, sourire. La tension inhérente au concours engendre des attitudes inhabituelles, chacun en est conscient, mais il faut, lors d'un oral, savoir se maîtriser pour convaincre. Les candidats les plus anxieux auront tout avantage à réfléchir bien en amont à ce problème. Cela leur sera très directement profitable au moment où ils prendront leurs classes en charge.

Plusieurs formules sont à proscrire car elles sont inadaptées à la situation de communication. Les circonlocutions comme « ce n'est sans doute pas ce que vous attendez », « je ne sais pas si ce que je vais dire va vous convenir » et toutes les formes de métadiscours, en particulier pendant l'exposé, sont des interventions pénibles et pénalisantes. On sait ou l'on ne sait pas. Si l'on ne sait pas, on peut émettre des hypothèses, de bonne foi, essayer de se battre pour répondre aux questions posées. Ce faisant, on fait comprendre au jury que dans d'autres circonstances, avec tel ou tel usuel, on pourrait résoudre le problème. C'est une attitude positive, souvent récompensée parce qu'elle est honnête.

Les oraux du CAPES/CAFEP de Lettres sont un moment d'attention particulière à la langue utilisée par le candidat. Le rapport de 2013<sup>28</sup> a fait une liste très large des expressions fautives utilisées : les futurs admissibles s'y reporteront avec profit. La multiplication des « ok » et autres « ouais » agacent, pour ne pas dire plus, les membres du jury. L'abréviation « prof » pour « professeur » est tout autant à proscrire. Elle rappelle aux membres des

---

<sup>27</sup> Les candidats pourront se reporter avec profit au rapport de la session 2014 « exceptionnelle » rédigé par Véronique Joubert-Fouillade pour mieux comprendre les évolutions entre les deux épreuves. Il est disponible en ligne, adresse citée *supra*.

<sup>28</sup> Rédigé par Frédérique Cauchi-Bianchi, disponible en ligne, pages 100-101.

commissions un film assez bas de gamme du milieu des années 80 au lieu de valoriser le métier auquel l'on aspire.

Il s'agit d'apprendre aux élèves à bien dire et à bien écrire : commençons par le professeur. L'exposé n'est pas en soi un exercice nouveau : il est travaillé tout au long du parcours universitaire, et même en amont. Il faut maîtriser sa parole au moment où l'on postule dans un métier qui lui est pleinement consacré.

Notons enfin qu'il est curieux que l'on doive encore aborder la question de la tenue aux oraux d'un concours de recrutement. Indéniablement, certains font le choix de vêtements révélant une décontraction qui dissonne avec la solennité du moment et de la fonction espérée. Le candidat n'a pas non plus à forcer ses goûts et à porter pour la première fois une tenue qui ne lui convient pas du tout. Il doit être à l'aise et l'on peut simplement imaginer que dans sa garde-robe il possède un ensemble correct, neutre qui pourrait correspondre à un futur professeur de Lettres. C'est tout ce que le jury s'attend à voir et qu'il ne verra d'ailleurs pas puisqu'il sera alors absorbé par le propos et non par des détails périphériques.

## **V. Aux futurs candidats**

Pour finir, le jury souhaiterait formuler quelques conseils, de façon synthétique.

### ***a. S'entraîner en temps réel***

On ne peut pas découvrir le jour même les modalités de l'épreuve, quand bien même elles sont nouvelles en termes de session. S'être préparé du point de vue des connaissances est évidemment indispensable, mais c'est d'autant plus profitable que l'on aura pris en compte toutes les dimensions : temps imparti, qualité de la langue, capacité à communiquer de manière adaptée avec le jury, posture et tenue vestimentaire. Les colles et oraux « blancs », mais aussi un travail critique entre pairs, par groupes, sont une bonne façon de se préparer aux épreuves d'admission du concours.

### ***b. Lire et relire, voir et revoir***

La préparation au CAPES/CAFEP de Lettres est le moment de parfaire sa culture littéraire et d'approfondir ses connaissances. Il faut donc jouer avec toutes les possibilités dont on dispose aujourd'hui : lire de façon cursive des romans, des pièces de théâtre, de la poésie, des essais, certains ouvrages par extraits dans des anthologies. Mais lire aussi stylo à la main d'autres œuvres pour s'en imprégner particulièrement. Alternier les deux modes de lecture est la meilleure façon de ne pas se lasser. Et l'on tirera le meilleur profit des versions audio des textes, des adaptations filmiques et des captations de pièces de théâtre. Aller au théâtre, au cinéma, dans les musées si l'on en a la possibilité est aussi un divertissement des plus « rentables ».

En somme, il s'agit de mettre à profit la préparation au concours pour multiplier les accès à la Littérature et aux Arts, pour le travail comme pour le plaisir.

### ***c. Réfléchir aux questions didactiques et à l'actualité de la discipline***

Le candidat au CAPES/CAFEP de Lettres n'a souvent pas l'expérience suffisante pour prendre du recul sur sa pratique professionnelle. Il peut néanmoins anticiper et, avec la lecture de quelques publications didactiques, réfléchir à l'enseignement des Lettres et aux discussions d'actualité. Les Centres de Documentation et d'Information des Écoles Supérieures de l'Enseignement et du Professorat (ÉSPÉ) disposent de multiples abonnements aux périodiques professionnels : on ne saurait trop conseiller aux futurs admissibles d'en arpenter les rayonnages. La fréquentation du site gouvernemental Éduscol est également fructueuse.

\*

\* \*

Au terme de la première session du nouveau CAPES/CAFEP de Lettres, les membres des commissions de *Littérature et langue françaises* ont acquis la conviction que l'épreuve d'*Analyse d'une situation professionnelle* est un bel exercice littéraire. Le nombre important de prestations convaincantes, parfois brillantes, leur a fourni les preuves qu'en s'y préparant vraiment, les candidats acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour devenir des professeurs prêts à mener leurs futurs élèves à la réussite en leur transmettant le goût de la Littérature et de la langue française.

# **ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE**

## ***OPTION LETTRES MODERNES***

### **OPTION « FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE »**

#### **Rapport présenté par Valérie Spaëth**

#### SOMMAIRE

##### Introduction générale

##### 1. Modalités de l'épreuve

##### 2. Enjeux de l'épreuve

##### 3. Présentation synthétique des dossiers proposés aux candidats

##### 3.1. Les documents authentiques

##### 3.1.1. Les extraits de magazines, de revues, de BD

##### 3.1.2. Les extraits de manuels et port-folios

##### 3.2. Les textes littéraires, la chanson

##### 3.3. Les usuels et les articles

##### 3.3. 1. Les usuels

##### 3.3. 2. Les articles

##### 4. Méthodologie de la présentation de la séquence

##### 4.1. Le point sur les contextes FLE/FLS

##### 4.2. Présentation des documents du dossier dans une séquence : l'introduction

##### 4.3. La structuration de la séquence

##### 4.3.1. Articulation des objectifs

##### 4.3.2. Articulation des compétences (compréhension/production orales et écrites)

##### 4.3.3. Progression et évaluation

##### 4.3.4. Activités, tâches, exercices

##### 4.4. Développement d'une séance

##### 4.5. La conclusion de la présentation

##### 5. L'entretien

##### 6. Conclusion générale

##### 7. Bibliographie

##### 8. Sitographie

##### 9. Annexes

Annexe 1 : sujet zéro

Annexe 2 : textes lois

Annexe 3 : synopsis des dossiers de la session 2014

## Introduction générale

Le rapport de la session 2014 de l'épreuve orale concernant l'option Français langue étrangère et seconde s'inscrit dans les conditions de la mise en place de la nouvelle maquette du Capes de lettres. Les étudiants déclarés admissibles au Capes-Cafep de la session ordinaire de 2014, ont donc été en juin 2014, les premiers à présenter l'épreuve optionnelle n° 2 (Analyse d'une situation professionnelle à coefficient 2) selon les modalités décrites par le texte paru au *Journal Officiel* du 27 avril 2013. Il est donc important de signaler que la seule référence pour les préparateurs des ESPE et des universités, comme pour les candidats était constituée par le sujet zéro (cf. annexe1) ; par ailleurs, il faut aussi souligner que, conformément aux réquisits de cette nouvelle maquette, la plupart des candidats admissibles étaient en préparation en master 1 MEEF et avaient peu d'expérience réelle de la pratique de classe.

L'entrée<sup>1</sup> de la discipline « Français langue étrangère et seconde » dans le Capes de lettres constitue une ouverture importante sur la question de l'altérité linguistique et culturelle en milieu scolaire. Certes, cette discipline s'inscrit plus directement dans les disciplines universitaires depuis la création de la maîtrise FLE (puis DEA aujourd'hui master, Doctorat de didactique des langues) au début des années 1980 qu'elle n'appartient à l'univers de la formation scolaire. Cependant, d'une part à cause de l'ancienneté dans le système scolaire français des classes d'accueil et des CEFISEM<sup>2</sup> et, d'autre part, à cause de l'actualité et des forts enjeux sociaux autour de l'intégration des élèves allophones, cette discipline se justifie pleinement dans un concours de recrutement d'enseignants de français. En effet, l'importance des différents contextes et situations où le français entre en contact avec d'autres langues et d'autres cultures concerne directement ou indirectement le futur professeur de lettres qui est d'abord un professeur de langue française et qui peut, de diverses manières, dans une classe ordinaire être confronté à la diversité des répertoires linguistiques et culturels de ses élèves.

Il sera donc nécessaire dans ce rapport de situer les frontières théoriques et méthodologiques de cette discipline dans la mesure où les candidats sont des non spécialistes, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas, dans la plupart des cas, suivi un parcours FLES au cours de leur licence de lettres. L'option FLES du CAPES recouvre en effet des situations diverses qui ne peuvent se réduire à la seule alternative : pour le FLE, aux établissements sous contrat français à l'étranger et pour le FLS, aux unités Pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)-EANA (élèves allophones nouvellement arrivés en France)<sup>3</sup>

Après avoir décrit les modalités et les enjeux de l'épreuve, le rapport commentera, sur la base d'un synopsis, l'ensemble des dossiers qui ont été proposés aux candidats. Il analysera les types de savoirs et de compétences requis pour réussir cette épreuve. Il reviendra sur les modalités d'évaluation des deux moments proposés au cours de l'épreuve (présentation de la

---

<sup>1</sup> L'idée n'est pas complètement nouvelle : un décret de 1952, prévoyait un « CAPES section lettres modernes nouveau régime pour l'étranger ». D. Véronique (2010) précise que ce CAPES mention étranger comportait « l'obligation d'accepter un poste à l'étranger » (2010 : 95). Il souligne le fait que « la mention «étranger» disparaîtra du CAPES de lettres modernes en 1980, sans réaction apparente » (*Ibid.* : 97).

Par ailleurs, la certification complémentaire français langue seconde, organisée à partir du [BO N°39 du 26 octobre 2004](#), sous la responsabilité des CASNAV, constitue aussi un élément clef de cette configuration institutionnelle.

<sup>2</sup> CEFISEM : Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants, créés en 1986 et transformés en centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) en 2002.

<sup>3</sup> BO 11 oct. 2012 : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)

séquence et entretien). Dans la perspective d'aider les futurs étudiants de Master 1 admissibles au concours à préparer au mieux cette option, le rapport mettra en évidence les qualités des meilleures présentations réalisées cette année ainsi que les principales difficultés rencontrées par les candidats. Il permettra aussi d'orienter les préparations mises en place dans chaque ESPE et université.

Ce rapport est le fruit d'un travail collaboratif des cinq commissions de la session 2014. En effet, en amont l'ensemble de la commission avait élaboré une grille d'évaluation commune permettant pour chaque dossier présenté par demi-journée aux candidats, de relever et d'analyser sa réception et son approche, ainsi que les attentes et les difficultés soulevées par son traitement. Cet outil d'analyse a largement favorisé l'écriture de ce rapport. Nous remercions ici donc tout particulièrement l'ensemble des commissions pour cette collaboration efficace.

## 1. Modalités de l'épreuve

L'épreuve prend appui sur un dossier constitué de deux à quatre documents. En général, nous le verrons dans la partie portant sur la présentation des dossiers, ces derniers comportaient 3 ou 4 documents : deux documents (un document authentique ou une page de manuel et un texte littéraire) étant destinés aux élèves, les deux autres, ou l'autre (texte théorique ou définition) étant destinés à l'enseignant. Chaque dossier spécifiait une problématique didactique à traiter et proposait un contexte (FLE ou FLS) ainsi qu'un niveau référencé dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL). Dans certains dossiers, un thème était aussi proposé pour le traitement de la séquence.

Signalons ici que les candidats disposaient lors de leur préparation (3 heures), en dehors des dictionnaires traditionnels, de trois documents de référence importants en FLES, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) (désormais *CECRL*, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq dir. 2003). (désormais *DDFLES*) ainsi que les grilles d'évaluation de la production orale (A1 A2 B1 B2 C1 C2) et les grilles d'évaluation de la production écrite (A1 A2B1 B2 C1 C2) réservées aux examinateurs du DELF et du DALF<sup>4</sup>.

Il était demandé aux candidats de présenter les documents en fonction de la problématique indiquée par le sujet de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence pédagogique au sein de laquelle ils choisissaient de développer plus particulièrement une séance de cours. Attirons ici l'attention des candidats sur le fait que « le projet de séquence doit être régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels »<sup>5</sup>. Nous y reviendrons dans la partie méthodologique (cf. *infra*4).

L'oral se déroule en deux temps : le candidat expose durant 30 mn sa proposition de séquence **et le développement d'une séance** à partir du dossier étudié, puis ; il sort, le jury délibère sur une note « plancher » en deçà de laquelle il ne pourra pas descendre. Le candidat revient et débute alors l'entretien qui dure environ 30 mn. Cet entretien ne peut que constituer un « plus » pour le candidat.

---

<sup>4</sup> Exemple : grille d'évaluation de la production écrite B1 :

[https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user\\_upload/Unterlagen/Kapitel\\_1.6/B1/delf\\_b1\\_grille\\_pe.pdf](https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/Unterlagen/Kapitel_1.6/B1/delf_b1_grille_pe.pdf)

<sup>5</sup> Arrêté du 19 avril 2013

[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v\\_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724)

L'entretien comporte trois volets : un retour réflexif sur la présentation du candidat qui doit l'amener à préciser, argumenter l'approche qu'il a choisie ; un élargissement culturel sur la discipline FLES et enfin des questions portant sur l'ouverture professionnelle. Concernant cette option, l'ensemble des commissions FLES avait établi une série de questions portant sur les missions de l'enseignant fonctionnaire en relation avec des élèves allophones.

## **2. Enjeux de l'épreuve**

L'arrêté du 19 avril 2013 stipule que « Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires »<sup>6</sup>.

Dans le cas de l'option FLES, la relation avec l'enseignement du français, mais aussi avec les autres langues de l'école et les disciplines non linguistiques prend une dimension particulière dans la mesure où les futurs enseignants participant à cette option ne sont pas nécessairement destinés à enseigner en UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), mais peuvent collaborer avec l'enseignant de ces unités pédagogiques et seront souvent confrontés dans leur classe « ordinaire » à l'altérité linguistique et culturelle. Certains enfin peuvent se destiner à un enseignement à l'étranger ou en lycées bilingues qui se développent fortement, à l'heure actuelle, dans toute l'Europe et au-delà.

## **3. Présentation synthétique des dossiers proposés aux candidats**

Le synopsis des 35 dossiers figurant en annexe 2 de ce rapport permet d'avoir une vue à la fois générale et précise du type de réflexion didactique qui a été proposée aux candidats par l'ensemble des commissions. Pour cette première session, il paraît important de présenter une typologie des documents proposés au candidat.

Il faut remarquer que l'ensemble de ces dossiers propose aussi une vue panoramique assez complète des problématiques contemporaines de la discipline didactique du FLES, qu'ils contiennent des ressources classiques d'un point de vue théorique et méthodologique. Ajoutons que les deux documents destinés à être travaillés avec les élèves (et donc qui ont vocation à trouver place au cours de la séquence) sont des documents authentiques et des textes littéraires. Les deux autres documents sont d'ordre théorique ou méthodologique et n'ont pas vocation à être intégrés à la séquence de classe proposée par les candidats.

### **3.1. Les documents authentiques**

Ce n'est pas un hasard si le sujet zéro de l'option comportait la définition de « document authentique » (cf. annexe 1). Ce type de support, ainsi dénommé dans un des cadres méthodologiques du FLE (plus précisément dans l'approche communicative), reste une pièce centrale de la discipline FLES. Cependant, la diversité des documents authentiques mobilisés dans les dossiers (cf. annexe 2 synopsis) permet déjà de mettre en évidence leur adéquation avec les réquisits d'une approche contemporaine de l'enseignement du FLES. Cette diversité sera encore élargie la session prochaine avec l'introduction de documents audio.

---

<sup>6</sup> *Ibid.*

[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v\\_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724)

Pour cette session, les documents authentiques étaient des extraits de magazine, des extraits de bande dessinée ou bien des documents extraits de manuels, c'est-à-dire déjà didactisés.

### 3.1.1. Les extraits de magazines, de revues, de BD

Il est important de souligner que les magazines pour adolescents offrent de bonnes ressources sur des sujets contemporains. Les articles extraits de *Mon quotidien*, *Okapi*, *Citoyen junior*, *Géo Ado* et *Le Monde des ados* sont à la fois écrits dans une langue correcte et accessible. Les illustrations qui les accompagnent sont des éléments essentiels pour la mise en place de leur compréhension.

La revue *Le français dans le monde*, qui, depuis 1961, constitue la revue spécialisée des professeurs de FLE partout dans le monde<sup>7</sup>, offre non seulement des rubriques pédagogiques, des fiches, mais aussi des documents authentiques dont la valeur esthétique, sociolinguistique et didactique est importante.

Deux extraits de planches de BD ont été aussi utilisés lors de cette session, on peut imaginer un élargissement de l'utilisation de ce support pour la prochaine session.

Ces types de documents ont été exploités, en fonction de leur thématique, aussi bien en contexte FLE qu'en contexte FLS.

Dans deux dossiers FLS, ce sont des productions d'élèves publiées qui ont servi de documents authentiques (*4 saisons pour 3 petits pois – les enfants font un almanach*. Poitiers : Ed. Flblb, Fiches de dictionnaire élaborées par des élèves, B. Marin, 1998, *Créer son dictionnaire avec les mots de l'école*, Créteil CRDP de Créteil).

### 3.1.2. Les extraits de manuels et portfolios

Les manuels de FLE constituent une banque de données inépuisables pour les dossiers. Depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, ils tendent tous à s'inscrire dans les catégories des descripteurs du *CECRL*. S'ils relèvent tous de manière évidente de l'approche communicative, s'ils abordent souvent l'apprentissage par tâches, certains d'entre eux prétendent s'inscrire dans la perspective actionnelle évoquée par le *CECRL*.

La palette de manuels utilisée par les commissions reflète assez bien leur diffusion dans les différents contextes d'enseignement/apprentissage du FLE aussi bien en France qu'à l'étranger.

*Écho 1*, Clé International 2011

*Oh là là !* Clé international, 2014

*Alter ego 1 et 2*, Hachette 2012

*Café Crème 2*, Hachette 1997

*Ligne directe A1*, Didier 2011

*Latitudes A1/A2*, Didier, 2008

*Rond-Point 2*, B1 Maison des langues, 2011.

Le seul manuel de Français langue seconde/ français langue de scolarisation, s'adressant à des élèves allophones scolarisés en France s'intitule *Entrée en Matière* (Hachette 2005). Il a été souvent exploité par les commissions.

Un extrait du *Portfolio européen des langues, collège*, (V. Castellotti, D. Coste, D. Moore, C. Tagliante, dir. 2003, Didier) a aussi été utilisé comme document authentique.

---

<sup>7</sup> Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) : <http://fipf.org/publications/le-francais-dans-le-monde>

Les commissions ont exploité des extraits de ces manuels de deux manières différentes : en gardant les consignes et activités qui entouraient les documents choisis ou bien en ne gardant que le document en question sans appareil pédagogique. Les synopsis des manuels ont aussi pu être utilisés comme documents à exploiter. Nous verrons dans la partie méthodologique quels ont été les avantages et les difficultés posés par ces deux manières de présenter ces extraits.

### 3.2. Les textes littéraires, la chanson

En FLE, l'approche communicative avait eu tendance à ses débuts (1980) à « évacuer » le texte littéraire ou à l'utiliser comme un support d'apprentissage parmi d'autres pour enseigner la grammaire et le lexique. Une approche plus contemporaine de la didactique du FLES a commencé à réintroduire le texte littéraire comme genre à part entière.

Nous remarquons que c'est essentiellement la littérature française et francophone du XXe et du XXIe siècle qui a été mobilisée dans les dossiers, les genres du roman, de l'essai, de la poésie et du théâtre sont représentés à part inégale. En dehors des auteurs modernes et contemporains seuls Arthur Rimbaud et Molière sont cités.

Certains de ces textes ont pu être extraits des différents manuels : *Littérature progressive du français* (niveaux débutant, intermédiaire, avancé) chez CLE International. Ils ont l'avantage d'être accompagnés d'une biographie de l'auteur et d'une boîte lexicale.

La littérature de jeunesse a été relativement mobilisée. La chanson, très exploitée en FLE, n'a été utilisée que dans un seul dossier (Chanteuse Zaz). C'est compréhensible dans la mesure où pour cette session, la chanson en tant que document audio n'était accessible que sous forme de texte à lire.

Voici une liste des auteurs cités dans les dossiers (pour le détail, voir annexe synopsis).

#### *Romans français et francophones des XXe et XXIe siècles*

Marcel Aymé, Azouz Begag, Albert Camus, Patrick Chamoiseau, Philippe Delerm, Marie Desplechin, Edmond Jabès, Thierry Jonquin ; Agota Kristof, Ahmadou Kourouma, Amin Maalouf, Elisabeth Mazev, Marcel Pagnol, Gilles Paris, Daniel Pennac, Georges Pérec, Raymond Queneau, Antoine de Saint-Exupéry, Dai Sijie.

#### *Poésie française et francophone des XXe et XXIe siècles*

Guillaume Apollinaire, Martin Niemöller, Jacques Prévert, Claude Roy, Jules Supervielle

#### *Littérature de jeunesse d'expression française*<sup>8</sup> :

V. Gogy et R. Badel, *Le cahier de Leila de l'Algérie à Billancourt* ; H. Montardre, *Baba Noël* ; G. Sempé et A. Goscinny, *Le petit Nicolas* ; J.-P. Siméon et I. Simon, *La Mouche qui lit* ; M Trepas, *Les mots oiseaux* ;

On note aussi l'utilisation d'un conte bilingue extrait de C. Marcus, *Français langue seconde, lectures pour le collège*.

Les deux autres séries de documents que nous allons maintenant présenter étaient strictement destinés à l'enseignant et devaient permettre au candidat de construire sa réflexion didactique avec la problématique proposée dans le dossier et illustrée par les deux précédents documents.

---

<sup>8</sup> Nous savons en effet que le marché de la littérature de jeunesse est actuellement essentiellement constitué en France par des titres traduits d'auteurs anglo-saxons.

Certains candidats n'ont pas perçu cette différence fondamentale et ont utilisé les documents théoriques comme des documents pédagogiques en proposant de fait des activités inappropriées aux apprenants. Ils ont été nécessairement pénalisés par cette approche.

### 3.3. Les usuels et les articles

#### 3.3. 1. Les usuels

Les usuels comportent quelques titres qu'il est indispensable aux candidats de connaître et qui sont tous bien représentés dans les dossiers. De nombreux extraits de ces usuels ont en effet été utilisés pour étayer la réflexion des candidats, car ils sont suffisamment explicites et ont vocation à s'adresser à des non spécialistes de la didactique du FLES. N'oublions pas que pour cette première session, les préparations, si elles ont eu lieu, n'avaient comme point d'appui que le sujet zéro.

Le premier de ces usuels et sans aucun doute, le plus important est le *CECRL*. Il n'est pas d'un usage facile pour les candidats, mais le jury recommande *a minima* une lecture analytique du préambule qui permet de comprendre l'esprit de cette politique linguistique ainsi que l'analyse fine des descripteurs. La compréhension de leur articulation didactique et discursive, et non pas seulement leur description, s'impose comme une nécessité dans la formation. Il est nécessaire aussi que les candidats aient conscience de l'intérêt didactique et pédagogique du *Portfolio européen des langues* (PEL)<sup>9</sup>.

Deux dictionnaires de référence sont importants : celui dirigé par J.-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (DDFLES)* et celui dirigé par J.-P. Robert : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*.

Il existe un *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, dirigé par J.-P. Cuq et I. Gruca qui constitue une bonne initiation au domaine.

Pour le domaine plus spécifique du FLS la publication du MEN, *Le français langue seconde*, Collège, CNDP 2000 reste utile bien que désormais ancienne.

#### 3.3. 2. Les articles

Le nombre d'extraits d'articles ou d'ouvrages scientifiques utilisés cette année dans les dossiers a vocation à s'élargir. Cependant les commissions devront toujours bien penser au public auquel ces articles s'adressent dans le concours. Ils ne peuvent donc pas être trop spécialisés, mais, surtout, ils doivent contenir une qualité intrinsèque indispensable : être explicites et servir de véritables supports à la réflexion. Ils doivent apporter des connaissances exploitables directement dans le dossier et ne pas trop s'appuyer sur une intertextualité que de fait, à moins que les candidats aient suivi un master FLE, ces derniers ne pourraient comprendre.

Voici la liste des auteurs et des articles utilisés dans les dossiers :

Bertocchini P. & Costanzo E. (2012), « La notion d'écrit : lire et comprendre », *Le français dans le monde*, n°384.

Besse H. & Porquier R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif/Hatier.

Blanchet Ph. & Chardenet P. (dirs). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des archives contemporaines

Cuq J.-P. (1996). *Introduction à la didactique de la grammaire*. Didier/Hatier.

De Pietro, J.-F. (2004), « Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. », dans C. Vargas dir., *Langue et études de la langue*, Presses universitaires de Provence.

---

<sup>9</sup> [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr) ▲

Le Ferrec L. (2008) «Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », in J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.

Marin B. (1998), *Créer son dictionnaire avec les mots de l'école*, Créteil CRDP de Créteil

Marquilló Larruy M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International.

Py B. (1992), « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'ILSL*, n°2.

Rosen E., (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence*, Paris, CLE International.

Verdelhan M. (2009), « Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ? » *Les Cahiers pédagogiques* n° 473, *Enfants d'ailleurs, élèves en France*.

Vigner G. (2009); *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.

Vigner, G. (2011) « Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage ? », *Recherches et Applications*, 51.

Weber C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris : Didier, col. Langues et didactique.

On remarquera qu'excepté B. Marin, tous ces auteurs appartiennent directement au champ de la didactique des langues étrangères et que leur approche peut être sociolinguistique, acquisitionniste, ou strictement didactique.

On retrouve ici un univers éditorial spécifique du domaine avec lequel les candidats doivent avoir été familiarisés au cours de leur formation :

La revue généraliste pour les profs de FLE : *Le français dans le monde*

La revue de recherche liée au *Français dans le monde Recherches et applications*

La collection « Langues et didactique » (Didier).

La collection « Français langue étrangère » (Hachette).

La collection « Didactique des langues étrangères » (CLE International).

La série « Langues et perspectives didactiques » (Actes académiques/Riveneuve Editions)

## 4. Méthodologie de la présentation de la séquence

### 4.1. Le point sur les contextes FLE/FLS

Chaque dossier était volontairement situé dans un contexte FLE ou FLS avec un niveau donné (allant du A1 au B2), la majorité des dossiers se situant cependant au niveau B1, c'est à-dire à ce que l'on appelle le niveau seuil<sup>10</sup>. Il est donc nécessaire ici, avant d'entrer dans le détail méthodologique de l'épreuve elle-même, de situer clairement la signification de ces deux contextes dans la mesure où les candidats pour construire leur séquence ont besoin d'en avoir une connaissance fine. Nous n'allons pas ici reprendre toute l'histoire de la discipline FLE, mais il est important de rappeler que la matrice théorique et méthodologique du FLE

<sup>10</sup> En référence, entre le *Français Fondamental* (1959) et le *CECRL* (2001), à l'ouvrage de Coste et al. (1976) *Un Niveau Seuil*, qui, en partant des notions d'actes de langage et de compétence de communication, constitue la publication de référence du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues étrangères. Le niveau B, le niveau seuil y est créé comme le niveau de référence en termes de compétence de communication. Pour comprendre cette période complexe de la constitution de la didactique des langues en lien avec la politique linguistique européenne, consulter les conférences de D. Coste [http://www.fle.fr/es/paginas-profesionales/url\\_articulo/post/212/Regard-sur-la-didactique-des-langues-depuis-les-annees-50](http://www.fle.fr/es/paginas-profesionales/url_articulo/post/212/Regard-sur-la-didactique-des-langues-depuis-les-annees-50)

repose sur la reconnaissance progressive d'un fait majeur : celle du répertoire bilingue, voire plurilingue des apprenants et ses conséquences sur le plan de l'apprentissage du français. C'est cette donnée « cognitive » qui doit d'abord être comprise : la gestion des passages d'une langue à une autre<sup>11</sup> doit être prise en charge par l'enseignant dont c'est le métier. Sa réflexion méthodologique doit porter sur les enjeux de la compréhension orale et écrite qui ne reposent pas sur les mêmes processus qu'en français langue maternelle. La sensibilisation (sinon la connaissance) à la problématique des doubles passages (L1/L2 et langue orale/écrite) que doivent réaliser les élèves allophones pour construire du sens en français constitue un réquisit absolu pour aborder la didactique du FLES.

La question des contextes vient ensuite spécifier, non seulement les conditions de l'apprentissage mais aussi les valeurs sociales et culturelles qui entourent l'apprentissage du français ainsi que les enjeux sociaux qui les déterminent.

Dans cette perspective les nombreuses différences entre un contexte FLE et un contexte FLS sont essentielles. Le FLE est une des disciplines linguistiques des systèmes éducatifs dans le monde et n'a pas de statut particulier en dehors de l'école, son apprentissage repose sur un choix plus ou moins volontaire, alors que le FLS ne constitue pas un choix personnel, il est prédéterminé, dans de nombreux contextes, par son statut de langue officielle ou de langue d'enseignement. Dans ce dernier cas, le français est non seulement une discipline linguistique, mais aussi la langue de tout ou partie des apprentissages.

Pour entrer de manière plus fine dans la distinction de ces deux types de contextes, il faut nécessairement introduire une dimension sociolinguistique déterminante : le contexte d'enseignement/apprentissage du français FLE ou FLS peut être homoglotte ou hétéroglotte<sup>12</sup>. Le caractère homoglotte du contexte signifie qu'il existe une relative continuité entre les usages linguistiques en français dans la classe et en dehors de la classe. C'est le contexte d'apprentissage le plus favorable s'il est exploité par l'enseignant (qui favorise ainsi les conditions de l'immersion), mais le moins fréquent en termes statistiques sur la planète quand il s'agit du français. Le caractère hétéroglotte au contraire indique une discontinuité, voire une rupture radicale des usages linguistiques entre la classe de français et l'environnement sociolinguistique.

Le FLE en contexte homoglotte ne concerne pas directement les candidats du concours. Ce sont en effet les étudiants (école de langue, universités en France) et non les scolaires qui se trouvent dans cette situation. Un des candidats ayant présenté une séquence pour étudiants en université s'est trouvée de fait hors sujet.

En revanche, le contexte hétéroglotte en FLE pouvait être largement envisagé par les candidats, le FLE constitue une discipline linguistique, enseignée au collège et au lycée partout dans le monde (le français est la 2<sup>e</sup> langue enseignée sur la planète, certes bien loin après l'anglais, mais en accroissement constant<sup>13</sup>) mais son enseignement est parfois pris en charge par les enseignants de l'Alliance française ou des instituts culturels locaux. Il faut bien distinguer ce type d'enseignement de celui des lycées français de l'étranger où c'est le programme français qui est en vigueur et où le français est enseigné comme une langue maternelle.

Dans le premier cas, il est difficile d'envisager l'enseignement du français sans la prise en compte de paramètres très importants : la qualité de l'environnement en français, parfois

---

<sup>11</sup> C'est-à-dire les passages réussis (transferts) comme les passages sources d'erreur (les interférences) qui constituent des stades nécessaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère et dont l'enseignant ne peut ignorer le processus.

<sup>12</sup> Cf. Porquier & Py (2004).

<sup>13</sup> Voir site Organisation internationale de la Francophonie : <http://www.francophonie.org>

inexistant, la position du français dans le répertoire de l'élève qui pour apprendre le français s'appuie souvent sur la première langue étrangère apprise (par principe l'anglais).

Pour le FLS, on retrouve cette distinction fondamentale entre contexte homoglotte et hétéroglotte. Pour le concours qui nous intéresse ici, c'est le contexte homoglotte qui représente la majorité des situations. C'est-à-dire celle des UPE2A pour les enfants allophones. Mais, il ne faut cependant pas négliger le fait que, comme dans le premier cas, le contexte hétéroglotte est le plus fréquent sur la planète (cas d'à peu près tous les pays d'Afrique dite francophone et aussi dans une partie de la France ultramarine)<sup>14</sup>. Certains candidats qui en avaient une connaissance sociolinguistique suffisante ont choisi de traiter le contexte FLS en situation hétéroglotte. Dans ce cas, le jury recommande la plus grande prudence, car ces contextes sont à chaque fois spécifiques et il est nécessaire de les traiter de manière réaliste.

En dehors des problèmes de passages dans l'apprentissage d'une langue à une autre, les conflits sociolinguistiques et identitaires (diglossie vs loyauté linguistique) caractérisent plus ou moins fortement ces deux formes de contextes homoglottes et hétéroglottes.

N'oublions pas aussi que se développent partout des filières bilingues préparant au bi-bac (français + langue nationale) même si, cette année, aucun dossier ne portait explicitement sur ces questions.

Les enjeux pour les situations de FLS homoglotte et hétéroglotte sont bien sûr très différents en termes d'intégration sociale et culturelle, mais ils peuvent se rejoindre concernant la situation du français comme langue d'enseignement et de scolarisation. Dans les deux contextes, la question cruciale des normes et des variations du français est à examiner ainsi que la problématique de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire les liens à établir entre la séquence FLS et les apprentissages dans les autres disciplines dites non linguistiques (DNL).

Pour terminer cette première partie méthodologique, il est nécessaire d'insister sur le fait que les meilleures prestations des candidats reposaient sur la connaissance des différences entre contexte FLE et contexte FLS, c'est-à-dire sur la prise de conscience par les candidats que c'est bien la question de l'apprentissage et des passages interlinguistiques (notamment le guidage dans la compréhension) qui est en jeu et que la tâche de l'enseignant est de pouvoir repérer les besoins réels d'apprentissage des élèves, sans trop s'appuyer sur leurs propres représentations. En revanche, les plus mauvaises prestations étaient le fait de candidats qui « transposaient » une approche FLM de manière souvent dogmatique, en pensant qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent !

#### **4.2.Présentation des documents du dossier dans une séquence : l'introduction**

Toute prise de parole professionnelle, de surplus lorsqu'il s'agit de celle d'un futur enseignant, suppose de suivre un plan simple qui permette à l'auditoire de saisir le discours sans se perdre. Notons dès à présent qu'il est indispensable que le candidat regarde son jury lorsqu'il lui parle et sache se détacher de ses propres notes.

La présentation des documents constituant le dossier pouvait se faire de manières différentes. L'ensemble des commissions a constaté qu'il était inutile de passer un quart d'heure (c'est-à-dire la moitié du temps de présentation) à présenter les documents, qu'il valait mieux dans une introduction (entre 5 et 7 minutes) les contextualiser, identifier leur appartenance discursive, bien montrer que seuls deux des trois ou quatre documents étaient destinés aux élèves et surtout présenter rapidement l'intérêt de chacun des documents pour le traitement du dossier, notamment par rapport à la problématique proposée, plutôt que de les décrire

---

<sup>14</sup> Pour plus de détails, voir Spaëth and Narcy-Combes (2014).

linéairement comme certains candidats l'ont fait. Il était plus judicieux de revenir au cours de la présentation de la séquence sur quelques éléments des documents théoriques pour étayer une démarche didactique. Certains candidats, parmi les meilleurs, n'ont pas hésité d'ailleurs à citer quelques courts passages de ces textes théoriques pour argumenter la progression didactique qu'ils avaient choisie. Dans tous les cas, l'introduction devait permettre l'identification du contexte (FLE ou FLS) et l'identification du niveau. Le *CECRL* étant à disposition dans la salle de préparation, il était indispensable de s'être référé aux descripteurs qui y sont très clairement énoncés. Plusieurs candidats, par méconnaissance des contextes et des niveaux de référence se sont placés de fait hors sujet. Par ailleurs, l'introduction devait se terminer sur l'annonce d'une proposition de séquence concrète (il est judicieux de lui donner un titre) en précisant bien les objectifs communicatifs, linguistiques et culturels généraux qui lui sont assignés, le nombre de séances choisies et le numéro (la place) de la séance qui serait développée.

### **4.3. La structuration de la séquence<sup>15</sup>**

Il ne s'agit pas ici de proposer un plan dogmatique ou idéal d'une séquence FLE ou FLS, tout d'abord, parce que l'étude des manuels nous permet d'observer une forme de diversité appréciable, ensuite parce que contrairement à la discipline FLM, il n'y a pas de programme et qu'enfin, le jury a observé qu'un même dossier traité différemment par trois candidats successifs déroulait toute sa richesse. Le bon sens, la formation au plurilinguisme et la focalisation sur les processus de construction du sens par les élèves restent les points d'accroche d'une bonne séquence. Généralement les commissions ont considéré qu'une séquence réaliste se construisait en 5 à 6 séances maximum, au temps variable selon les institutions, mais dont la moyenne est de 50 mn (certains candidats ont proposé jusqu'à 12 à 13 séances, ce qui est irréaliste).

L'exercice consistait donc à présenter le déroulé de ces séances (les meilleures prestations leur ont assigné un titre résumant les objectifs spécifiques de chacune), à veiller à l'articulation et à la progression entre les séances, à spécifier dans laquelle des séances seraient exploités les deux documents destinés aux élèves et enfin à développer plus particulièrement la séance choisie qui devait nécessairement comporter l'un de ces deux documents. Certains candidats ont développé des séances qui ne comportaient aucun des deux documents destinés aux élèves, mais en ont exploité d'autres qu'ils connaissaient. Cela n'est pas possible et manifeste le manque d'adaptabilité du candidat à la situation, en revanche, de nombreux candidats n'ont pas hésité à ajouter des supports supplémentaires à leur séquence (extrait de film, reportages, etc.), c'est une initiative souhaitable et encouragée par le jury dans la mesure où elle n'occulte pas les documents proposés dans le dossier.

Il faut insister ici sur le fait qu'une séquence pédagogique doit être marquée par une véritable cohérence didactique<sup>16</sup>. Cela se manifeste à plusieurs niveaux qu'il est nécessaire d'examiner.

#### **4.3.1. Articulation des objectifs**

Les notions et les thèmes proposés dans les dossiers donnent tous lieu à la mise en place d'objectifs communicationnels, linguistiques et culturels (voire interculturels). Évidemment, certains dossiers plus spécifiquement axés sur un acte de langage ou un aspect culturel et interculturel favoriseront plus nettement ces aspects. Notons cependant ici un point qui devrait aller de soi : toutes les séances de la séquence ne peuvent comporter tous les objectifs

---

<sup>15</sup> Souvent appelée aussi unité dans les manuels de FLE. L'étude de leur synopsis constitue une bonne approche de la progression en FLE

<sup>16</sup> Cf. Courtillon (1995).

(communicationnels/linguistiques/culturels), ni systématiquement traiter de la notion du dossier, c'est inutilement lourd et ennuyeux pour les élèves. *A contrario*, les objectifs linguistiques et grammaticaux ne peuvent constituer les uniques objectifs d'une séquence et d'une séance, ils sont subordonnés à une situation de communication. Les plus mauvaises prestations ont été caractérisées par des séquences où la langue est décontextualisée et envisagée comme un objet en soi où seuls le lexique et la grammaire subsistent (normes prescriptives, approche déductive, dictée, etc.). En FLES, la langue est nécessairement inscrite dans une parole subjective, favorisée par les interactions dans la classe, mais elle relève aussi clairement de discours sociaux. La question des trois registres souvent évoqués de manière très normative par les candidats (soutenu, courant, familier) ne correspond que de manière éloignée aux 6 niveaux du *CECRL* et à la réalité des discours tenus dans la langue. Les objectifs culturels et interculturels, de fait, sont toujours à prendre en compte, dans la mesure où la langue française est non seulement porteuse de nombreuses cultures (les textes littéraires francophones proposés dans les dossiers en sont une des marques), mais les élèves allophones qui l'apprennent sont eux-mêmes situés dans leur culture. Les passages translinguistiques évoqués précédemment sont accompagnés de passages transculturels où les questions identitaires, de valeurs, etc. sont souvent mises en exergue. Attention donc à ne pas réduire ces questions culturelles et interculturelles à des clichés ou des stéréotypes : les plats culinaires ou la façon de s'habiller ne sont pas des éléments culturels probants en soi, même s'ils peuvent constituer une première approche qu'il faudra dépasser. La culture éducative, la culture linguistique telles qu'elles sont envisagées en FLES permettent de travailler l'interculturel sans tomber dans l'écueil des préjugés. Par ailleurs, le jury remarque une faible connaissance institutionnelle, mais surtout culturelle et linguistique des réalités de la francophonie et une grande confusion entre territoires (pays), langues et cultures. Concernant le FLS en situation homoglotte, le jury signale qu'il est important que les candidats aient une connaissance minimale des questions de migration en France (d'un point de vue démographique, sociologique et géopolitique). Cela leur permettra de se représenter de manière « juste », même générale, la situation des enfants issus de cette immigration<sup>17</sup>.

#### **4.3.2. Articulation des compétences (compréhension/production orales et écrites)**

C'est sans doute sur ce point sensible que les candidats ont eu le plus de difficultés. Comme il a été dit précédemment, la didactique du FLES est marquée par le rapport à l'altérité linguistique. Ce qui peut paraître naturel en langue maternelle (parce que cela repose sur une longue construction, le plus souvent inconsciente) n'a pas de sens a priori en langue étrangère. C'est pourquoi la didactique du FLE a produit des stratégies d'enseignement/apprentissage de la compréhension qui reposent sur un guidage progressif de l'accès au sens. L'oral est donc un objet d'apprentissage en soi qui n'est pas nécessairement dépendant de l'écrit. Or les candidats ignorent parfois les formes réelles de la langue orale et peuvent penser naïvement que l'écrit et l'oral sont transparents l'un à l'autre<sup>18</sup>. Par ailleurs, les candidats doivent avoir une connaissance minimale des problèmes posés par la prononciation (liaisons, e muet, etc., savoir faire la différence entre phonème (son) et graphème (lettre), variations et accent et enfin, avoir quelques notions de phonétique corrective

La conséquence méthodologique sur l'articulation des compétences de réception/compréhension et de production/expression est immédiate : les activités de

---

<sup>17</sup> Voir à ce propos les ouvrages de G. Noiriel, historien et consulter sa conférence : [http://www.canal-u.tv/video/universite\\_de\\_tous\\_les\\_savoirs\\_au\\_lycee/qu\\_est\\_ce\\_qu'une\\_nation\\_gerard\\_noiriel.6486](http://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/qu_est_ce_qu'une_nation_gerard_noiriel.6486)

<sup>18</sup> Cf. à ce propos Olson (1998).

compréhension sont premières, les activités de production (dirigée puis libre) s'appuient sur les premières. Mais là encore, le jury tient à signaler que la lecture à haute voix ne constitue pas en soi pour des allophones une activité de compréhension, que le guidage vers la compréhension ne consiste pas à demander aux élèves de « repérer », de « souligner » des éléments d'un texte. La compréhension (globale puis fine) passe par une série d'activités d'écoute, par l'observation guidée par l'enseignant des faits de langue et de discours dans un texte oral comme écrit, par la reconnaissance des éléments discursifs qui le situent socialement, par le recours aux images, etc. De ce point de vue, le traitement du texte littéraire a posé problème, certains candidats en ont fait une stricte analyse littéraire sans l'inscrire dans la problématique du dossier et sans proposer de projet de lecture qui prenne en compte la spécificité du public visé, c'est-à-dire que le guidage dans le passage de la compréhension à l'interprétation n'a pas été effectué. La construction du sens d'un texte littéraire doit s'opérer pour l'élève grâce aux stratégies d'enseignement où langue et style sont liés (ce point d'ailleurs ne concerne pas que les élèves allophones). Il n'est pas inutile que le candidat lise lui-même le texte littéraire lors de la présentation s'il a décidé d'en faire l'objet d'étude d'une séance, car c'est déjà dans cette interprétation du texte littéraire que l'on peut juger aussi de sa capacité à le transmettre.

La relation lecture/écriture constitue un enjeu essentiel, notamment en contexte FLS homoglotte, où la scolarité des élèves allophones (qu'ils soient en UEPE2A ou non) repose en partie sur cette double compétence. Certains candidats ont montré leur capacité à les articuler de manière réflexive, c'est-à-dire aussi qu'ils connaissent les caractéristiques du français (rapport phonie-graphie/complexité de l'orthographe et son rôle dans la construction du sens, etc.) et ont conscience que cette double compétence se construit dans un rapport constant, qui passe par l'interprétation, la reformulation, la réécriture.

#### **4.3.3. Progression et évaluation**

Les candidats qui ont réussi cette épreuve avec de bons, voire de très bons résultats, ont tous pu articuler une progression dans la séquence qu'ils proposaient en fonction des objectifs annoncés en tenant compte de l'allophonie des élèves. Cela signifie clairement qu'ils avaient réfléchi aux évaluations à mettre en place pour gérer cette progression dans les apprentissages et notamment mis l'accent sur des évaluations formatives (par le biais d'auto-évaluation ou par le principe de la reformulation et de la remédiation par le professeur). Les évaluations sommatives, notamment portant sur une grammaire décontextualisée et normative, ne peuvent qu'apparaître comme des sanctions qui ignorent complètement le processus d'apprentissage. La cohérence didactique de ce point de vue doit être absolue : on n'évalue pas ce qui n'a pas donné lieu à apprentissage, on n'évalue pas une production orale par une production écrite et *vice versa*, les éléments de l'évaluation ne peuvent pas non plus être plus difficiles que ce qui a été travaillé auparavant. Plusieurs exemples frappants pour le jury : on expose une séquence à propos d'un dossier portant sur la notion de compréhension et de littérature qui propose une évaluation finale sur un poème de Rimbaud, sans avoir auparavant donné les moyens aux élèves de son appropriation, alors que seul un poème de Prévert a été travaillé ; on fait « jouer une pièce », « écrire un sketch ou une saynète » sans modèles, sans progression ; on demande à des élèves ayant validé un niveau A2 de faire un relevé sur le rôle des femmes dans *Les femmes savantes*...

#### **4.3.4. Activités, tâches, exercices**

Il est nécessaire que les candidats s'approprient la différence entre ces termes qui recouvrent des réalités pédagogiques différentes. Les activités permettent la construction et la stabilisation des apprentissages et déroulent des objectifs précis à atteindre qui sont évalués de manière formative. Les activités donnent lieu à une forme de contrat avec les élèves : les

objectifs sont clairement énoncés, les consignes vérifiées et reformulées, les moments de l'évaluation clairement définis. Ces activités comportent effectivement des exercices et des tâches à réaliser individuellement, en binôme ou en groupe. Cela aussi a été prévu préalablement. Les exercices transposés du FLM peuvent avoir l'intérêt d'initier les élèves allophones à la culture éducative à laquelle ils sont entrain de s'intégrer, mais le jury met en garde les candidats : il faut avoir réfléchi à leur portée stratégique dans la construction du sens : par exemple, quel est l'intérêt, même en FLM, de faire travailler le résumé à partir d'un extrait de *L'étranger* de Camus, comme cela a été proposé par l'un des candidats ?

Le jury remarque que le travail collaboratif, c'est-à-dire un travail que les élèves élaborent et organisent ensemble, dans une forme de négociation guidée par l'enseignant (et pas seulement le travail collectif où c'est la mise en commun qui est visée) est peu mobilisé par les candidats, alors que ce genre d'activité favorise la co-construction des connaissances.

Enfin, quelques candidats ont accordé une place intéressante aux activités TICE qui sont bien développées en FLE, le jury encourage les futurs candidats à intégrer cette dimension technologique dans l'apprentissage, car au-delà de l'aspect ludique des activités, cet univers favorise s'il est bien construit l'autonomie des apprenants. Cependant, les candidats doivent se situer dans l'actualité de ces dispositifs pédagogiques, c'est-à-dire en comptant sur l'arsenal numérique à disposition en didactique des langues : Tableaux numériques interactifs, baladeurs, tablettes, sites et logiciels spécifiques et non pas seulement utilisation d'une salle multimédia.

#### **4.4. Développement d'une séance**

La plupart des candidats ont réussi à détailler, comme il le leur était demandé dans la consigne de l'épreuve, une séance dans la séquence proposée. Il est recommandé de donner un titre à cette séance en particulier, de rappeler sa situation dans l'ensemble de la séquence, d'en rappeler donc les prérequis et d'en annoncer les objectifs clairement. Le jury a constaté que les séances détaillées pouvaient se situer à des moments très différents de la séquence. Il n'y a donc pas de règle, c'est la cohérence didactique qui prime dans tous les cas.

Il faut pourtant rappeler que cette séance doit permettre d'approfondir la notion proposée en consigne et doit traiter d'un point de vue pédagogique l'un des deux documents destinés à l'élève. Il s'agit donc de faire des propositions concrètes d'activités et pas seulement de s'en tenir à une organisation pédagogique ou aux compétences travaillées. Les meilleurs candidats ont développé le déroulement des activités de manière assez détaillée, car généralement les 30 minutes de présentation étaient largement suffisantes pour le faire. Ils ont aussi montré leur capacité d'adaptation à un public spécifique et par conséquent, pour le jury leur capacité à être de bons enseignants dans des classes ordinaires aussi dont l'hétérogénéité est forte. Les candidats les moins aptes à prendre en compte cette spécificité générale ont pu proposer dans une séance de 50 minutes, trois tâches complexes et jusqu'à huit activités en laissant ensuite le travail le plus difficile à faire « à la maison », le jury estime que ces candidats ne sont pas prêts à enseigner.

Le jury tient à noter que lorsque des extraits de manuels sont fournis avec des activités ou des exercices, il n'est pas question pour les candidats de les reprendre tels quels, ils peuvent s'en inspirer, mais en les adaptant à leur projet pédagogique, les critiquer, etc. Les plus mauvaises prestations de ce point de vue se sont contentées de paraphraser les documents pédagogiques, alors qu'il fallait proposer des activités concrètes d'écoute/d'observation, de réflexivité. Les erreurs les plus fréquentes portent sur le caractère uniquement transmissif de l'enseignement (on explique les mots, on donne toutes les explications avant toute approche de découverte d'un texte, on donne une règle, etc.). Il ne suffit pas que les candidats connaissent le métalangage qui est souvent commun en didactique du FLM et du FLES, il faut qu'ils

montrent leur capacité lors de cette séance à faire progresser les élèves. L'enseignement du lexique et de la grammaire apparaît ainsi souvent comme un point « aveugle » pour les candidats : l'explication visuelle, le recours systématique au dictionnaire (monolingue ou bilingue) doivent prendre place dans une approche raisonnée par l'enseignant et ne peuvent suffire en eux-mêmes pour l'appropriation du vocabulaire dans le répertoire d'un élève allophone. En grammaire, la démarche inductive (observation, hypothèses, systématisation) permet si elle est suivie par l'enseignant d'une explicitation qui tient compte de cette démarche (et non dans le sens inverse), de favoriser les transferts et l'appropriation. Donc pas de « leçon » sur le présent *vs* passé composé, ou passé composé *vs* imparfait comme le jury a pu l'entendre, mais une validation de l'enseignant qui fait suite à une activité d'apprentissage des usages et valeurs de ces temps en contexte. Il ne peut donc être question non plus de travailler sur les connecteurs sans support textuel comme l'ont proposé par exemple certains candidats lors de leur séance, voire de dresser des listes de vocabulaire. Cependant, les candidats ne peuvent être eux-mêmes dans la confusion grammaticale : le jury a relevé de nombreuses confusions entre déterminant possessif et pronom, entre passé composé et tournure passive, une focalisation excessive sur la question des participes passés sans qu'on en comprenne ni les mécanismes, ni les enjeux didactiques (pour la lecture notamment) et sociaux, etc.

Certains candidats ont su en revanche allier pertinence didactique, pédagogique et inventivité, par exemple en proposant la réalisation de « micro-trottoir » pour travailler sur les représentations ou en imaginant comme tâche finale la production d'un diaporama par les élèves sur leur propre parcours dans les langues. Ils ont aussi bien compris la nécessité de prévoir des activités qui organisent des interactions avec et entre les élèves.

#### 4.5. La conclusion de la présentation

Comme il a été dit précédemment, cette épreuve est d'ordre professionnalisant. Par conséquent, de la même manière qu'une introduction est nécessaire, une conclusion s'impose pour clore la présentation. Cette dernière doit permettre de revenir sur la notion clé proposée en consigne et sur la spécificité de la séquence exposée.

## 5. L'entretien

Le jury rappelle que les questions qui suivent la présentation ne sont pas destinées à « piéger » les candidats, bien au contraire. D'ailleurs, l'entretien a souvent permis au jury de relever la note « plancher » attribuée à la fin de la présentation. La réactivité, l'ouverture et la réflexivité des candidats, c'est-à-dire à la fois leur capacité à se situer dans l'interaction et à préciser, modaliser, nuancer, voire corriger, leurs propos précédents ont été particulièrement appréciées du jury. L'aisance à l'oral, la capacité d'écoute et d'interaction, la qualité de l'expression orale sont des éléments fondamentaux, même si le jury sait aussi apprécier le caractère impressionnant sur le plan émotionnel de ce type d'épreuve. L'ensemble de ces qualités professorales et professionnelles a permis d'approfondir ou de rectifier des éléments de la présentation.

En revanche, le jury recommande aux candidats de ne pas l'interrompre quand il pose des questions. Par ailleurs, les remarques des candidats sur la qualité et la pertinence des questions posées lors de l'entretien sont très malvenues, tout comme le fait de vouloir absolument justifier une position dont le jury, par son questionnement, induit qu'elle est erronée. Si un candidat s'aperçoit d'une erreur qu'il a commise lors de sa présentation, il se doit de la rectifier, sans compter sur un possible « inattention du jury ». Les candidats doivent aussi éviter toute remarque sur la durée de l'entretien (de fait, il dure environ 30 minutes).

Une partie de l'entretien permet, à partir de la présentation qui a précédé, d'approfondir les notions qui structurent de manière transversale la didactique du FLES : du point de vue des

apprenants (les actes de parole, le répertoire langagier, le bi-plurilinguisme, les passages translinguistiques, etc.) ; du point de vue des enseignants (les stratégies de guidage, la médiation, les activités langagières, la problématique des contacts de langues et de cultures, l'articulation des compétences de compréhension/production orales et écrites) ; du point de vue des politiques linguistiques (les conflits linguistiques et identitaires, la problématique des contextes homo/hétéroglottes, la langue/discours de scolarisation et d'enseignement). Un site comme celui du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et de Cultures)<sup>19</sup> peut venir utilement compléter la réflexion sur la didactique du FLES.

L'entretien s'est systématiquement terminé sur deux questions institutionnelles. Voici deux exemples concrets de questions posées lors de cette première session :

- 1) « Comment les textes réglementaires envisagent-ils l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés au collège ? Quels sont ces textes ? »
- 2) « Qu'est-ce qu'une UPE2A ? Quels professeurs y exercent ? Vers qui ces professeurs peuvent-ils se tourner pour chercher conseil face à une difficulté ? »

Le jury ne peut que faire remarquer pour cette première session une méconnaissance assez générale du fonctionnement du système éducatif, notamment lorsqu'il s'agit des dispositifs de scolarisation des élèves allophones (UPE2A), de l'institution académique qui les gère (le CASNAV), des réglementations et des lois qui permettent de faire face aux situations de conflit dans un établissement (harcèlement, racisme, etc.) La loi d'orientation sur l'école, qui pose le principe d'inclusion des élèves et de coopération des acteurs du système éducatif doit absolument être connue. La connaissance du texte réglementaire sur les Casnav et les élèves allophones arrivants est nécessaire dans le cadre de cette épreuve. Mais là encore, ces textes ne sont pas des dogmes, c'est un cadrage institutionnel indispensable que les candidats doivent s'approprier par une réflexion personnelle. Des sites comme ceux d'eduscol<sup>20</sup> et des différents CASNAV permettent aux candidats de préparer cette phase de l'entretien.

## 6. Conclusion générale

La première session de l'oral Analyse d'une situation professionnelle, option : « français langue étrangère, français langue seconde » qui s'est déroulée sur quatre journées a donné lieu à de nombreuses bonnes, très bonnes et excellentes prestations (les notes ont pu aller jusqu'à 18/20 et des 20/20). Dans l'ensemble, elles ont montré le potentiel des candidats et leur capacité, non seulement à progresser, mais aussi à se projeter, si ce n'était déjà le cas, dans une véritable posture de professeur de français, c'est-à-dire, d'adulte qui a le devoir d'assurer l'égalité, la sécurité et la progression (y compris linguistique) de leurs futurs élèves. La réflexivité des candidats, même très jeunes, s'est révélée comme un critère fondamental dans cette épreuve et le jury en est satisfait. Les plus mauvaises prestations (les notes ont pu descendre jusqu'à 02/20) ont révélé à l'inverse une incapacité des candidats à se projeter dans le métier de professeur, avec des positions dogmatiques et des représentations dangereuses lorsqu'il s'agit d'élèves allophones et une méconnaissance totale du système éducatif dans lequel ils veulent être des acteurs.

---

<sup>19</sup> [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf)

<sup>20</sup> <http://eduscol.education.fr/>

## 7. Bibliographie

- Bertocchini P. & Costanzo E. (2012), « La notion d'écrit : lire et comprendre », *Le français dans le monde*, n°384.
- Besse H. & Porquier R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif/Hatier.
- Blanchet Ph. & Chardenet P. (dirs). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des archives contemporaines
- Castellotti V. et al.(dir). (2003) , *Portfolio européen des langues, collège*, Paris, Didier.
- Chnane-Davin F. (2013), « Scolarisation des allophones : entre avancée institutionnelle et vide didactique. Revue Le français sur le mille, Bruxelles, Belgique, 71-80.
- Chnane-Davin F., Félix C. & Roubaud M-N. (2011), *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Editeur PUG, Grenoble.
- Chiss J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.
- Coste D. et al., (1976), *Un niveau-Seuil*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier/Didier
- Courty J. (1995), « L'unité didactique », n° spécial *Recherches et Applications*, « Méthodes et méthodologies » LFD, pp. 109-120.
- Cuq J.-P. (1996). *Introduction à la didactique de la grammaire*. Paris, Didier/Hatier.
- De Pietro, J.-F. (2004), « Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. », in C. Vargas dir., *Langue et études de la langue*, Presses universitaires de Provence.
- Le Ferrec L. (2008) « Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », in J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.
- Marin B. (1998), *Créer son dictionnaire avec les mots de l'école*, Créteil, CRDP de Créteil
- Marquilló Larruy M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.
- Olson D. (1998), *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz.
- Porquier R. & Py B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- Py B. (1992), « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'ILSL*, n°2.
- Spaëth V. and Narcy-Combes J.-P. (2014), "French", in *Manual of language acquisition*, Fäcke C. (Ed.); Berlin, De Gruyter, pp. 371-389.
- Rosen E., (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence*, Paris, CLE International.
- Verdelhan M. (2009), « Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ? » *Les Cahiers pédagogiques* n° 473, *Enfants d'ailleurs, élèves en France*.
- Véronique D. (2010), « De l'ESPPPFE à l'UER EFPE : l'émergence d'un acteur universitaire de la didactique du FLE (1945-1980) » in *Documents* 44, Paris : SIHFLES, <http://fle.asso.free.fr/sihfles/>
- Vigner G. (2009); *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.
- Vigner, G. (2011) « Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage ? », *Recherches et Applications*, 51.
- Weber C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, col. Langues et didactique.

## 8. Sitographie

- *Bulletin officiel*

Certification complémentaire français langue seconde [BO N°39 du 26 octobre 2004](#)

BO du 11 oct. 2012

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)

Arrêté du 19 avril 2013

[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v\\_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724)  
[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v\\_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724)

-CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures)  
[http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf)

-Conférences D. Coste  
[http://www.fle.fr/es/paginas-profesionales/url\\_articulo/post/212/Regard-sur-la-didactique-des-langues-depuis-les-annees-50](http://www.fle.fr/es/paginas-profesionales/url_articulo/post/212/Regard-sur-la-didactique-des-langues-depuis-les-annees-50)

-Conférence G. Noiriel  
[http://www.canalu.tv/video/universite\\_de\\_tous\\_les\\_savoirs\\_au\\_lycee/qu\\_est\\_ce\\_qu\\_une\\_nation\\_gerard\\_noiriel.6486](http://www.canalu.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/qu_est_ce_qu_une_nation_gerard_noiriel.6486)

-Delf/Dalf  
[https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user\\_upload/Unterlagen/Kapitel\\_1.6/B1/delf\\_b1\\_grille\\_pe.pdf](https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/Unterlagen/Kapitel_1.6/B1/delf_b1_grille_pe.pdf)

-Eduscol  
<http://eduscol.education.fr/>

-*Le français dans le monde*, revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) : <http://fipf.org/publications/le-francais-dans-le-monde>

-Organisation internationale de la Francophonie (OIF)  
<http://www.francophonie.org>

-Portfolios européens (PEL)  
[www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr) ▲

## 9. Annexes

### Annexe 1 : sujet zéro

#### Documents

1. Magazine *Géo Ado*, n° 122, Avril 2013, pp.27-28.
2. Article « Authentique », *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de J.-P. Cuq, CLE international, 2003.
3. Cadre européen de référence pour les langues, « Niveau B1 », Conseil de l'Europe, Les éditions Didier, 2005.
4. Maryse Condé, *Le Cœur à rire et à pleurer*, Paris, Robert Laffont, « Pocket », 1999.  
Extrait d'un ouvrage de littérature de jeunesse.

#### Sujet

*Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, français langue seconde, vous analyserez le dossier proposé constitué principalement d'un « document authentique » (document n° 1), accompagné d'une définition, d'une spécification du niveau attendu en FLE (documents 2 et 3) et d'un extrait de texte littéraire. Cette analyse doit vous permettre de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels, assorti du développement d'une séance de cours.*

#### Document n° 1

# LES FRANÇAIS AVANT ET... APRÈS !

Des préjugés sur les Français, ces ados en avaient **AVANT** de venir passer leur année scolaire en France ! Mais qu'en disent-ils **APRÈS** avoir vécu parmi nous ?



YULIA, 15 ANS

Je viens de Russie, de la ville de Nijni Novgorod à 400 km à l'est de Moscou. Je suis venue étudier en France car j'ai eu envie de changer de vie et de me plonger dans un autre monde.

**AVANT** « Mon intérêt pour la France est apparu en cours d'histoire. La France a donné au monde beaucoup de philosophes, d'écrivains, d'artistes, de mathématiciens, surtout pendant le Siècle des lumières. Je pensais que les Français étaient des gens timides, qui vivaient leurs passions dans leur tête et n'aimaient pas beaucoup parler. Et aussi qu'ils aimaient le café, le fromage et le vin.

**APRÈS** J'ai un autre regard sur les Français ! J'ai rencontré des gens énergiques, qui aiment les aventures. Pas vraiment des personnes qui restent chez elles à lire un livre. Ce qui m'a surpris c'est qu'en France, les gens ont un regard très libre sur la vie. Tout est plus simple ! Si tu aimes quelqu'un, tu lui dis. Si tu veux embrasser ton copain ou ta copine, tu l'embrasses même si les autres te regardent. Je n'avais jamais imaginé que les Français mangeaient autant. Je me doutais déjà qu'ils aimaient le café, le fromage et le vin... Et c'est complètement vrai ! »



MOÉ, 16 ANS

Je viens de Tokyo, au Japon. C'est en discutant avec des élèves du lycée français que je me suis intéressée à la culture française.

**AVANT** « Je pensais que la nourriture française était très bonne, que les gens faisaient toujours la fête, que les Français aimaient la mode et portaient tous de beaux vêtements. Et que j'allais me faire beaucoup d'amis de toutes nationalités.

**APRÈS** Maintenant, je sais que la nourriture française est idéale, aussi bonne que dans le restaurant de Tokyo, dans lequel j'avais eu l'occasion d'en manger ! J'ai aussi remarqué que beaucoup de Français fument et qu'ils n'arrivent pas à s'arrêter. Par contre, tous les Français ne sont pas très bien habillés. C'est surtout à Paris que l'on voit des personnes à la mode. Je trouve que les Français suivent aussi beaucoup d'heures de cours pour apprendre les langues étrangères, mais qu'ils n'échangent et ne voyagent presque pas. Ce qui est sympa, c'est qu'ils s'intéressent aux arts, à la nourriture et à la politique. Et on en discute beaucoup. »



## Document n° 2 AUTHENTIQUE

La caractérisation d' « authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. L'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 1970 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV. Elle répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation ; depuis, l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative.

Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoins, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. À noter que, même dans cette perspective, l'authentique perd de son authenticité (suppression de son contexte situationnel, détournement de l'énoncé avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé, etc.). Le concept perd aussi certaines de ses caractéristiques lorsque le document est modifié et didactisé. L'essentiel reste cependant que l'apprenant le perçoive comme authentique et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative. Les documents authentiques, bien qu'ils aient l'inconvénient de vieillir très vite, constituent un matériel riche et varié et, par leurs atouts, se situent au centre du dispositif pédagogique.

*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de J.-P. Cuq, Paris : Asdifle/Clé international, 2003, p. 29.

### **Document n° 3**

Utilisateur indépendant

**B1** Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et qu'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

*Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre. Enseigner. Évaluer*, Conseil de l'Europe, Les éditions Didier, 2000, p. 25.

### **Document n° 4**

*Dans Le Cœur à rire et à pleurer, sous-titré « Contes vrais de mon enfance » et dédié à sa mère, la narratrice, originaire de la Guadeloupe, évoque une scène de son enfance dans les années cinquante.*

[...] Aujourd'hui, je me représente le spectacle peu courant que nous offrions, assis aux terrasses du Quartier latin dans le Paris morose de l'après-guerre. Mon père ancien séducteur au maintien avantageux, ma mère couverte de somptueux bijoux créoles, leurs huit enfants, mes sœurs yeux baissés, parées comme des châsses, mes frères adolescents, l'un d'eux déjà à sa première année de médecine, et moi, bambine outrageusement gâtée, l'esprit précoce pour son âge. Leurs plateaux en équilibre sur la hanche, les garçons de café voletaient autour de nous remplis d'admiration comme autant de mouches à miel. Ils lâchaient invariablement en servant les diabolos menthe:

- Qu'est-ce que vous parlez bien le français! .

Mes parents recevaient le compliment sans broncher ni sourire et se bornaient à hocher du chef. Une fois que les garçons avaient tourné le dos, ils nous prenaient à témoin :

- Pourtant, nous sommes aussi français qu'eux, soupirait mon père. [...]

Maryse Condé, *Le Cœur à rire et à pleurer*, Paris, Robert Laffont, « Pocket », 1999.

## Annexe 2 : textes de lois

### LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 2

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. **Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.** Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. **Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.**

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. **Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves.**

Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale.

Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé.

**L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française.**

**L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.**

#### Article D321-1

**L'école favorise l'ouverture de l'élève sur le monde et assure, conjointement avec la famille, l'éducation globale de l'enfant.** Elle a pour objectif la réussite individuelle de chaque élève en offrant les mêmes chances à chacun d'entre eux. Elle assure la continuité des apprentissages. **L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école élémentaire et dans la vie en le préparant aux apprentissages ultérieurs.** L'école maternelle permet aux jeunes enfants de développer la pratique du langage et d'épanouir leur personnalité naissante par l'éveil esthétique, la conscience de leur corps, l'acquisition d'habiletés et l'apprentissage de la vie en commun. Elle participe aussi au dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles et favorise leur traitement précoce.

L'école élémentaire apporte à l'élève les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture, mathématiques. Elle lui permet d'exercer et de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques. L'école permet à l'élève d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets du monde moderne et de son propre corps. Elle permet l'acquisition progressive de savoirs méthodologiques et prépare l'élève à suivre dans de bonnes conditions la scolarité du collège.

Les caractères particuliers du milieu local ou régional peuvent être pris en compte dans la formation.

#### Article L111-2

Modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 4

Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation.

La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. Elle favorise l'esprit d'initiative. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions.

Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire.

**L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles**

### Annexe 3 : Synopsis des dossiers de la session 2014

Cadre européen commun de référence pour les langues = CECRL, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde = DDFLES

Titre dossier (problématique et thème)	Documents	Sujet
<b>1. Normes et variations (FLE)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Mon Quotidien</i>, éd. spéciale, dossier « La langue française sur tous les continents », 2013.</li> <li>2. M. Marquilló-Larruy, <i>L'interprétation de l'erreur</i>, Paris : Clé International, 2003.</li> <li>3. CECRL, « Descripteurs », Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</li> <li>4. P. Chamoiseau, <i>Chemin d'école</i>, Paris : Gallimard, 1994.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte réflexif (document 2), des descripteurs du CECRL (document 3) et d'un texte littéraire (document 4).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger les notions de normes et de variations au sein de la francophonie et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>2. Interculturel (FLS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. J.-P. Cuq (dir.), <i>DDFLES</i>, Paris : Clé International, 2003.</li> <li>2. CECRL, « Aptitudes et savoir-faire interculturels », Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</li> <li>3. A. Maalouf, <i>Les identités meurtrières</i>, Paris : Livre de poche, 1998.</li> <li>4. <i>Citoyen junior</i> n° 38, dossier « Qui sommes-nous ? L'identité légale, personnelle, numérique », janvier 2014.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué principalement d'une définition (document 1), accompagné d'un descripteur du CECRL (document 2), d'un extrait de texte littéraire (document 3) et d'un document authentique (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'interculturel et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>3. Écrit (FLE)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. P. Bertocchini &amp; E. Costanzo, « La notion d'écrit : lire et comprendre », <i>Le français dans le monde</i>, n° 384, 2012.</li> <li>2. <i>Le français dans le monde</i> n° 389, rubrique <i>Interlude</i>, « Étranger », 2013.</li> <li>3. A. Camus. <i>L'étranger</i>. Paris : Folio, 2005.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document théorique (document 1), d'un document authentique (document 2), d'un extrait de littérature (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'écrit et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>4. Littérature (FLE)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. J.-P. Cuq (dir.), <i>DDFLES</i>, Paris : Clé International, 2003.</li> <li>2. CECRL, « Utilisation esthétique ou poétique de la langue », Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</li> <li>3. A. Kristof, <i>L'analphabète. Récit autobiographique</i>, Paris : Éditions Zoé, 2004.</li> <li>4. <i>Le français dans le monde</i> n° 389, rubrique <i>Interlude</i>, « Espoir », 2013.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué principalement d'une définition (document 1), accompagné d'un descripteur du CECRL (document 2), d'un texte littéraire (document 3) et d'un document authentique (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de littérature en classe de FLE et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>5. Créativité et arts (FLS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Mon quotidien</i>, éd. spéciale, « Interview Grand Corps Malade », 2013.</li> <li>2. J.-P. Cuq &amp; I. Gruca, <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, « Les activités ludiques », Grenoble : PUG, 2002.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1/B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte théorique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la question de la créativité et de l'intérêt des arts dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et de proposer un projet de séquence régi par des</p>

	<p>3. G. Apollinaire, <i>Poèmes à Lou</i>, « Poème du 9 février 1915 », Paris : Gallimard, 1963.</p>	<p>objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>6. Biographie langagière (FLS)</b></p>	<p>1. V. Castellotti, D. Coste, D. Moore &amp; C. Tagliante (dir.), <i>Portfolio européen des langues – collège</i>, Paris, 2003.  2. J.-P. Cuq (dir.), <i>DDFLES</i>, Paris : Clé International, 2003.  3. J. Girardet &amp; J. Pécheur, <i>Écho 1</i>, méthode de français – livre du professeur, Paris : Clé International, 2011.  4. E. Mazev, <i>Mémoire pleine</i>, Besançon : Les Solitaires Intempestifs, 2011.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué principalement d'un extrait du <i>PEL</i> pour le collège (document 1), accompagné d'une définition (document 2), d'un extrait du livre du professeur d'un manuel (document 3) et d'un extrait de texte littéraire (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger les notions de biographie langagière et de portfolio et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>7. Lexique et sens (FLE)</b></p>	<p>1. <i>Le Français dans le monde</i> n° 392, « Feuilles », 2014.  2. <i>CECRL</i>, « Compétences communicatives langagières », Conseil de l'Europe, Didier, 2005.  3. C. Roy, <i>Enfantasques</i>, « L'enfant qui battait la campagne », Paris : Gallimard, 1974.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'une définition (document 2), et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger le rapport entre lexique et sens et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>8. Oralité/oral (FLS)</b></p>	<p>1. <i>OKAPI</i> n° 962, « Le français on le cause partout », 2013.  2. E. Jabès, <i>Le livre de l'hospitalité</i>, « L'hospitalité de la langue », Paris : Gallimard, 1991.  3. J.-P. Cuq (dir.), <i>DDFLES</i>, Paris : Clé International, 2003.  4. C. Weber, <i>Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé</i>, Paris : Didier, 2013.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un extrait littéraire (document 2) et de deux textes théoriques (documents 3 et 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'oral et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>9. Interculturel (FLS)</b></p>	<p>1. M. Ferreira Pinto, F. Davin Chnane &amp; B. Cervoni, <i>Entrée en matière</i>, « Expliquez-moi le racisme », Paris : Hachette FLE, 2005.  2. A. Begag, <i>Le gone du Chaaba</i>, Paris : Éd. du Seuil, coll. Points Virgule, 1986.  3. J.-P. Cuq (dir.), <i>DDFLES</i>, Paris : Clé International, 2003.  4. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait du manuel <i>Entrée en matière</i> (document 1), d'un extrait littéraire <i>Le gone du Chaaba</i> (document 2), d'un extrait du <i>DDFLES</i> (document 3) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 4). Cette analyse vous permettra d'explorer la notion d'interculturel en didactique et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>10. Interaction écrite/thème de la rencontre (FLE)</b></p>	<p>1. « Bon voisinage » de J. Supervielle, extrait de <i>Oublieuse mémoire</i>.  2. A. Berthet, C. Hugot &amp; al., <i>Alter Ego 2</i>, méthode de français, « L'amour coup de foudre », Paris : Hachette FLE, 2006.  3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un poème (document 1), d'un extrait de manuel de français langue étrangère (document 2) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'explorer le lien entre la notion d'interaction écrite et le thème de la rencontre et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>

<b>11. Variations autour de l'accent (FLS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Comme on parle chez nous : l'accent marseillais en bande dessinée</i>, Textes de Médéric et Franck, dessins de Elcé, Marseille : éd. Européennes de Marseille – Provence, 2001.</li> <li>2. C. Weber, <i>Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé</i>, Paris : Didier, 2013.</li> <li>3. V. Goby &amp; R. Badel, <i>Le cahier de Leila de l'Algérie à Billancourt</i>, Paris : Autrement jeunesse, coll. Français d'ailleurs, réédition, janvier 2014.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un document théorique (document 2) et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de variation de l'accent et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>12. Interaction orale/questionner (FLE)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. G. Pérec, <i>Les choses</i>, Paris : Éd. Juillard, 1965.</li> <li>2. M. Beacco di Giura, J. Canelas &amp; al., <i>Café Crème 2</i>, interview du groupe <i>Indochine</i>, Paris : Hachette FLE, 1997.</li> <li>3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait littéraire (document 1), d'une interview (document 2) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'explorer l'acte de langage « questionner/s'informer » et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>13. Approche interactionnelle (FLS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. S. Abreu (de), I. Binan &amp; al., <i>Ligne directe A1</i>, Paris : Didier, 2011.</li> <li>2. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</li> <li>3. M. Desplechin, <i>Sans moi</i>, Paris : Éd. de l'Olivier/ Éd. du Seuil, 1998.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau A1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait de manuel (document 1), d'un document théorique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'approche actionnelle et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>14. Registres de langue (FLS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. T. Jonquet, <i>La vie de ma mère</i>, Éd. Gallimard, 1994.</li> <li>2. <i>Okapi</i> n° 658, « Zap collège », BD, 1999.</li> <li>3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait littéraire (document 1), d'une BD (document 2) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger les notions de registre de langue et de variétés de langue en didactique et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>15. La tâche, l'actionnel, l'engagement, le politique (FLE)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Okapi</i> n° 970, « Quand les ados s'engagent », 2013.</li> <li>2. M. Niemöller. « Quand ils sont venus chercher les communistes », poème.</li> <li>3. R. Mérieux &amp; Y. Loiseau, <i>Latitudes 1 A1 A2</i>, Paris : Didier, 2008.</li> <li>4. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait du magazine pour adolescents <i>Okapi</i> (document 1), d'un poème de Martin Niemöller, (document 2), d'un extrait du manuel <i>Latitudes 1</i> (document 3) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de tâche dans la perspective actionnelle et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>16. Normes et variations (FLE)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. J.-P. Cuq, <i>Introduction à la didactique de la grammaire</i>, Paris : Didier/Hatier, 1996.</li> <li>2. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</li> <li>3. R. Queneau, <i>Zazie dans le métro</i>. Paris :</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait de <i>l'Introduction à la didactique de la grammaire</i> (document 1), d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 2), d'un extrait de <i>Zazie dans le métro</i> (document 3) et d'un extrait de la</p>

	<p>Folio, 1959.</p> <p>4. C. Dollez &amp; S. Pons, <i>Alter ego</i> B2, Paris : Hachette FLE, 2007.</p>	<p>méthode de FLE <i>Alter ego</i>, B2, (2007) (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger les notions de norme et de variation dans l'enseignement de la langue et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>17. Interculturel (FLS)</b>	<p>1. <i>Géo Ado</i> n° 121, « Égalité : les filles passent à l'attaque ! », 2013.</p> <p>2. M. Ferreira Pinto, F. Davin Chnane &amp; B. Cervoni, <i>Entrée en matière</i>, Paris : Hachette FLE, 2005.</p> <p>3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait du magazine pour adolescents <i>Géo Ado</i> (document 1), d'un extrait du manuel <i>Entrée en matière</i> comportant deux textes littéraires (document 2) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'interculturel dans l'enseignement du français langue seconde et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>18. Écriture créative (FLE)</b>	<p>1. C. Flumian, J. Labascoule &amp; C. Royer, <i>Rond-Point 2 – B1</i>. Paris : Diffusion/Maison des langues, 2007.</p> <p>2. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p> <p>3. G. Pérec, <i>Espèces d'espaces</i>, Paris : Galilée, 1974.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait du manuel <i>Rond-Point 2</i> (document 1), d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 2), d'un extrait de <i>Espèces d'espaces</i> de Georges Pérec (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'écriture créative dans l'enseignement de la langue et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>19. Genres discursifs (FLS)</b>	<p>1. Ph. Blanchet &amp; P. Chardenet (dir.), <i>Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées</i>, Paris : Éd. des Archives Contemporaines, 2011.</p> <p>2. H. Montardre, <i>Baba Noël, Noël de toutes les couleurs</i>, Paris : Éd. Rageot.</p> <p>3. <i>Nouveau Rond-Point 2</i>, Paris/Barcelone : Maison des langues, 2011.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un article extrait du <i>Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées</i> (document 1), d'un extrait de <i>Noël de toutes les couleurs</i> de H. Montardre (document 2), d'un extrait de manuel (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de genres de discours dans l'enseignement de la langue et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>20. Grammaire (FLS)</b>	<p>1. H. Besse &amp; R. Porquier, <i>Grammaires et didactique des langues</i>, Paris : Crédif/Hatier, 1984.</p> <p>2. <i>OKAPI</i> n° 963, « Une rentrée sans stress », 2013.</p> <p>3. C. Favret, M. Bourdeau, I. Gallego &amp; E. Muguza, <i>Oh là là ! 1. Méthode de français</i>. Paris : Clé International, 2003.</p> <p>4. Chanson : <i>On ira</i>, ZAZ, 2013.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau A1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait de <i>Grammaires et didactique des langues</i> (document 1), d'un extrait du magazine <i>OKAPI</i> (document 2), d'un extrait de manuel (document 3) et de la chanson de ZAZ, <i>On ira</i> (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de grammaire dans l'enseignement de la langue et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>21. Interculturel (FLS)</b>	<p>1. J.-P. Robert, <i>Dictionnaire pratique de didactique du FLE</i>, Paris : Ophrys, 2002.</p> <p>2. A. (de) Saint-Exupéry, <i>Le Petit Prince</i>, Paris : Gallimard, 1943, 1<sup>ère</sup> éd.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un article du <i>Dictionnaire pratique de didactique du FLE</i> (document 1), d'un</p>

	<p>3. M. Ferreira Pinto, F. Davin Chnane &amp; B. Cervoni, <i>Entrée en matière</i>, Paris : Hachette FLE, 2005.</p>	<p>extrait du <i>Petit Prince</i>, d'Antoine de Saint-Exupéry (document 2), d'un extrait de manuel (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'interculturel dans l'enseignement de la langue et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>22. Production orale. Amis-famille (FLE)</b></p>	<p>1. <i>Okapi</i>, enquête magazine, 2014.</p> <p>2. Ph. Delerm, <i>La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules</i>, « Le dimanche soir », Paris : Éd. Gallimard, 1997.</p> <p>3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de production et d'interaction orales et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>23. Donner son avis, L'Homme augmenté (FLS)</b></p>	<p>1. <i>Géo Ado</i>, « Bientôt, l'homme augmenté ? », 2014.</p> <p>2. A. Kourouma, <i>Allah n'est pas obligé</i>, Paris : Éd. Seuil, 2000.</p> <p>3. E. Rosen, <i>Le point sur le Cadre européen commun de référence</i>, Paris : Clé International, 2007.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte littéraire (document 2) et d'un texte de didactique (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la compétence « donner son avis » et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>24. Compréhension écrite et guidage ; Biodiversité (FLE)</b></p>	<p>1. <i>Géo Ado</i>, « Les hotspots de la biodiversité », 2013.</p> <p>2. D. Pennac, <i>L'œil du loup</i>, Paris : Éd. Nathan, 1984.</p> <p>3. J.-P. Cuq &amp; I. Gruca, <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, Grenoble : Éd. PUG, 2003.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte littéraire (document 2) et d'un texte de didactique (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de guidage de la compréhension des écrits et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>25. Choix des supports/Toujours plus haut (FLE)</b></p>	<p>1. <i>Le Monde des Ados</i>, « Toujours plus haut », 2013.</p> <p>2. M. Aymé, <i>Le passe-muraille</i>, Paris : Éd. Gallimard, 1943.</p> <p>3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de choix des supports d'enseignement et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>26. Conscience plurilingue et interculturelle (FLS)</b></p>	<p>1. G. Vigner, <i>Le français langue seconde</i>, Paris : Hachette, 2009.</p> <p>2. C. Marcus, <i>Français langue seconde, lectures pour le collège</i>, Paris : Delagrave, 1999.</p> <p>3. <i>Portfolio des langues</i>, Conseil de l'Europe.</p> <p>4. <i>Alter ego 1</i>, méthode de français, Paris : Hachette, 2012.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau A1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un article sur la place des langues des élèves (document 1), d'un texte bilingue (document 2), d'un extrait du portfolio des langues (document 3) et d'une page d'un manuel de FLE (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de conscience plurilingue et interculturelle et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>

<p><b>27. Acculturation (FLS)</b></p>	<p>1. L. Le Ferrec, « Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », in J.-L. Chiss (dir.), <i>Immigration, École et didactique du français</i>, Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2008. 2. A. Rimbaud, <i>Le dormeur du Val</i>, in <i>Littérature progressive du français, niveau intermédiaire</i>, Paris : Clé International, 2013. 3. <i>L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus</i>. EDICEF/AUF, 2000. 4. Dai Sijie (2000), <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i>, Paris : Gallimard.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau, B1 vous analyserez le dossier proposé constitué d'un article sur la question de la lecture-écriture en FLS (document 1), d'un poème <i>Le dormeur du Val</i> de A. Rimbaud (document 2), d'un tableau de compétences en FLS issu d'un référentiel universel (document 3) et d'un extrait de l'œuvre de Dai Sijie (2000), <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i> (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'acculturation en FLS et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>28. Production écrite (FLE)</b></p>	<p>1. G. Vigner « Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage ? », <i>Recherches et Applications</i> n° 51, 2011.</p> <p>2. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p> <p>3. <i>Réussir le DELF scolaire et junior A2</i>, Paris : Didier.</p> <p>4. <i>Alors ? A2, méthode de français langue étrangère</i>, Paris : Didier, 2007.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait d'un article (document 1), d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 2), d'une page de manuel préparant au DELF scolaire (document 3) et d'une page de manuel de FLE (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger les situations de production écrite en FLE et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>29. Français langue de scolarisation (FLS)</b></p>	<p>1. M. Verdelhan, « Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ? », <i>Les Cahiers pédagogiques</i> n° 473, <i>Enfants d'ailleurs, élèves en France</i>, mai 2009.</p> <p>2. MEN, <i>Le français langue seconde</i>, Collège, Paris : CNDP, 2000.</p> <p>3. <i>Le Bourgeois gentilhomme</i> de Molière, acte II scène 4.</p> <p>4. M. Ferreira Pinto, F. Davin Chnane &amp; B. Cervoni, <i>Entrée en matière</i>, Paris : Hachette FLE, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un article sur l'entrée dans l'apprentissage en FLS (document n° 1), de deux tableaux de compétences dans le <i>CECRL</i> et le FLS au collège (document 2), d'un extrait de texte littéraire (document 3) et d'une page d'un manuel de français langue seconde (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de français langue seconde langue de scolarisation et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p><b>30. Notion de compréhension (FLE)</b></p>	<p>1. N. Blondeau, F. Allouache &amp; M.-F. Né, <i>Littérature progressive du français</i>, poème de J. Prévert « Familiale » extrait de <i>Paroles</i>, Paris : Clé International, 2004.</p> <p>2. J.-P. Cuq &amp; I. Gruca, <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, article « Compréhension », Grenoble : Éd. PUG, 2003.</p> <p>3. <i>CECRL</i>, chap. 4.3.4 et 4.3.5, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p> <p>4. J. Prévert, <i>Paroles</i>, « Barbara », 1946.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère niveau B1, vous analyserez le dossier proposé composé d'un extrait de manuel de littérature en FLE (document 1), d'un texte théorique (document 2), d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3) et d'un texte littéraire (document 4). Les documents 1 et 4 comportent tous deux un poème de Jacques Prévert, tiré du recueil <i>Paroles</i>. Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de compréhension et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>

<b>31. Notion de lexique(FLS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. J.-P. Cuq &amp; I. Gruca, <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, Grenoble : Éd. PUG, 2003.</li> <li>2. <i>4 saisons pour 3 petits pois – les enfants font un almanach</i>. Poitiers : Éd. Flblb</li> <li>3. G. Paris, <i>Autobiographie d'une courgette</i>. Paris : J'ai lu, 2002.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait d'ouvrage théorique (document 1), de productions d'élèves (document 2) et d'un extrait de texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de lexique et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>32. Notion d'erreur (FLS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. M. Marquilló Larruy, <i>L'interprétation de l'erreur</i>. Paris : Clé international, 2003.</li> <li>2. J.-P. Siméon &amp; I. Simon, <i>La Mouche qui lit</i>, Paris : Éd. rue du monde, 1998.</li> <li>3. M. Pagnol, <i>La gloire de mon père</i>, 1957.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique sur le traitement de l'erreur (document 1), d'un extrait de littérature de jeunesse (document 2), et d'un extrait d'œuvre littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'erreur (du point de vue de son statut et de ses modalités de didactisation notamment) et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>33. Production orale Égalité homme femme (FLS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Géo Ados</i> n° 121, dossier consacré à l'égalité des filles et des garçons dans le monde, mars 2003.</li> <li>2. J.-P. Cuq &amp; I. Gruca, <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, article « Production orale », Grenoble : Éd. PUG, 2003.</li> <li>3. Article du <i>Code de l'Éducation</i>.</li> <li>4. L. Pergaud, <i>La guerre des boutons</i>, 1912.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé composé d'un extrait authentique de magazine pour adolescents (document 1), d'un texte théorique (document 2), d'un article de loi (document 3), d'un texte littéraire (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de production orale et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>34. Notion de lexique et de dictionnaire (FLS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. B. Marin, <i>Créer son dictionnaire avec les mots de l'école</i>, Créteil : CRDP de Créteil, 1998.</li> <li>2. B. Seguin &amp; F. Teillard, <i>Les Céfrans parlent aux Français</i>, Paris : Calmann Lévy, 1996.</li> <li>3. B. Marin, <i>Créer son dictionnaire avec les mots de l'école</i>. Fiches de dictionnaire élaborées par des élèves, Créteil : CRDP de Créteil, 1998.</li> <li>4. M. Treps, <i>Les mots oiseaux</i>, Paris : Le Sorbier, 2007.</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique sur la notion de lexique (document 1), d'un document authentique (document 3), d'un texte relatant une expérience pédagogique sur le dictionnaire (document 2), et d'un extrait d'ouvrage de littérature de jeunesse (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de lexique et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>35. Pluralité linguistique (FLS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. B. Py, « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », <i>Cahiers de l'ILSL</i>, n° 2, 1992.</li> <li>2. J.-F. De Pietro, « Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. », in C. Vargas (dir.), <i>Langue et études de la langue</i>, Presses universitaires de</li> </ol>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué de deux extraits d'articles théoriques (documents 1 et 2), d'un document littéraire (document 3) et d'un document authentique (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger l'exploitation didactique de la pluralité linguistique en classe de langue et de proposer</p>

	<p>Provence, 2004.</p> <p><b>3.</b> Sempé/Goscinny, <i>Le petit Nicolas</i>, Paris : Folio Junior, 1960.</p> <p><b>4.</b> M. Satrapi, <i>Persépolis</i>, Paris : L'Association, 2000.</p>	<p>un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
--	---	--

## **ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE OPTION LETTRES MODERNES**

### **Option Théâtre**

#### **Rapport présenté par Violaine Heyraud et Ludovic Fort**

L'épreuve d'analyse professionnelle, option théâtre, s'adresse avant tout à de futurs professeurs de français et de littérature. Ce n'est pas une option de spécialité qui déboucherait sur une certification donnant accès, par la suite, aux enseignements artistiques « théâtre ». En revanche, elle nécessite d'avoir une bonne connaissance de ce qui touche au théâtre et qui figure, d'abord, en toutes lettres, dans les programmes de collège et de lycée. En effet, le théâtre est un objet d'étude singulier qui est enseigné tout au long de la scolarité sous différents angles : sous son aspect générique (comédie, tragédie, etc.), historique (théâtre antique, classique, contemporain) et bien entendu en tant qu'art du spectacle vivant (la notion de « représentation » est essentielle). Connaître les aspects spécifiques de ce genre littéraire étroitement lié à la scène et maîtriser les compétences professionnelles qui s'y rattachent concernent l'ensemble des futurs enseignants de lettres. Le candidat qui se présente à cette option doit ainsi manifester, en plus de cela, un goût prononcé pour « l'art dramatique », soit parce que, dans ses études, il s'est intéressé aux problématiques de la dramaturgie, soit parce qu'il a une pratique personnelle et raisonnée du plateau, soit parce qu'il fréquente différentes scènes et est devenu un véritable spectateur ayant ainsi aiguisé son esprit critique. Une ouverture d'esprit mais aussi un réel intérêt pour le lien entre texte et représentation sont des conditions nécessaires si l'on souhaite se présenter à cette option. Le jury doit être en mesure de vérifier comment le candidat saura utiliser ses compétences dans ce domaine afin de rendre vivant et dynamique l'enseignement du théâtre au sein de ses classes. Comment aborder le théâtre dans toute sa variété dans le cadre ordinaire de la classe ? Tel est l'enjeu principal du sujet qui sera proposé au candidat. La connaissance des grandes étapes de l'histoire du théâtre et des enjeux dramaturgiques est fortement recommandée, sans que cela soit encyclopédique. Une attention particulière à la spécificité du texte dramatique et une bonne maîtrise du lexique propre à l'analyse du théâtre sont aussi indispensables. Les dossiers qui seront proposés aux candidats sont très ouverts et laissent une grande liberté didactique et pédagogique. Il faudra donc s'en saisir et éviter de plaquer des connaissances toutes faites qui ne rendraient pas compte de l'approche personnelle et sensible du candidat face aux questions de la scène qui lui seront suggérées par le dossier. S'il peut être intéressant de connaître l'œuvre proposée (surtout si c'est une pièce classique et recommandée par les programmes), cela ne suffit pas et n'est pas toujours indispensable. L'objectif n'est pas d'étudier l'ensemble de l'œuvre, mais d'en proposer une entrée possible en soulignant les liens essentiels entre texte et représentation.

#### **Modalités de l'épreuve**

Chaque sujet comporte un extrait de captation vidéo d'une mise en scène donnée, ainsi qu'un dossier constitué de différents documents. On ne s'interdira pas toutefois de proposer plusieurs captations dans le cas, par exemple, d'une étude comparative de mises en scène. Des moyens de vidéo projection sont mis à disposition du candidat, non seulement pendant le temps de préparation, mais aussi au cours de son passage. Ces outils, très simples à

manipuler, facilitent le visionnage commenté, vivement recommandé, d'une partie de la captation au cours de l'épreuve, devant le jury.

L'épreuve se déroule en deux temps. Le candidat présente un exposé de 30 minutes. Cet exposé s'appuie sur l'ensemble d'un dossier dont les éléments s'articulent autour de la captation et d'enjeux dramaturgiques précis. Il doit contenir « un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours » à destination d'une classe ou d'un niveau donné. Dans un deuxième temps, un entretien de 30 minutes donnera l'occasion au jury d'échanger avec le candidat sur sa présentation, de vérifier sa culture théâtrale au sens le plus large qui soit, ainsi que sa connaissance du métier d'enseignant dans ses différentes composantes institutionnelles.

## **Déroulé de l'épreuve**

### **1. L'exposé :**

Le dossier prend appui sur une œuvre et sur une captation. Cette œuvre est issue des corpus théâtraux figurant dans les programmes du collège et du lycée. Il peut donc s'agir d'une pièce de l'Antiquité (Euripide, Sophocle...), d'une œuvre empruntée au répertoire français et européen dans toute sa diversité (Molière, Racine, Shakespeare, Marivaux, Beaumarchais, Labiche, Tchekhov, Ibsen, Strindberg, Ionesco...) ou au théâtre contemporain (Koltès, Lagarce, Pommerat...). Le dossier s'articule ainsi autour d'un extrait vidéo significatif d'une mise en scène particulière de cette œuvre (dans certains cas, il pourra comporter plusieurs extraits vidéo, invitant ainsi à une comparaison éventuelle). Cette captation doit se situer au centre de la réflexion du candidat. Le texte littéraire correspondant à la vidéo est aussi fourni au candidat : il peut être intéressant d'en tenir compte pour commenter les choix du metteur en scène. Les autres documents du dossier doivent être analysés précisément et nourrir la réflexion globale du candidat.

Il conviendra dès lors d'offrir une analyse problématisée du dossier dans son ensemble. Cela permettra de montrer ses enjeux dramaturgiques à l'aide des différents documents proposés. Ces documents ouvrent des pistes : le candidat est libre d'orienter son propos comme il l'entend. Certains candidats ont déjà su à ce stade utiliser à bon escient la captation pour pointer des dimensions essentielles de la mise en scène en rapport avec leur problématique. Il est bon de commenter les rapports entre les documents (opposition, contradiction, ou au contraire points communs), d'en citer les formules frappantes, d'en distinguer la nature. Une simple mention ou description ne suffit pas : le survol, voire l'impasse, est à proscrire. L'appropriation personnelle du dossier est valorisée : elle prouve des choix, des connaissances, un esprit critique et une organisation induite par la lecture du dossier, et non pas à l'aide d'un plan préconçu.

Le candidat propose « un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours » pour une classe ou un niveau donné. L'objet de cette séquence d'enseignement doit demeurer en lien avec la notion de théâtre dans ses acceptions les plus larges : littéraire, dramaturgique, scénique, historique... Il est indispensable d'envisager les liens entre théâtre et représentation. Le libellé précise pour quelle classe ou quel niveau le travail sera proposé : il faut impérativement en tenir compte. La connaissance des programmes de français en ce qui concerne le théâtre est indispensable dans ce cas et tout de suite vérifiable. Étant donné le temps imparti, c'est surtout la cohérence de la séquence qui doit être mise en évidence. Il faut éviter les séquences fleuves afin de rester précis dans le déroulé de chaque séance proposée. Si l'on prévoit une séance de mise en voix, de mise en scène ou de travail de jeu, on gardera à l'esprit les exigences et le temps nécessaires pour réaliser ces exercices propres au théâtre. L'ensemble doit rester faisable dans le cadre du cours ordinaire de français, y compris dans

ses modalités pratiques. Entre ambition et réalisme, le futur professeur saura mesurer son projet et lui laisser un peu de souplesse, voire penser à voix haute des hypothèses ou des variantes pédagogiques.

La séquence doit prendre en compte la totalité des documents du dossier en insistant sur ceux qui, par rapport à la problématique d'ensemble, présentent le plus grand intérêt : certains nourrissent la réflexion didactique d'ensemble tandis que d'autres seront exploités directement en classe. Ainsi le candidat pourra-t-il éventuellement mentionner d'autres documents ou textes de son choix qui complèteraient son approche de la séquence, pour peu que cela ne soit pas une façon d'occulter les documents du dossier qui lui sont soumis.

On veillera à ne pas réduire cette séquence à une réflexion qui porterait exclusivement sur les genres ou les registres au théâtre dont on a parfois le sentiment qu'ils constituent les seuls axes d'approche possibles du texte dramatique et de sa représentation. Une séance de langue prévue par le candidat et qui éclairerait les enjeux dramaturgiques serait la bienvenue.

Le candidat choisit la séance qu'il souhaite développer, en lien ou non avec la captation. C'est peut-être là, pour lui, le moment de montrer particulièrement comment il travaillerait tel ou tel aspect dramaturgique avec ses élèves, de manière concrète et pédagogique.

Nous rappelons qu'au cours de l'exposé la captation doit être utilisée et commentée. Le candidat ne peut se contenter de références allusives. Il aura recours au visionnage de courtes séquences, il pourra faire des arrêts sur image. Il devra pouvoir faire la preuve de sa capacité à commenter lui-même avec précision les choix du metteur en scène et leurs significations. L'exposé sera aussi l'occasion de manifester ses connaissances du lexique et des notions propres au théâtre.

## 2. L'entretien :

À l'issue de son exposé, le candidat doit quitter la salle quelques minutes. Il sera ensuite appelé à revenir pour la poursuite de l'épreuve : l'entretien. Lors de l'entretien, le jury pose d'abord au candidat un certain nombre de questions soulevées par son exposé, sur la manière dont il aura su s'approprier le dossier et le problématiser. Le candidat peut donc être amené à repreciser certains éléments, sur son analyse de la captation, sur les enjeux dramaturgiques qu'il a choisi de mettre en avant. Le projet de séquence sera, de même, examiné : chacune des séances qu'il contient peut faire l'objet d'une question sur son contenu, sa démarche pédagogique, sa mise en place concrète. Le candidat peut également être interrogé, plus largement, sur ses connaissances touchant au théâtre, générales ou plus ciblées, historiques, scéniques ou théoriques. Il va de soi que le jury doit pouvoir vérifier que le candidat témoigne d'une culture théâtrale authentique et vivante. On attend des candidats qui choisissent cette option qu'ils démontrent une réelle expérience de spectateur. Voir des spectacles, savoir en parler, nourrir une réflexion réelle sur la mise en scène et l'esthétique théâtrale mais aussi sur la place du théâtre dans son enseignement, sont autant de prérequis pour cette épreuve. Enfin, rappelons que cet entretien comporte aussi une dimension institutionnelle, qui ne se limitera pas au seul champ des activités théâtrales. Une connaissance minimale du fonctionnement d'un établissement scolaire, de la réalité du métier, des cadres administratifs et juridiques, des obligations, droits et devoirs de l'enseignant et de l'élève est obligatoire.

## **Constats et recommandations**

Certains candidats ont très bien su appréhender cette épreuve nouvelle : attention pertinente aux documents, compétences et connaissances dramaturgiques habilement convoquées, familiarité avec la représentation théâtrale et son analyse, culture authentique et

vivante, finesse pédagogique. Le jury a donc entendu des exposés très riches et relevé de belles réussites. Des prestations moins convaincantes, en revanche, ont révélé des lacunes. La plus notable demeure une insuffisante maîtrise des connaissances, notions et références dramaturgiques et/ou théâtrales. On relève aussi régulièrement un défaut de lecture approfondie des documents et des analyses dramaturgiques trop succinctes, notamment à partir de la captation, parfois négligée par les candidats. Il en résulte alors des exposés souffrant d'un manque de problématisation dramaturgique et pédagogique : certaines séquences toutes faites ont paru peu adaptées au dossier proposé. Rappelons qu'une séquence doit être organisée autour d'une vraie question, d'un enjeu de découverte ou de compréhension d'un aspect essentiel du théâtre pour les élèves. Dans la présentation du projet de séquence, demander à ses élèves d'étudier tel ou tel élément de mise en scène (les costumes, les lumières, le son...) sans plus de précision est à proscrire. Le candidat doit pouvoir verbaliser les analyses attendues et donner ainsi la preuve de sa propre compétence à dégager les partis pris majeurs d'une mise en scène. En outre, un candidat qui se présente à une épreuve de théâtre fréquente les salles de spectacle : il ne saurait se contenter de visionner des captations sous prétexte qu'il n'habite pas Paris ou qu'il est peu sorti pendant son année de préparation au concours.

Nous ne saurions trop souligner, enfin, certains principes essentiels à la présentation de tout exposé. La gestion du temps n'est pas toujours bien maîtrisée : séquences non développées complètement, absence de la séance détaillée requise par le sujet, impasses sur certains documents ou sur la captation. Il est aussi inutile de lire *in extenso* le texte correspondant à la captation. Les candidats sont tenus de s'exprimer dans une langue claire et de proscrire tout lexique et toute formulation relâchés. Le candidat doit pouvoir dominer son anxiété, même au cas où, par exemple, il se perdrait dans ses notes : il doit pouvoir réagir face à ces imprévus qui font aussi partie des situations susceptibles de se produire devant une classe. Le candidat doit se souvenir que dans le cadre de cette interrogation, ce n'est pas à lui de questionner le jury. Enfin, une épreuve de théâtre suppose et met en œuvre une sensibilité à ce que l'engagement, la voix, le regard, l'adresse, la conviction, les inflexions de registres apportent à une performance orale. S'il ne s'agit évidemment pas de surjouer, on ne saurait donc, là comme ailleurs et encore moins qu'ailleurs, être inaudible, replié sur soi, si peu convaincu qu'on ne sera guère convaincant.

## Exemples de sujets donnés et commentaires

### Exemple 1

#### Documents

Document n°1 : Extrait de captation - Eschyle, *L'Orestie* (troisième volet, *Les Euménides*), mise en scène d'Olivier Py, Odéon Théâtre de l'Europe, 2008.

Document n°2 : Entretien d'Olivier Py avec Gaëlle Bebin, janvier 2008, archives de l'odéon théâtre de l'Europe.

Document n°3 : *Eschyle, Les Euménides*, mise en scène Ariane Mnouchkine, Théâtre du Soleil, 1992 (photogramme).

Document n°4 : Hélène Cixous, « Le coup », dans *Les Euménides*, d'Eschyle, éditions Théâtre du Soleil, 1992.

Document n°5 : Friedrich Nietzsche, *La Naissance de la tragédie*, 1872, textes, fragments et variantes établis par Giorgio Colli et Mazzino Montinari, traduit de l'allemand par Michel Haar, Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, NRF Gallimard, 2003, p.74-75.

#### Sujet

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (captation, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées en vous appuyant sur votre culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours, à destination d'une classe de collège.

#### **Document n°1 : Extrait de captation - Eschyle, *L'Orestie* (troisième volet, *Les Euménides*), mise en scène d'Olivier Py, Odéon Théâtre de l'Europe, 2008.**

Clytemnestre : Anne Benoit

Le Choryphée : Nazim Boudjenah

Le Choeur : Mary Saint-Palais, Sandrine Sutter, Christophe Le Hazif, Damien Bigourdan

Chant : Quaturo Leonis (Thomas Gautier, Guillaume Antonini, Alphonse Dervieux, Jean-Lou Loger).

Apollon : Philippe Girard

*Les Euménides est le troisième volet de L'Orestie, la trilogie d'Eschyle représentée aux Grandes Dionysies d'Athènes en 458 av. J.C. Dans Les Choéphores, la seconde tragédie, Oreste, guidé par l'oracle de Delphes Apollon Loxias, a vengé le meurtre de son père Agamemnon et a assassiné Egisthe et sa mère Clytemnestre. Au début des Euménides, Apollon a recueilli Oreste pour protéger « le meurtrier d'une femme qui a égorgé son mari ». Survient le fantôme de Clytemnestre.*

*Entre le fantôme de Clytemnestre.*

CLYTEMNESTRE

Vous dormez !

Vous ne servez à rien, vous dormez.

Les morts m'insultent, ils me traitent de meurtrière.

J'erre dans la honte et parmi les ombres.

Les morts me poursuivent pour mon crime

Mais les dieux ne poursuivent pas

Le fils qui a égorgé sa mère.

Regarde ma blessure dans la nuit !

Le sommeil donne à l'âme

Des yeux que le jour lui refuse !

Vous avez respiré les parfums de mes sacrifices,

Vous avez lapé mes libations de lait et de miel,

Mes offrandes à vos festins de nuit,

L'autel allumé à une heure inconnue des autres dieux,

Et tout cela, vous le piétinez !

Lui, libre, il court comme un jeune cerf,

Echappe à votre piège et vous regarde en riant.

Entendez-moi. Au nom de mon âme, réveillez-vous,

Relevez-vous, déesses des profondeurs :

Du plus profond des songes, Clytemnestre appelle.

Oui, grognez, l'homme a disparu, loin !

Mes enfants ont trouvé de l'aide, moi pas !

Tu dors, ma souffrance ne te touche pas :

Oreste, meurtrier de sa mère, est loin.

Tu gémis en dormant, debout, allez !

Le mal est ton devoir !

Sommeil et fatigue, alliés invincibles,

Ont épuisé le serpent abominable.

CHOEUR

Attaque ! Attaque ! Attaque ! Attaque !

CLYTEMNESTRE

Tu chasses ton gibier en rêve,

Tu aboies comme un chien

Toujours à l'affût.

Allez, debout ! Lutte contre la fatigue !

Ne laisse pas le sommeil corrompre ta haine.

Je veux que mes reproches te percent le coeur.

Ce sont les épées de la justice.

Crache sur lui ton souffle sanglant,

Brûle-le avec les flammes de ton ventre,

Prends-le en chasse encore une fois.

CORYPHEE

Réveille-toi ! Réveille les autres.

Allez, debout !

Sortez du sommeil.  
Il faut vérifier la vérité de ce rêve.

#### CHOEUR

- Malheur ! Malheur ! Souffrance !
- Souffrance pour rien !
- Souffrance intolérable !
- Le gibier nous a échappé.
- Nous dormions, il s'est enfui..
- Apollon, fils de Zeus, tu nous as trompées !
- Le jeune dieu piétine les vieilles déesses !
- Tu protèges le matricide...
- Un dieu ne doit pas s'opposer à la justice !

Un rêve de sacrilège nous a percé le cœur.  
Un coup de fouet nous a fait crier de rage !  
Les jeunes dieux avides de gloire méprisent la justice !  
Dans le temple d'Apollon, je vois  
Le trône des oracles rouge de sang et l'ombilic du monde -  
A ses pieds, le coupable, l'impur, le parricide.  
Apollon a permis que son seuil soit corrompu.  
Pourquoi ? Pour qui ? Il a brisé la loi divine,  
Il a favorisé les mortels et déchiré l'antique partage  
Qui laissait les mortels aux Erinyes.  
Il hérite de ma haine et ne sauve pas son protégé :  
Toujours pourchassé, même chez les morts  
Il est marqué, il y aura toujours un bourreau.

#### APOLLON

Dehors, allez ! C'est un ordre !  
Sortez du sanctuaire des oracles !  
Ou le serpent à plumes blanches  
Jaillissant de l'arc d'or  
Va te faire vomir douloureusement l'écume noire  
Et les caillots de sang que tu as tirés aux humains.  
Tenez-vous loin de ce temple.  
Votre place est là où la vengeance  
Décapite, crève des yeux, égorge,  
Emasculé les jeunes enfants,  
Mutilé, lapidé, torture,  
Fait gémir longtemps les empalés.  
Vous entendez ? Voilà vos fêtes !  
Les dieux vous vomissent,  
Voilà vos joies ! Votre laideur vous va bien :  
Allez boire le sang dans la grotte des lions,  
Mais ne salissez pas ce temple sacré de votre présence !  
Allez, sans berger, aucun dieu ne garde votre troupeau.

#### CHORYPHEE

Apollon, écoute-moi.

De tout cela tu es le seul coupable –  
Pas seulement complice mais coupable,  
Absolument coupable.

APOLLON  
Pourquoi ? Réponds et disparais.

CHORYPHEE  
C'est ton oracle qui a ordonné le matricide.

APOLLON  
De venger un père, oui, et alors ?

CORYPHEE  
Tu as permis de couvrir ce crime ?

APOLLON  
Et qu'ici il trouverait un ultime asile.

Eschyle, *L'Orestie* (troisième volet, *Les Euménides*), actes sud papier, 2008, p.94 à 96.

**Document n°2 : Entretien d'Olivier Py avec Gaëlle Bebin, janvier 2008, archives de l'Odéon-théâtre de l'Europe.**

*Olivier Py* - *L'Orestie* est une oeuvre beaucoup plus large que le seul message politique qui sert le questionnement contemporain. On est face à une oeuvre de la totalité, c'est une cosmogonie. Et dans ce sens, la pensée de la démocratie y est aussi importante que le rapport entre les hommes et les dieux, entre les dieux d'en haut et les dieux d'en bas, l'héritage, la famille.

*Gaëlle Bebin* - Avez-vous l'impression, en montant *L'Orestie*, de revenir à une sorte d'origine du théâtre ?

*Olivier Py* – Oui, ne serait-ce que parce que le théâtre occidental a rêvé sur les pièces d'Eschyle dès qu'il a essayé de se lancer lui-même. Et c'est très émouvant de penser qu'on va travailler sur l'oeuvre d'un homme qui a fait la bataille de Marathon... Tous ceux qui ont travaillé sur Eschyle ont la même sensation : c'est une rencontre d'homme à homme. On est en lien direct avec un homme qu'on trouve extraordinaire. Mais en même temps, on est toujours en lien avec l'originel dès qu'on commence à faire du théâtre, quoi qu'on fasse, sauf peut-être lorsqu'on veut faire du théâtre original !

*Gaëlle Bebin* - Comment monter une tragédie grecque ? Faut-il essayer de reconstituer du théâtre grec antique ?

*Olivier Py* - C'est la question, en effet. Elle se pose surtout pour les parties chantées : pour les scènes dialoguées, on a des équivalents. Le dramatique n'est pas difficile, c'est le choral qui l'est. J'ai choisi de faire chanter le Choeur en grec ancien, surtitré en français, pour faire entendre le texte original. C'est cette alternance liturgique de la parole et du chant qui rappellera les spectacles rituels de la Grèce antique.

[...] Vous avez choisi de retraduire entièrement *L'Orestie*. Qu'est-ce que ce travail apporte à votre mise en scène ?

*O.P.* – Cela apporte tout. Cela représente un travail d'un an et demi sur le texte original. Je ne souhaitais pas monter les *Orestie* que je lisais. C'est un texte avec lequel j'ai maintenant des

rappports précis. J'ai dû choisir un sens parmi les interprétations possibles. Dans le texte original, il n'y a pas de didascalies, ni même le nom des personnages, ce qui pose parfois des problèmes d'attribution. Par exemple, le Choeur s'adresse-t-il ou non à Clytemnestre ? Est-elle entrée ou pas ? Cela change évidemment la parole du Choeur. J'ai voulu un texte qui soit le plus clair et le moins lié au temps possible, or quand je lis une traduction, j'entends très fortement l'époque du traducteur. Ainsi, j'ai essayé d'éviter tous les dix-neuviémismes, par exemple les inversions "qu'est-ce", "qu'as-tu". Ma traduction n'est ni du français littéraire, ni du français d'aujourd'hui, c'est un français poétique, pour la scène : une langue rapide et synthétique. Il faut éviter les périphrases qui tentent de restituer le terme grec, cela alourdit la phrase. Je me suis efforcé de resserrer la langue, de façon aussi à ne faire aucune coupe dans ma mise en scène.

**Document n°3 : Eschyle, *Les Euménides*, mise en scène Ariane Mnouchkine, Théâtre du Soleil, 1992 (photogramme).** Traduction : Hélène Cixous

Musique : Jean-Jacques Lemêtre

Décor : Guy-Claude François

Sculptures : Erhard Stiefel

Costumes : Nathalie Thomas et Marie-Hélène Bouvet

Création le 26 mai 1992 à la Cartoucherie de Vincennes.



La Coryphée (Catherine Schaub) et le Choeur des Erinyes (Duccio Bellugi, Christophe Rauck et Laurent Clauwaert).

**Document n°4 : Hélène Cixous, "le coup", dans *Les Euménides*, d'Eschyle, éditions Théâtre du Soleil, 1992.**

« Un jour. Un certain jour, précis, circonstancié, orageux, le cours de l'âme humaine a entièrement changé. il y a eu le jour où, le matin, certaines vieilles divinités couraient encore sur la terre, comme elles le faisaient depuis trente-cinq mille générations, et le soir, elles sont descendues sous les replis les plus secrets de la terre et elles n'ont plus jamais mis leur étrange pied dehors, à l'extérieur [...]. Ce qu'Eschyle a fait là, avec cette pièce intitulée "Euménides", nous avons peine à y croire, nous avons peine mais émerveillement en même

temps. Voilà un homme qui a lancé par-dessus l'abîme qui sépare deux univers la minime et transparente passerelle poétique [...]. La Justice n'est pas faite pour être juste. Elle est faite pour arrêter. La Justice, entre hommes, il la faut. Pour couper court aux douleurs, qui sont interminables. Trancher tout ce qui dépasse, refouler les sanglots. Les victimes sont scandaleuses, elles ne cessent de se plaindre. La Justice est là pour régler les cris et couper le cours des plaintes. La Justice est la bonne gestion de l'injustice. La Justice est notre tragédie nécessaire. Elle nous inflige sa version de nos peines. Elle parle et nous nous taisons. La Justice se donne le droit secret à l'impureté. Sans la Justice nous passerions nos vies à crier. La Justice ne nous satisfait pas. Elle nous oblige à convertir notre douleur. Son ambition secrète, celle d'Athéna, est de nous faire ravalier nos fureurs, pour que la paix règne. C'est que nous, mortels, avons affaire avec le Sang. Il s'agit du Sens du Sang, le sang qui, une fois versé, ne remonte pas dans les veines. Rien ne le fera remonter. Alors, sang appelant sang, jusqu'à la fin du monde, l'Histoire entière n'est plus qu'une hémorragie. On ne satisfera pas notre besoin de vengeance. Est-ce vivable ? Courir, pourchasser, souffrir et re-souffrir, ce n'est pas une vie non plus. Que faire ? Le coup de génie – le coup du refoulement – c'est Athéna qui le porte. L'enjeu est immense. – Et si je changeais le monde ? Si je changeais la tradition immémoriale de la passion ?, se dit la fameuse déesse [...]. Cette histoire s'est passée avant l'invention d'une tout autre réponse à nos fatalités, celle du pardon [...]. Les Erinyes, oui, nous les voyons (seulement) en rêve. Elles sont les aspects, les figures de nous-mêmes que nous ne pouvons pas reconnaître. Nous les tenons à distance. Nos inadmissibles, nos inséparables. Il paraît donc qu'autrefois, elles venaient à nous du dehors, de l'horizon, et elles ne nous quittaient plus, ces Puissances vouées à nous faire des reproches, et à nous faire sentir l'horreur sans fin. Leur terrible puissance vient de ce qu'elles sont nous-mêmes, elles sont l'engeance de nos actes, elles sont nos mères et nos enfants. »

**Document n°5 : Friedrich Nietzsche, *La Naissance de la tragédie*, 1872, textes, fragments et variantes établis par Giorgio Colli et Mazzino Montinari, traduit de l'allemand par Michel Haar, Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, NRF Gallimard, 2003, p.74-75.**

« Il nous faut [...] comprendre que la tragédie grecque, ce n'est pas autre chose que le chœur dionysiaque ne cessant de se décharger dans un monde apollinien d'images constamment renouvelé. Les parties chorales entrelacées à la tragédie sont donc, d'une certaine manière, la matrice de tout ce qu'on appelle le dialogue – c'est-à-dire la matrice de l'ensemble du monde scénique, du drame proprement dit. Par décharges successives, ce fond originaire de la tragédie irradie la vision du drame, laquelle est certes de part en part une manifestation de rêve – et, dans cette mesure, de nature épique –, mais qui d'un autre côté, parce qu'elle est l'objectivation d'un état dionysiaque, représente non la délivrance apollinienne dans l'apparence, mais tout au contraire la dislocation de l'individu et son union avec l'être originaire [...]. Mais c'est le chœur de la tragédie grecque, le symbole de la foule tout entière en proie à l'émotion dionysiaque qui trouve dans notre façon de voir sa pleine explication. Habités comme nous l'étions jusqu'ici à la fonction réservée au chœur sur la scène moderne, en particulier dans l'opéra, nous ne pouvions absolument pas comprendre – ainsi qu'il ressort pourtant clairement de la tradition – comment le chœur tragique des Grecs pouvait être plus ancien, plus originaire, plus important même que l'"action" proprement dite. Nous n'étions pas non plus capables d'accorder avec cette importance et cette originalité traditionnellement attestées le fait que le chœur n'était composé que d'êtres subalternes et serfs – et même, tout d'abord, que de satyres à l'aspect de boucs. Et la situation de l'orchestre, devant la scène, demeurait pour nous une énigme. Maintenant en revanche nous savons que la scène, action comprise, fut au fond simplement pensée, à l'origine, comme vision et que la

seule "réalité", c'est justement le chœur qui fait naître hors de lui cette vision et qui en parle avec toutes les ressources symboliques de la danse, de la musique et du verbe. Dans sa vision, c'est Dionysos que le chœur aperçoit, son Seigneur et maître – et c'est pourquoi il reste toujours un chœur de serviteurs. »

### Commentaires du jury :

Les candidats qui ont travaillé sur ce sujet ont orienté leurs idées autour de problématiques liées à la tragédie antique d'un point de vue très général, qu'il fallait bien sûr dépasser ensuite. Certains se sont attachés aux aspects qui leur semblaient les plus significatifs, comme le rôle du chœur, la pluralité des voix collectives et personnelles, la dimension politique. La difficulté a été ensuite d'articuler l'ensemble des documents autour de la problématique retenue. Le texte de Nietzsche, par exemple, invitait à une réflexion théorique qui a parfois été délaissée car n'entrant pas directement dans la perspective choisie. Rappelons ici que le candidat n'est pas tenu d'inclure uniformément tous les documents du dossier dans son projet de séquence mais qu'il doit tous les utiliser au profit de sa propre réflexion didactique d'ensemble. Des lacunes sur les origines du théâtre ont empêché certains candidats de construire leur réflexion, alors même que les programmes de français en exigent une bonne appréciation, notamment en classe de 3<sup>e</sup>. En effet, de meilleures connaissances sur les liens entre représentation théâtrale et religion, l'histoire des Atrides, ou encore la place réelle du chœur dans le dispositif scénique et dans la diégèse auraient pu les aider à bâtir leur exposé. Certaines présentations suivaient une problématique trop réductrice : la question de la représentation du chœur sur la scène d'aujourd'hui était à prendre en compte mais n'était pas la seule clé pour aborder le dossier. La captation a donné lieu à de bonnes analyses dramaturgiques et scéniques qui auraient mérité, parfois, d'être mieux reliées à la problématique de départ. Par exemple, si l'on s'intéresse à l'importance de la voix et de la parole sur scène, il serait bon d'étudier comment Olivier Py la rend visible par la présence même du fantôme de Clytemnestre dans ce passage.

La présentation de la séquence pédagogique a posé problème. Certains candidats ont manqué de temps et l'ont esquivée. D'autres ont cru devoir proposer une séquence qui s'appuyait sur l'étude d'une autre œuvre intégrale que celle du dossier (*Roméo et Juliette* par exemple). Notons néanmoins qu'un candidat a imaginé une séquence autour d'un corpus d'œuvres qui s'appuierait sur des figures féminines emblématiques du théâtre tragique : *Antigone* de Sophocle, *Les Euménides* d'Eschyle, *Médée* d'Euripide, *Phèdre* de Racine et *Antigone* d'Anouilh. La question de langue a souvent été proposée en lien avec la traduction du grec ancien, qu'on entend précisément dans la mise en scène d'Olivier Py. Cette idée pertinente émanait directement du dossier (propos d'Olivier Py et d'Hélène Cixous, qui a traduit le texte pour la mise en scène d'Ariane Mnouchkine). En revanche, proposer l'étude du morphème « que » sans la rattacher à quelque dimension théâtrale que ce soit a paru saugrenu.

## Exemple 2 :

### Documents

Document 1 – Captation, *Le Roi Lear* de William Shakespeare, mise en scène d'André Engel, Odéon-Théâtre de l'Europe, 2007, © Arte France, Idéale Audience, Centre national de documentation pédagogique, Odéon-Théâtre de l'Europe. Acte I, scène 1.

Document 2 - Stanley Cavell, *Le Déni de savoir dans six pièces de Shakespeare*, trad. J-P Maquerlot, Paris, Seuil, 1993.

Document 3 - Daniel Loayza, conseiller artistique pour l'Odéon-Théâtre de l'Europe, dossier pédagogique du *Roi Lear* mis en scène par André Engel, 2007.

Document 4 - Extraits de l'entretien de Jean-François Sivadier pour la création du *Roi Lear* dans la Cour d'Honneur d'Avignon en été 2007, réalisé en février 2007 par Jean-François Perrier.

Document 5 – Photographie du *Roi Lear* de Shakespeare, mise en scène de Lorent Wanson, Théâtre Royal du Parc, Bruxelles, 19 janvier 2012. Acte I, scène 1.

Document 6 - Victor Hugo, *William Shakespeare* [1864], Paris, Flammarion, 1973.

### Sujet

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (captation, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées en vous appuyant sur votre culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours, à destination d'une classe de troisième.

### Document n° 1 :

Captation, *Le Roi Lear* de William Shakespeare, mise en scène d'André Engel, Odéon-Théâtre de l'Europe, 2007, © Arte France, Idéale Audience, Centre national de documentation pédagogique, Odéon-Théâtre de l'Europe. Traduction de Jean-Michel Déprats. Acte I, scène 1. Michel Piccoli (Lear), Anne Sée (Goneril), Lisa Martino (Régane), Julie-Marie Parmentier (Cordelia).

*La pièce de Shakespeare, créée en 1606, s'inspire d'une vieille histoire galloise qui remonte à environ 800 ans avant Jésus-Christ, narrée dans les Chroniques de l'historien Holinshed. Le roi Lear se retire du pouvoir. Avant de diviser son royaume entre ses trois filles, Goneril, Régane et Cordelia, il souhaite entendre de leur bouche à quel point elles l'aiment. Cordelia, la dernière née, qu'il pensait favoriser, ne répond pas selon ses souhaits. Il la renie et lui refuse toute dot. Mais les deux aînées l'abandonneront. À l'acte III, sans toit, Lear affronte la tempête avec son fou. Au terme d'une pièce mêlant intrigues politiques et trahisons familiales, il sombrera dans la folie. Lear et sa fidèle Cordelia se retrouveront au moment de mourir.*

Personnages de la pièce :

Lear, roi de Grande-Bretagne

Goneril, Régane, Cordelia : filles de Lear

Le Roi de France

Le duc de Bourgogne

Le duc de Cornouailles, époux de Régane

Le duc d'Albany, époux de Goneril

Le comte de Gloucester

Edgar, fils de Gloucester

Edmond, fils bâtard de Gloucester

Le comte de Kent

Curan, courtisan

Oswald, intendant de Goneril

Un vieil homme, métayer de Gloucester

Un capitaine

Un héraut

Un Fou au service de Lear

Chevalier, gentilshommes, soldats, gens de suite, messagers et serviteurs

La scène est en Grande-Bretagne

« [...] *Sonnerie de trompettes. Entrent le roi Lear, Cornouailles, Albany, Goneril, Régane, Cordelia, et leurs suites.*

LEAR

Faites venir les Seigneurs de France et de Bourgogne, Gloucester.

GLOUCESTER

Oui, mon seigneur. *Il sort.*

LEAR

Pendant ce temps nous dévoilerons notre plus ténébreux dessein.  
Donnez-moi cette carte. Sachez que nous avons divisé  
En trois notre royaume, et c'est notre ferme intention  
De décharger notre âge de tous soins et affaires,  
Les conférant à des forces plus jeunes, tandis qu'allégé  
De ces fardeaux nous nous traînerons vers la mort. Notre fils de Cornouailles,  
Et vous, notre non moins aimant fils d'Albany,  
Nous avons à cette heure la volonté déterminée d'annoncer publiquement  
Les différentes dots de nos filles, afin de prévenir  
Dès maintenant toute dissension future. Ces princes, France et Bourgogne,  
Grands rivaux pour l'amour de notre fille cadette,  
Longtemps en notre Cour ont prolongé leur séjour amoureux  
Et je dois ici leur répondre. Dites-moi, mes filles  
(Puisque à présent nous voulons nous dépouiller à la fois du pouvoir,  
Des biens territoriaux, des soucis de l'Etat),  
Laquelle d'entre vous dirons-nous la plus aimante  
Afin que nous dispensions nos plus grandes largesses  
Là où la nature le dispute au mérite. Goneril,  
Notre aînée, parlez la première.

GONERIL

Sire, je vous aime plus que les mots ne peuvent l'exprimer.

Plus chèrement que la vue, l'espace et la liberté,  
Au-delà de ce qu'on peut tenir pour riche ou rare,  
Non moins que la vie, quand l'escortent grâce, santé, beauté, honneur,  
Autant qu'enfant aima jamais, ou que père se sentit aimé ;  
D'un amour qui rend pauvre le souffle et vaine la parole ;  
Je vous aime au-delà de toute comparaison.

CORDELIA, *à part.*

Que dira Cordelia ? Aime, et tais-toi.

LEAR

De tous ces domaines, de cette ligne à celle-ci,  
Avec ses forêts ombreuses et ses plaines fertiles,  
Ses rivières poissonneuses et ses vastes prairies,  
Nous te faisons souveraine : des enfants que tu auras d'Albany  
Que ce soit à jamais l'héritage. Que dit notre seconde fille,  
Notre très chère Régane, épouse de Cornouailles ?

REGANE

Je suis faite du même métal que ma sœur,  
Et m'estime à son prix. Au fond de mon cœur sincère  
Je trouve qu'elle énonce la vérité même de mon amour,  
Sauf qu'elle reste en deçà : car je me proclame  
Ennemie de toutes les autres joies  
Mesurées à l'aune des sensations les plus exquisés,  
Et ne me trouve heureuse  
Que dans l'amour de Votre chère Altesse.

CORDELIA, *à part.*

Alors, pauvre Cordelia ;  
Et pourtant non, car je suis sûre que mon amour  
Pèse plus que mes paroles.

LEAR

Qu'à toi et aux tiens demeure à jamais héréditaire  
Cet ample tiers de notre beau royaume,  
Non moindre en étendue, valeur, et agrément  
Que celui conféré à Goneril. À présent, notre joie,  
Bien que notre dernière et la plus petite, pour le jeune amour de qui  
Les vins de France et le lait de Bourgogne  
Rivalisent, que saurez-vous dire pour gagner  
Un tiers plus opulent que celui de vos sœurs ? Parlez.

CORDELIA

Rien, mon seigneur.

LEAR

Rien ?

CORDELIA

Rien.

LEAR

Rien ne peut sortir de rien : parlez encore.

CORDELIA  
Malheureuse que je suis, je ne sais pas élever  
Mon coeur jusqu'à ma bouche : j'aime Votre Majesté  
Conformément à mon lien, ni plus ni moins.

LEAR  
Comment, comment, Cordelia ! Amenez un peu votre discours,  
De crainte de ruiner votre fortune.

CORDELIA  
Mon bon seigneur,  
Vous m'avez engendrée, élevée, aimée ; et moi,  
Je vous rends en retour les devoirs qui s'imposent,  
Vous obéis, vous aime et vous honore entre tous.  
Pourquoi mes sœurs ont-elles des maris, si elles disent  
Qu'elles n'aiment que vous ? Peut-être, quand je me marierai,  
Le seigneur dont la main recevra ma foi prendra-t-il avec lui  
La moitié de mon amour, la moitié de mes soins et de mon dévouement :  
Assurément je ne me marierai jamais comme mes sœurs.

LEAR  
Mais ton cœur est-il dans ces paroles ?

CORDELIA  
Oui, mon bon seigneur.

LEAR  
Si jeune, et si peu tendre ?

CORDELIA  
Si jeune, mon seigneur, et si vraie.

LEAR  
Soit ; que ta vérité soit donc ta dot.  
Car, par les rayons sacrés du soleil,  
Les mystères d'Hécate et la nuit,  
Par toute l'influence de ces astres  
Qui nous font exister et cesser d'être,  
J'abjure ici toute ma tendresse paternelle,  
Toute parenté, tout lien du sang,  
Et te tiens pour étrangère à mon cœur et à moi  
Dès à présent et à jamais. [...]

William Shakespeare, *La Tragédie du roi Lear*, traduction Jean-Michel Déprats, Gallimard, Folio Théâtre, 1993, acte I, scène 1.

## Document n° 2 :

« [...] Avec *Phèdre*, nous sommes à découvert, livrés à la lumière scrutatrice et impitoyable des cieus. Avec *Hedda Gabler*, nous sommes sur le qui-vive et incapables de détacher le regard, comme face à un accident ou à une altercation survenue à la table voisine, dans un restaurant ou face à un individu debout sur la corniche d'un gratte-ciel. *Le Roi Lear* nous implique d'une tout autre manière. Nous sommes ici dans un monde qui ne diffère pas ouvertement du nôtre (nous qui n'avons pas notre place dans l'univers racinien) mais qui, visiblement, ne lui ressemble pas non plus (contrairement à l'univers d'Ibsen dont les intérieurs de maison et les rythmes nous sont – ou nous étaiement récemment – familiers) : nous

participons d'une certaine façon à ce qui s'y passe, non pas en écoutant, en regardant, en surprenant des conversations qui ne sont pas pour nous, mais presque comme si nous rêvions ce monde avec des mots et des gestes portant signification de ce pouvoir, de cette intimité, de ce mystère auxquels la pièce nous confronte ; et pourtant, nous participons comme on participe à des funérailles, à un mariage ou à une inauguration, confirmant ainsi la réalité de l'événement. C'est un monde qui a besoin de nous pour advenir. Ce n'est ni un débat d'idées, ni une histoire racontée mais l'histoire en train de se faire, l'histoire que nous vivons. Peut-être, plus tard, nous découvrirons ce que tout cela signifie, quand nous aurons découvert ce qu'une vie humaine signifie. »

Stanley Cavell, *Le Déni de savoir dans six pièces de Shakespeare*, trad. J-P Maquerlot, Paris, Seuil, 1993, p. 155-156.

### Document n° 3 :

« Intérieur / extérieur.

Dès les premiers instants du spectacle, on a donc le sentiment que la cérémonie inaugurale a été repoussée hors champ, ramenée aux proportions d'une simple fête dont la musique nous parvient par bouffées [...]. Quelque part en marge de cette fête, Lear fait son entrée et prend silencieusement ses dispositions. Lear ou plutôt, comme le dira plus tard l'un de ses plus fidèles compagnons, « l'ombre de Lear », suivie presque aussitôt de son corps resté d'abord, quelques secondes, immobile sur le seuil qui sépare scène et coulisse, lumière et ténèbres, joie collective et muette solitude, avant de s'avancer en vacillant, portant la main à sa tête et à son cœur. De l'éclatante visibilité d'un dernier acte officiel jusqu'au retrait dans la pénombre déserte d'un entrepôt : c'est comme si les premiers pas de Lear dans la version qu'en propose Engel offraient une image de ce mouvement qui le transporte, le temps d'une mise en scène, de la pompe élisabéthaine vers des rythmes et des langages chargés de notre histoire. Mais c'est aussi comme si Lear, d'emblée, avant toute autre initiative, avait déjà commencé à prendre ses distances à l'égard de tout centre, fût-il celui de son propre pouvoir, pour répondre à l'appel du vide et dériver vers les confins, déjà en quête, à son insu, d'un monde qui lui soit vraiment extérieur. Lear conte aussi l'histoire d'une sortie sans retour : hors de chez soi, puis hors de soi, puis hors du monde et de la vie, Lear ne cesse de franchir des frontières pour s'approcher de celle dont nul voyageur ne revient. Chez Shakespeare, ce pèlerinage atroce passe par une lande déserte et nocturne où la tempête fait rage – espace de la sauvagerie naturelle, de l'exclusion absolue, terre inhumaine à tous les sens du terme : sans trace d'hommes ni d'humanité ; au cœur de la pièce, après que ses deux filles ont refermé les portes sur lui, Lear est rejeté dans le sinistre no man's land d'une sorte de pure extériorité. Dans la mise en scène d'Engel, même cette pureté-là n'est plus. Intérieur et extérieur, de part et d'autre de parois semblables et grises, ne se laissent plus distinguer, comme si partout l'humanité avait laissé sa marque. La lande shakespearienne est envahie par une zone qui fait songer parfois à celle qu'a filmée Tarkovski dans *Stalker*, et Lear n'y est rien de plus qu'un vieillard égaré dans la neige. Il n'y a plus de puissances élémentaires, tous les terrains sont devenus vagues – bref, comme le dira Clov dans *Fin de partie*, "il n'y a plus de nature". »

Daniel Loayza, conseiller artistique pour l'Odéon-Théâtre de l'Europe, dossier pédagogique du *Roi Lear* mis en scène par André Engel, 2007.

**Document n° 4 :**

« Lear c'est tout le théâtre à partir de Rien. En posant ce mot au cœur du plateau au début de la pièce, Cordelia offre inconsciemment à son père, qui possède tout, de se confronter à l'épreuve du manque. N'est-ce pas l'essence même du théâtre de devoir tout réinventer ? Elle lui offre un désert pour qu'il découvre l'homme caché sous la couronne du roi. Les personnages dans la pièce passent leur temps à changer de place et d'identité pour essayer de savoir qui et où ils sont. La grande question de Lear c'est "être et ne pas être". [...] [Le roi Lear, c'est] Nicolas Bouchaud qui a une quarantaine d'années. Le roi Lear pose plus la question de la maturité que celle de la vieillesse. Il n'y a pas d'âge pour parler de la maturité. »

Extraits de l'entretien de Jean-François Sivadier pour la création du *Roi Lear* dans la Cour d'Honneur d'Avignon en été 2007, réalisé en février 2007 par Jean-François Perrier.

**Document n° 5 :**



*Le Roi Lear* de Shakespeare, mise en scène de Lorent Wanson, Théâtre Royal du Parc, Bruxelles, 19 janvier 2012. Acte I, scène 1. Au centre, debout, Jean-Marie Pétirot (Lear).

**Document n° 6 :**

« C'est [un] crépuscule que choisit Shakespeare ; large nuit commode au rêve où cet inventeur à l'aise met tout ce que bon lui semble, ce roi Lear, et puis un roi de France, un duc de Bourgogne, un duc de Cornouailles, un duc d'Albany, un comte de Kent et un comte de Gloucester. Que lui importe votre histoire à lui qui a l'humanité ? D'ailleurs il a pour lui la

légende, qui est une science, elle aussi ; et, autant que l'histoire peut-être, mais à un autre point de vue, une vérité. [...]

Ce terrain adopté, ce lieu de scène désigné, cette fondation creusée, il prend tout, et il bâtit son œuvre. Construction inouïe. Il prend la tyrannie, dont il fera plus tard la faiblesse, Lear ; il prend la trahison, Edmond ; il prend le dévouement, Kent ; il prend l'ingratitude qui commence par une caresse, et il donne à ce monstre deux têtes, Goneril, que la légende appelle Gornerille, et Regane, que la légende appelle Ragaü ; il prend la paternité ; il prend la royauté ; il prend la féodalité ; il prend l'ambition ; il prend la démence qu'il partage en trois, et il met en présence trois fous, le bouffon du roi, fou par métier, Edgar de Gloucester, fou par prudence, le roi, fou par misère. C'est au sommet de cet entassement tragique qu'il dresse et penche Cordelia. [...]

Le père est le prétexte de la fille. Cette admirable créature humaine, Lear, sert de support à cette ineffable création divine, Cordelia. Tout ce chaos de crimes, de vices, de démences et de misères, a pour raison d'être l'apparition splendide de la vertu. Shakespeare, portant Cordelia dans sa pensée, a créé cette tragédie comme un dieu qui, ayant une aurore à placer, ferait tout exprès un monde pour l'y mettre.

Et quelle figure que le père ! quelle cariatide ! C'est l'homme courbé. Il ne fait que changer de fardeaux, toujours plus lourds. Plus le vieillard faiblit, plus le poids augmente. Il vit sous la surcharge. Il porte d'abord l'empire, puis l'ingratitude, puis l'isolement, puis le désespoir, puis la faim et la soif, puis la folie, puis toute la nature. Les nuées viennent sur sa tête, les forêts l'accablent d'ombre, l'ouragan s'abat sur sa nuque, l'orage plombe son manteau, la pluie pèse sur ses épaules, il marche plié et hagard, comme s'il avait les deux genoux de la nuit sur son dos. Eperdu et immense, il jette aux bourrasques et aux grêles ce cri d'époque : Pourquoi me haïssez-vous, tempêtes ? pourquoi me persécutez-vous ? *Vous n'êtes pas mes filles*. Et alors, c'est fini, la lueur s'éteint, la raison se décourage et s'en va, Lear est en enfance. Ah ! il est enfant, ce vieillard. Eh bien ! il lui faut une mère. Sa fille paraît. Son unique fille, Cordelia. Car les deux autres, Regane et Goneril, ne sont plus ses filles que de la quantité nécessaire pour avoir droit au nom de parricides. »

Victor Hugo, *William Shakespeare* [1864], Paris, Flammarion, 1973, p. 203-204.

### **Commentaires du jury :**

Les candidats ont choisi de centrer leur étude du dossier sur la notion de tragique ou sur les oppositions entre pouvoir et déchéance, entre public et privé. Certains enjeux ont été bien mis en valeur, comme l'importance de la scène d'exposition ou la présence de théâtre dans le théâtre (cérémonie de passation de pouvoir ; jeu de masques révélé par les postures des filles âgées de Lear dans la captation). Certains candidats ont montré comment le déplacement temporel, voire l'actualisation, renforçait la dimension universelle de cette réflexion autour de la perte de pouvoir ; cet aspect, néanmoins, qui ressort de l'analyse de la captation, ne pouvait constituer à lui seul une problématique. Précisons que certains exposés ont su décliner plusieurs enjeux intéressants (d'ordre générique, ontologique, linguistique...), mais sans toujours les rattacher entre eux par un fil directeur clairement défini. Des candidats ont confronté très justement les différents documents du dossier pour opérer des rapprochements éclairants : notons par exemple un développement intéressant sur le rapport au public, à partir de la notion de temporalité (document 2) et de la possible identification au personnage par le choix d'un comédien précis (document 4). De bonnes connaissances sur le théâtre élisabéthain ont opportunément nourri l'exposé. Certains candidats, en revanche, ont négligé certains documents, comme le texte critique de Victor Hugo : une meilleure

connaissance de l'histoire du théâtre et de l'influence de Shakespeare sur le drame romantique français aurait enrichi la réflexion. Surtout, les exposés les moins réussis ont trop peu prêté attention au document 1. La construction du passage, l'enjeu de la situation, les spécificités du texte dramatique et de la langue poétique shakespearienne ont alors été trop peu commentés. Insistons encore sur l'analyse de la captation. De bonnes remarques ont pu être faites sur la modification du texte dans la mise en scène proposée : André Engel choisit en effet de fragmenter la grande scène augurale du *Roi Lear* puisque Lear s'entretient successivement en privé avec chacune de ses filles. Un candidat a également relevé très justement que le texte utilisé, pourtant signé du même traducteur que le texte français de l'édition citée, pouvait subir des modifications lors du passage à la scène, au profit d'un langage plus fluide. L'analyse de la captation est parfois restée superficielle : le candidat ne doit pas craindre d'entrer ponctuellement dans le détail. Par exemple, la dimension répétitive de ces conciliabules privés entre père et filles, souvent soulignée, pouvait être nuancée par une attention plus précise aux variations dans le jeu des acteurs, qui créaient des différences bien nettes entre chaque scène.

La séquence devait être prévue pour une classe de collège. Les candidats ont bien su s'approprier cette consigne en choisissant de s'inscrire dans le cadre du programme de 3<sup>e</sup> : « De la tragédie antique au tragique contemporain ». Il a semblé peu judicieux de consacrer plusieurs séances à cette seule scène d'exposition en tenant pour acquis que les élèves connaîtraient la pièce avant de l'étudier. En revanche, de bonnes propositions ont été faites sur l'étude de l'œuvre intégrale, avec par exemple une ouverture intéressante vers *Le Roi se meurt* de Ionesco. Un grand souci pédagogique a pu être montré : réflexion à mener avec les élèves sur l'importance de la distribution (à partir notamment des propos de Jean-François Sivadier dans le document 4), souci de varier les exercices écrits et oraux. Toutefois, nous invitons à nouveau à la prudence : prévoir des exercices trop nombreux ou plusieurs séances de recherche en CDI peut alourdir la séquence. Un candidat a montré son intention, intéressante, de consacrer une séance de langue aux outils de l'argumentation en étudiant les tentatives de Goneril et Régane pour persuader leur père de la force de leur amour. Soulignons enfin des confusions terminologiques regrettables : une scène d'exposition n'est pas un « *incipit* » ; la « mise en scène » et la « scénographie » doivent impérativement être distinguées.

### Exemple 3 :

#### Documents

Document 1 - Captation, *Dom Juan ou le Festin de pierre* de Molière, mise en scène de Jacques Lassalle créée à Avignon en 1993, Comédie-Française, 2002 © Editions Montparnasse. Acte III, scène 1.

Document 2 – Louis Jouvet, « Classe du 4 décembre 1940 », dans *Molière et la comédie classique* (extraits des cours de Louis Jouvet au conservatoire, 1939-1940), Paris, Gallimard, 1992.

Document 3 - Propos de Jacques Lassalle, retranscrits à partir de l'interview de Michel Field dans « Le Cercle de Minuit » du 19 juillet 1993, pour la représentation de *Dom Juan* à Avignon, © ina.fr.

Document 4 - Pierre Larthomas, *Le Langage dramatique*, Paris, PUF [1972] 1980, p. 229-230.

Document 5 - Henry de Montherlant, *La Mort qui fait le trottoir (Don Juan)*, Gallimard, Folio, 1972, acte III (extrait).

Document 6 – Photographie de l'acte V, scène 2 de *Dom Juan*, mise en scène de Yann-Joël Collin, Théâtre Gérard Philipe, 2008.

#### Sujet

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (captation, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées en vous appuyant sur votre culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours, à destination d'une classe de lycée.

## Document n°1 :

Captation, *Dom Juan ou le Festin de pierre* de Molière, mise en scène de Jacques Lassalle créée à Avignon en 1993, Comédie-Française, 2002, © Editions Montparnasse. Acte III, scène 1. Andrzej Seweryn (Dom Juan), Thierry Hancisse (Sganarelle).

Liste des personnages de la pièce :

Dom Juan, fils de Dom Louis  
Sganarelle, valet de Dom Juan  
Elvire, femme de Dom Juan  
Gusman, écuyer d'Elvire  
Dom Carlos, frère d'Elvire  
Dom Alonse, frère d'Elvire  
Dom Louis, père de Dom Juan  
Francisque, pauvre  
Charlotte, paysanne  
Mathurine, paysanne  
Pierrot, paysan  
La Statue du Commandeur  
La Violette, laquais de Dom Juan  
Ragotin, laquais de Dom Juan  
Monsieur Dimanche, marchand  
La Ramée, spadassin  
Suite de Dom Juan  
Suite de Dom Carlos et de Dom Alonse, frères  
Un spectre

*La pièce date de 1665. Au début de l'acte III, Dom Juan et Sganarelle, poursuivis par les frères d'Elvire, épousée puis délaissée par Dom Juan, doivent fuir sous des vêtements d'emprunt. Les voilà déguisés, Dom Juan « en habit de campagne » et Sganarelle « en médecin ».*

« [...] SGANARELLE. – Mais laissons là la médecine, où vous ne croyez point, et parlons des autres choses, car cet habit me donne de l'esprit, et je me sens en humeur de disputer contre vous : vous savez bien que vous me permettez les disputes, et que vous ne me défendez que les remontrances.

DOM JUAN. – Eh bien ?

SGANARELLE. – Je veux savoir un peu vos pensées à fond. Est-il possible que vous ne croyiez point du tout au Ciel ?

DOM JUAN. – Laissons cela.

SGANARELLE. – C'est-à-dire que non. Et à l'Enfer ?

DOM JUAN. – Eh !

SGANARELLE. – Tout de même. Et au diable, s'il vous plaît ?

DOM JUAN. – Oui, oui.

SGANARELLE. – Aussi peu. Ne croyez-vous point l'autre vie ?

DOM JUAN. – Ah ! ah ! ah !

SGANARELLE. – Voilà un homme que j'aurai bien de la peine à convertir. Et dites-moi un peu, le Moine bourru, qu'en croyez-vous, eh !

DOM JUAN. – La peste soit du fat !

SGANARELLE. – Et voilà ce que je ne puis souffrir, car il n’y a rien de plus vrai que le Moine bourru, et je me ferais pendre pour celui-là. Mais encore faut-il croire quelque chose dans le monde : qu’est-ce donc que vous croyez ?

DOM JUAN. – Ce que je crois ?

SGANARELLE. – Oui.

DOM JUAN. – Je crois que deux et deux sont quatre, Sganarelle, et que quatre et quatre sont huit.

SGANARELLE. – La belle croyance et les beaux articles de foi que voilà ! Votre religion, ce que je vois, est donc l’arithmétique ? Il faut avouer qu’il se met d’étranges folies dans la tête des hommes, et que pour avoir bien étudié on est bien moins sage le plus souvent. Pour moi, Monsieur, je n’ai point étudié comme vous, Dieu merci, et personne ne saurait se vanter de m’avoir jamais rien appris : mais avec mon petit sens, mon petit jugement, je vois les choses mieux que tous les livres, et je comprends fort bien que ce monde que nous voyons n’est pas un champignon, qui soit venu tout seul en une nuit. Je voudrais bien vous demander qui a fait ces arbres-là, ces rochers, cette terre, et ce ciel que voilà là-haut, et si tout cela s’est bâti de lui-même. Vous voilà vous, par exemple, vous êtes là : est-ce que vous vous êtes fait tout seul, et n’a-t-il pas fallu que votre père ait engrossé votre mère pour vous faire ? Pouvez-vous voir toutes les inventions dont la machine de l’homme est composée sans admirer de quelle façon cela est agencé l’un dans l’autre : ces nerfs, ces os, ces veines, ces artères, ces... ce poumon, ce cœur, ce foie, et tous les autres ingrédients qui sont là, et qui... Oh ! dame, interrompez-moi donc si vous voulez : je ne saurais disputer si l’on ne m’interrompt ; vous vous taisez exprès et me laissez parler par belle malice.

DOM JUAN. – J’attends que ton raisonnement soit fini.

SGANARELLE. – Mon raisonnement est qu’il y a quelque chose d’admirable dans l’homme, quoi que vous puissiez dire, que tous les savants ne sauraient expliquer. Cela n’est-il pas merveilleux que me voilà ici, et que j’aie quelque chose dans la tête qui pense cent choses différentes en un moment, et fait de mon corps tout ce qu’elle veut ? Je veux frapper des mains, hausser le bras, lever les yeux au ciel, baisser la tête, remuer les pieds, aller à droit, à gauche, en avant, en arrière, tourner...

*Il se laisse tomber en tournant.*

DOM JUAN. – Bon ! voilà ton raisonnement qui a le nez cassé.

SGANARELLE. – Morbleu ! je suis bien sot de m’amuser à raisonner avec vous. Croyez ce que vous voudrez : il m’importe bien que vous soyez damné ! [...] »

Molière, *Dom Juan ou le Festin de pierre*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1971, t. II.

## **Document n°2 :**

« Il est cynique, mais c’est la conséquence d’un état d’esprit. C’est un homme qui ne croit pas. Toi non plus, moi non plus nous ne croyons pas ; on croit en Dieu quand il fait très beau, quand on est très heureux pour des raisons purement poétiques ; c’est alors qu’on se pose des questions sur l’au-delà et sur l’immortalité. Si vraiment Dieu existe, le sentiment que nous avons pour lui est vraiment assez indigne, c’est vraiment très insultant pour Dieu. Un homme comme Dom Juan est différent de nous ; il est beaucoup plus haut, ou beaucoup plus sincère ; c’est un homme qui n’a pas de ces petits sentiments qu’on a par crainte ou par reconnaissance, car au fond c’est cela la religion de tous les jours. [...] Il dit : – Vous m’embêtez bien avec toute votre morale. Pourquoi est-ce que je n’épouserai pas cette femme ? – Pour lui il n’y a pas de raison ; c’est une morale religieuse. – Et pourquoi est-ce que je ne donnerais pas mes hommages à toutes les femmes ? – Voilà le côté séducteur, mais c’est la conséquence d’une attitude spirituelle, intellectuelle.

C'est un homme qui, lorsqu'on lui montrera Dieu, lui rendra hommage ; mais on ne le lui montre pas, et il attend. »

Louis Jouvet, « Classe du 4 décembre 1940 », dans *Molière et la comédie classique* (extraits des cours de Louis Jouvet au conservatoire, 1939-1940), Paris, Gallimard, 1992, p. 98.

### Document n°3 :

« [...] Je pense que c'est Sganarelle qui enfante Dom Juan, qui engendre ce rêve de Dom Juan à travers lequel il s'accomplit par procuration. Sganarelle est dans l'espace du chagrin et de la pitié alors que Dom Juan est dans l'espace du dépassement de soi, de l'homme qui va au bout, de l'homme qui, même s'il n'a pas de certitude bien grande, refuse de pactiser, refuse de substituer à son doute ce qui, vaille que vaille, permet de négocier avec le monde comme il est. Dom Juan commence comme un petit marquis de Molière, un petit marquis quasi détestable ; après tout, Molière opprimé, censuré, essaie de se défaire de la figure du libertin qu'on lui avait attribuée, et de dire : "Voilà, un libertin, c'est ça, et ce n'est pas bien du tout." Et en même temps, progressivement, ce libertin, cet homme qui n'a que deux idées : "deux et deux font quatre, je ne crois que ce que je vois" ; et "je ne suis que mon désir, je ne vis que l'instant que je vis" – peu à peu cet homme mesure combien, à partir de ces deux affirmations, modestes après tout, il met en crise le monde dans lequel il vit, les valeurs qui sont dominantes. Et en même temps il accepte d'aller au bout de cette subversion-là, et insensiblement il devient un héros. La pièce est toute neuve, elle date de 1945, quand Jouvet l'a révélée, car avant, elle apparaissait comme une œuvre tout à fait atypique, une espèce de monstre inclassable dans l'œuvre de Molière. Et puis Jouvet la révèle comme la quête de l'homme sans Dieu, la quête pascalienne de l'homme à qui on dirait : "Tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais déjà trouvé." Vilar lui substitue au contraire la sérénité déjà XVIII<sup>e</sup> siècle du philosophe des Lumières, du rationaliste. Il m'a semblé qu'il était intéressant de partir de plus loin, de partir d'avant le mythe, de partir d'avant l'homme constitué. La première image de Dom Juan, c'est l'image du grand d'Espagne, quasi archétypale. Et la première chose qu'il m'est apparu nécessaire de faire, c'est, au propre et au figuré, de le déshabiller, de le déconstruire, de le problématiser, de le rendre vulnérable. Il révèle les autres dans les rencontres qu'il fait avec eux mais il se révèle à lui-même aussi. Et peu à peu, cette figure modeste, prévisible, de muscadin<sup>1</sup>, devient un héros parce qu'il accepte d'assumer tout ce que les autres lui reprochent et il accepte de payer le prix de sa différence. [...] Ce qui est grand chez Dom Juan, et ce qui me paraît être absolument d'époque, c'est qu'il préfère son doute aux pseudo croyances, aux pseudo convictions qui l'entourent. Et je crois que le rôle de l'artiste en général, de l'intellectuel aussi, c'est de fonder son doute comme la seule légitimité d'une vie. »

Jacques Lassalle, propos retranscrits à partir de l'interview de Michel Field dans « Le Cercle de Minuit » du 19 juillet 1993, pour la représentation de *Dom Juan* à Avignon, © ina.fr.

### Document n°4 :

« Que les accidents de langage soient le fait d'un même personnage et le voilà qui se distingue facilement de ses partenaires et révèle en même temps très vite sa classe sociale et

---

<sup>1</sup> Terme historique désignant un jeune élégant excentrique, s'opposant aux Jacobins après 1794.

son rôle dans la pièce. [...] Molière a joué avec maîtrise de ces oppositions très efficaces entre les personnages qui parlent bien et ceux qui parlent mal ; et, de ce point de vue, *Don Juan* est peut-être la pièce la plus intéressante à étudier. L'opposition est d'abord sociale. Au séducteur, à Elvire, à Don Carlos, à Don Louis, aux nobles qui s'expriment parfaitement, s'opposent Pierrot et les paysannes que trahissent leur accent, les fautes de vocabulaire et de syntaxe. Mais que dire du contraste entre un Don Juan admirablement maître de sa parole et un Sganarelle dans le rôle duquel les accidents de langage abondent et qui n'a ni la virtuosité verbale d'un Scapin (qu'on songe à la scène du sac) ni la maîtrise souveraine du médecin malgré lui ? Dieu n'a pas accordé à son défenseur l'éloquence ! Les contemporains en avaient été frappés et le problème des intentions secrètes de Molière se pose toujours à la critique. On voit par cet exemple combien il est difficile parfois à définir la fonction véritable de ces accidents de langage. »

Pierre Larthomas, *Le Langage dramatique*, Paris, PUF [1972] 1980, p. 229-230.

### Document n°5 :

Henry de Montherlant, *La Mort qui fait le trottoir (Don Juan)*, Gallimard, Folio, 1972, acte III, p. 122-124.

*Dans cette pièce de 1958, Don Juan, séducteur invétéré, est assisté de son fils Alcacer. Dans cette scène, la « double veuve », « plutôt haridelle, [...] attifée incroyablement », qui depuis des années poursuit Don Juan de ses assiduités, réunit autour d'Alcacer trois penseurs ridicules, « avec des lunettes extravagantes », qui « tous pensent que Don Juan a dépassé le stade de la personne pour accéder à celui du mythe ». Ils le démontrent tour à tour.*

ALCACER. – Et moi, Messieurs les intelligents, je tiens que vous n'êtes pas intelligents du tout. Car, dans tout ce que vous dites, vous voyez toujours ce qui n'est pas, vous ne voyez jamais ce qui est.

PREMIER PENSEUR. – Ce qui est ! Pour qui nous prenez-vous ?

TROISIEME PENSEUR, avec écoeuement. – Ce qui est !

ALCACER, au premier Penseur. – Ce qui est, c'est d'abord que Don Juan ne croit pas en Dieu, s'en trouve fort bien, et n'a nulle envie d'y croire. (*Au second Penseur.*) C'est que l'idée que sa recherche soit analogue à la recherche de l'artiste est une idée qui peut être soutenue comme n'importe quelle idée peut être soutenue, autrement dit qu'elle est zéro. (*Au troisième Penseur.*) Quant à ceci, que je sois le double négatif de Don Juan, c'est une simple insanité, qui ne mérite même pas d'être contredite. Vous avez chacun votre clef, mais les portes qu'ouvrent vos clefs donnent sur le vide. Don Juan et moi, dont vous avez tous conclu en disant que nous étions des imbéciles, c'est nous qui sommes les intelligents, et non vous. Car, pour naviguer dans une vie aventureuse à l'extrême, pleine de traverses et de chausse-trapes, nous avons dû bien connaître ce qui est, le connaître d'une connaissance très exacte et très juste, et c'est cela, être intelligent.

PREMIER PENSEUR. – D'après tout ce que nous savons, l'intelligence de Don Juan est nettement au-dessous de la moyenne, et il est presque un simple d'esprit.

LA DOUBLE VEUVE. – Oh ! voyons, ce n'est pas possible ! Moi qui aime tant la culture !

SECOND PENSEUR. – Il est d'ailleurs nécessaire qu'il ne soit pas intelligent pour que – nous autres – nous puissions mettre en lui tout ce qui ne s'y trouve pas. Don Juan, c'est une défroque, un sac vide.

TROISIEME PENSEUR. – Un prétexte. Pour penser sur lui, nous n'avons pas besoin de lui. Sans nous, il n'existerait pas. Mais, après tout, existe-t-il ? C'est une question qui vaudrait d'être soulevée.

ALCACER. – Eh bien ! Messieurs les admirateurs de Don Juan, il ressort de tout ce que vous dites que vous avez offensé Don Juan, et que je me sens offensé pour mon ami. Et alors...

*Il fait mine de tirer son épée. Les trois Penseurs bondissent de leurs chaises, et déguerpissent dare-dare par la porte. »*

#### Document n°6 :



*Dom Juan*, mise en scène de Yann-Joël Collin, Théâtre Gérard Philipe, 2008, acte V, scène 2 (contenant la tirade dite « de l'hypocrisie »). De dos, Vincent Garanger (Sganarelle). À l'image, Olivier Werner (Dom Juan).

#### Commentaires du jury :

Les candidats ont repéré de grandes idées pertinentes pour aborder le sujet : les différents aspects du libertinage de Dom Juan, la relation maître/valet, la réflexion sur la rhétorique. Mais ces idées ont trop souvent manqué de problématisation et d'approfondissement, notamment en raison d'une analyse insuffisante des documents, parfois survolés, souvent paraphrasés. Par exemple, un candidat a proposé une entrée convaincante dans le dossier : la question du mythe, qu'il a fort justement rattachée au programme de 1<sup>ère</sup>. Pourtant, il n'a pas exploité le document 6 dans cette perspective, alors que la notion de

mythe était explicitement citée par Montherlant et mise en œuvre dans le jeu intertextuel de la scène. Dans certains exposés, la culture théâtrale a fait défaut. Des connaissances sur la dramaturgie du XVII<sup>e</sup> siècle étaient nécessaires pour cerner les difficultés posées par cette pièce, sur le plan générique par exemple : dans un exposé, la pièce *Dom Juan* a ainsi été abusivement définie comme une « tragédie ». La question de l'ambiguïté des registres aurait également pu être affinée, par exemple en s'appuyant sur le jeu du comédien interprétant Sganarelle : après une pantomime comique où il situe très approximativement ses organes, il jette rageusement son chapeau à terre en signe de défaite et s'effondre en pleurant, dépassant ici la didascalie donnée par Molière pour évoquer sa tentative désespérée pour convaincre son maître. Parfois la captation a été ignorée, ou vraisemblablement visionnée une seule fois par le candidat. D'autres prestations ont su solliciter les outils vidéo avec justesse, par exemple pour expliciter le rôle des costumes dans la tentative d'inversion des rôles entre Dom Juan et Sganarelle dans cette scène. Mais généralement l'examen de la captation demeure trop descriptif : certains éléments, pourtant relevés (le feu, le jeu avec l'épée ou la dague), n'ont pas toujours été interprétés, ni reliés les uns aux autres pour tenter de mettre en valeur les choix directeurs du metteur en scène.

Les projets de séquence n'ont pas toujours su s'appuyer sur l'analyse du dossier. Certaines séquences suivaient une problématique trop limitative. Par exemple, la question du respect du texte se pose dans le passage à la représentation, mais il faut aussi pouvoir la dépasser : les enjeux philosophiques, méta-théâtraux, etc. qui avaient été repérés au préalable, ne doivent pas être purement et simplement occultés dans le projet de séquence. Un candidat qui a bien su définir le terme de « dispute », par exemple, n'a pas jugé utile d'en tirer profit en cours. Rappelons que la mise en valeur d'un enjeu dramaturgique central précis reste préférable à une succession jargonnante de termes pédagogiques mal maîtrisés. Certains candidats ont envisagé des exercices de lecture intéressants à mener avec les élèves. Soulignons néanmoins qu'il paraît difficile de demander à des élèves d'imaginer une mise en scène dès la deuxième séance d'une séquence consacrée à *Dom Juan*. Il convient d'aborder ces exercices avec réalisme et rigueur et d'éviter les séquences désordonnées. Notons pour finir qu'un exposé intégralement lu a particulièrement manqué de conviction.

## Exemple 4

### Documents

Document 1 - Captation, *Ma chambre froide* de Joël Pommerat, mise en scène de Joël Pommerat, aux Ateliers Berthier de l'Odéon - Théâtre de l'Europe, Paris, 2011. Extrait du début.

Document 2 – Notes sur l'intrigue, Daniel Loayza, 28 décembre 2010 (*Lettre n°19* de L'Odéon – *Théâtre de l'Europe*).

Document 3 – Critique de Brigitte Salino pour *Le Monde* (4 mars 2011).

Document 4 - Joël Pommerat, *Théâtres en présence*, p 27-28, Actes Sud-Papiers, Collection Apprendre, 2007

Document 5 – Article et entretien de J. Pommerat, accompagné d'une photographie de la pièce pour un site belge.

Document 6 – Photographie : visite du « frère » d'Estelle au chevet de Blocq, dans *Ma Chambre froide*, de J. Pommerat.

### Sujet

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (captation, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées en vous appuyant sur votre culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours, à destination d'une classe de Première.

## Document 1 :

Captation, *Ma chambre froide* de Joël Pommerat, mise en scène de Joël Pommerat, aux Ateliers Berthier de l'Odéon - Théâtre de l'Europe, Paris, 2011. Extrait du début.

VOIX DE CLAUDIE. Ce jour-là, les gens avaient ri en comparant la gentillesse du mari d'Estelle et son allure élégante avec les manières vulgaires de Blocq. C'est certain, moi j'avais exagéré avec Estelle mais sa générosité permanente, son indulgence et sa gentillesse m'étaient devenues insupportables. En plus quelque chose me faisait penser que c'était faux, pas vrai. Estelle n'était pas vraiment gentille dans le fond, j'en étais sûre. Et je voulais le prouver. À l'inverse, Estelle disait qu'elle avait remarqué chez Blocq un jour un signe, un détail, qui démontrait qu'il avait quelque chose de vraiment beau, merveilleux voire sublime, enfoui à l'intérieur de lui. Cette chose à l'intérieur de Blocq pour le moment était complètement invisible à l'œil nu, mais elle était pourtant là bien vivante et surtout réelle...

— 12. annonce de la maladie de Blocq —

*Dans le vestiaire. Blocq a réuni ses employés.*

BLOCQ (hurlant). C'est qui le client en fait? Vous avez réfléchi à ça ? Le client c'est quelqu'un exactement comme vous... Quand vous vous comportez comme des abrutis avec un client c'est comme si vous vous comportiez comme des abrutis avec vous-mêmes, vous n'êtes pas clients vous-mêmes ?

ALAIN. Si.

BLOCQ. Voilà ! Tout ce que je vous demande c'est de vous mettre à la place du client, c'est pas compliqué ça, et si y en a un qui a envie de plaisanter avec vous alors on plaisante...

ADELIN (tendant le téléphone à Blocq). C'est pour vous.

BLOCQ. Allô oui ? Blocq. [. . .] Oui mes résultats ! [. . .] Bon alors c'est quoi l'explication à ces maux de tête qui me font chier ? [. . .] Mais dites-le j'ai pas de temps à perdre... je suis en réunion... et puis vous m'enverrez l'ordonnance. [...] Alors c'est que c'est grave alors ou quoi ?! [...] (Silence)

(Sonné.) Oui je suis là... Oui ça va aller... (Il raccroche. Silence. S'adressant aux autres.) On vient de me dire que je vais crever...

*Un temps.*

*Chi dit quelque chose dans un français incompréhensible.*

ESTELLE. Je crois qu'il a dit : « Ça c'est de la plaisanterie, bravo ! »

(Un temps.) Pardon monsieur Blocq, mais moi je suis morte de faim, moi je suis debout depuis cinq heures.

*Un temps.*

NATHALIE (à Blocq). C'est fini la réunion sur la plaisanterie ?

*Blocq reste prostré.*

*Noir.*

— 13. annonce de la maladie de Blocq (suite) —

*Quelques instants plus tard. Blocq sort du magasin. Estelle l'attend.*

ESTELLE. Je peux vous parler ?

BLOCQ. Mais putain, vous croyez que c'est le moment de m'emmerder, vous ? Faites-moi de l'air... Allez prendre des vacances !

*Noir.*

VOIX DE CLAUDIE. D'abord personne n'avait compris ce qui était vraiment arrivé. Et puis ensuite très vite, on s'était mis à paniquer. Une fois digéré le fait que Blocq était condamné, on avait commencé à se demander ce qu'on allait bien devenir nous. On se posait des centaines de questions. On observait Blocq quand il passait au magasin. On l'entendait hurler au téléphone. Surtout quand il parlait avec sa famille, ses enfants qu'il détestait plus que tout au monde... Et inversement.

—14. testament de Blocq —

*Dans le vestiaire. Blocq a réuni ses employés.*

BLOCQ. Vous êtes inquiets au sujet de votre avenir... Et il y a de quoi... Quant au mien il est tout tracé... Tous mes fantasmes, tous mes rêves sont maintenant enterrés très profond... Au fond d'un trou... Et je vais aller les rejoindre dans quelques semaines... (*Un temps, pris par une émotion.*) Je pense... et je vais vous surprendre... (*Léger suspens.*) je pense qu'on ne me connaît pas vraiment. ... Je pense en fait qu'on ne sait pas qui je suis ! Je ne pense pas avoir raté ma vie... Mais par contre je suis certain d'avoir été raté par les autres... Aujourd'hui, autour de moi, je ne ressens aucune considération pour tout ce que j'ai fait... Rien. Zéro. Et j'en chialerais presque... tellement je suis amer... Parce que je vous le dis : c'est pas crever qui est triste, c'est cette absence de considération que je ressens autour de moi qui est épouvantable... Si j'avais le temps... j'aimerais pouvoir dire tout ce que j'ai à dire, j'aimerais ça oui, dans un livre par exemple, comme tous ces connards qui passent à la télé... Dire tout ce que j'ai à dire... Mais bon... le temps presse... (*Un temps.*) Parlons de vous et de votre avenir à vous... Ce que je tiens là dans ma main, là, s'appelle un contrat... Et ce contrat nous irons le signer demain chez le notaire. Je sais pas si certains d'entre vous ont déjà eu affaire avec un notaire dans leur vie ? Certainement que non ! Ce contrat il en existe un rédigé au nom de chacun d'entre vous... Il y est écrit... que je VOUS cède... la quasi-intégralité de mon patrimoine... Il y est écrit... que vous deviendrez dès demain ensemble les copropriétaires de ce magasin ainsi que des trois autres sociétés Blocq que j'ai créées grâce à mon travail : abattoir, cimenterie et bar de luxe. À moins que vous refusiez une telle offre, à partir de demain, je vous l'annonce officiellement, je ne serai plus propriétaire de ces entreprises, elles vous appartiendront, vous en serez devenus, vous, les propriétaires-actionnaires, à parts strictement égales...

(*Long silence.*) Vous avez des questions?

(*Silence.*) Y a personne qui a une question ? Vous avez été réfrigérés ce matin ou quoi ? Je vous entendais dans les couloirs tout à l'heure faire des commérages... Y a plus rien qui sort maintenant ?!

ALAIN. Excusez-moi mais moi je réalise pas ce que vous venez de dire.

*Chi dit quelque chose dans un français incompréhensible.*

BLOCQ. Ah putain c'est pas vrai ! La seule question elle est en égyptien ! Excusez-nous monsieur je sais plus votre nom, pardon j'ai oublié, j'ai pas prévu d'interprète pour la conférence internationale.

ESTELLE. Monsieur Chi Duong parle français, monsieur Blocq.

BLOCQ. On s'en fout, qu'est-ce qu'il a dit ?

ESTELLE (*traduisant*). « Vous avez une famille, pourquoi vous feriez ça ? »

BLOCQ. Non j'ai pas de famille. Zéro famille. Si vous aviez une famille comme la mienne vous feriez la même chose que moi... La seule façon d'empêcher ces gens de mettre la main sur mon fric et mes biens... la seule que j'ai trouvée... c'est que je devienne pauvre de mon vivant. Puisqu'il est certain que je vais mourir alors c'est vous qui allez devenir des salauds de riches à ma place voilà... À part ça, et c'est peut-être pour des raisons purement sentimentales, mais je suis attaché à ce magasin c'est tout parce que c'est ici que tout a

démarré pour moi il y a plus de trente ans. Je suis donc attaché à son personnel. Voilà c'est un peu inexplicable je le sais bien, vu le nombre d'emmerdements que vous m'avez causés dans la vie.

ADELINE. C'est très généreux de votre part une initiative pareille mais on n'a pas les compétences pour assumer une charge aussi considérable...

BLOCQ. Eh bien vous vous démerdez, vous vous démerdez... Vous apprendrez, vous réfléchirez. Vous prendrez des cours... si vous en avez envie. Si vous avez envie d'aller un peu de l'avant. Au lieu de rester dans vos pantoufles d'épicier... Et puis si vous en avez pas envie, vous resterez chez vous et puis c'est tout. Je mettrai en vente le magasin... Et vous aurez sur le dos un nouveau propriétaire si ça se trouve encore plus emmerdant que moi... Qui vous liquidera en trois semaines...

Joël Pommerat, *Ma chambre froide*, Actes Sud Papiers, 2011, p. 22-26.

## Document 2 :

### Notes sur l'intrigue

« [...] Nous entrons d'abord dans la vie au jour le jour d'un magasin, avec ses coulisses mesquines, ses rivalités de travail, ses moments de lassitude et de vertige – de pure comédie, aussi. Estelle, qui sait toujours prendre “de la hauteur sur les choses”, y a commencé comme caissière avant de devenir “polyvalente” – ce qui semble signifier dans son cas que n'importe qui peut lui demander n'importe quoi à n'importe quelle heure. Et ses camarades ne s'en privent pas plus que Blocq, le propriétaire et le patron, un être dont la grossièreté et le cynisme brutal lui valent d'être détesté de tous ses employés. Sauf d'Estelle, justement...

À vrai dire, quand commence cette histoire, on croirait presque à une hagiographie moderne : l'héroïne se comporte en tous points comme une sainte, toujours dévouée, prête à se mettre en quatre au service d'autrui, sans jamais s'en plaindre, sans même se permettre de juger ceux qui l'exploitent. [...] La bonté de l'héroïne, son dévouement, son refus de condamner les êtres, ne sont-ils qu'un trait de caractère sans dimension spirituelle particulière, une sorte de masochisme, le symptôme d'une certaine faiblesse ? Cachent-ils un besoin de se fondre en autrui, de vivre sous le signe de l'autre et du devenir-autre ? – Qui est-elle donc, cette Estelle ? Pas à pas, l'enquête de personnalité progresse, et l'étrangeté de l'héroïne va grandissant : elle a parfois de ces réflexions qui sur le moment paraissent bizarres, voire cocasses, mais qu'on s'empresse de négliger [...] et ce n'est qu'après coup, après sa disparition, des mois ou des années plus tard, que leur écho revient hanter ceux qui l'ont connue et leur impose d'y déchiffrer un autre sens. [...]

Ce genre de remarques, qui constituent par petites touches la singularité d'Estelle, auraient été vouées à l'oubli si un événement n'était venu tout faire basculer. Et dès lors, de surprises en rebondissements, Pommerat nous entraîne dans un véritable feuilleton, qui ne s'achève qu'aux dernières secondes du spectacle : Blocq, apprenant qu'il est atteint d'un mal qui le condamne à brève échéance, va proposer à ses employés un contrat. Il leur cède l'ensemble de ses entreprises à condition qu'ils inventent en échange une façon de le sauver du néant pur et simple. Et Estelle de saisir sa chance : avec ses collègues, elle s'engage par-devant notaire à écrire, répéter et monter un spectacle sur l'existence de Blocq, dans des délais qui permettront à celui-ci d'y assister – et donc de comprendre ce qu'aura été sa vie, de ne pas la quitter sans s'être métamorphosé. [...]

Cependant l'héroïne, en s'improvisant auteur, metteur en scène, chef de troupe, n'est pas la seule à devoir s'engager dans une tâche et sur un terrain inconnus pour elle. Ses collègues, eux devenus patrons à leur tour, se voient confrontés aux choix économiques les plus douloureux, qui leur semblaient naguère inhumains et leur paraissent à présent

inéluçtables... [...] Et tandis que les urgences se télescope et s'aggravent, on sent monter peu à peu la tentation d'imposer entre elles un arbitrage par la violence...

Une femme a disparu, une femme va disparaître : le spectacle se tient dans cet écart et construit ce suspens. Nous revoyons vivre et agir un être qui ne sait pas encore qu'il va se soustraire à ce monde. Et au moment où le public et l'intime, s'affolant réciproquement, viennent se briser net sur un coup de théâtre – au moment, donc, où la comédie sociale paraît tourner au drame policier, Pommerat parvient à nous surprendre encore en refermant tous les cercles au point même d'où il est parti... »

Daniel Loayza, 28 décembre 2010 (*Lettre n° 19 de L'Odéon – Théâtre de l'Europe*)

### Document 3 :

« Le génial feuilleton théâtral de Joël Pommerat »

LE MONDE | 04.03.2011 à 17h06 • Mis à jour le 18.04.2011 à 11h27 |

Par Brigitte Salino

« Si vous entrez dans *Ma chambre froide*, vous n'en sortirez pas. Le nouveau spectacle de Joël Pommerat, dont la première a eu lieu mercredi 2 mars, aux Ateliers Berthier du Théâtre de l'Odéon, dégage une force d'attraction telle qu'il est impossible de lui résister : il vous entraîne comme un manège un peu dangereux, et vous poursuit longtemps après que vous l'avez quitté, vous laissant totalement séduit et, en même temps, mal à l'aise. De telles expériences sont rares au théâtre. Elles valent l'inconfort des sièges du dispositif dans lequel la pièce se joue.

Ce dispositif est celui d'un cirque, avec des gradins qui donnent une vue plongeante sur la piste où *Ma chambre froide* se déroule, comme un feuilleton. Cela commence dans le noir absolu, d'où surgit une voix. Elle dit qu'il va être question d'une femme, Estelle, qui a disparu depuis dix ans, en laissant un petit carnet dans lequel elle a noté son histoire. Cette femme était étrange. Elle aimait le théâtre et les déguisements, s'intéressait aux étoiles et voulait toujours faire le bien des autres. Elle pensait que dans la vie rien n'est jamais figé, et qu'on peut toujours faire évoluer une situation. La narratrice avait connu Estelle dans le magasin où elles travaillaient. Elle était très appréciée, parce qu'elle était polyvalente, et rendait service à ses camarades.

La voilà sur la piste, cette Estelle en blouse verte, avec ses lunettes, son petit visage sévère et son calme. Autour d'elle, il y a Alain et Jean-Pierre, les deux bouchers, Bertrand, Adeline, Claudie, Nathalie et Chi, le Chinois qui vit depuis vingt ans en France et que personne ne comprend, sauf Estelle. Et puis, il y a le patron, Block, qui possède, en plus du magasin, une cimenterie, un bar de nuit et un abattoir. Il est fier de sa réussite, grossier et direct : "Un travail, aujourd'hui, c'est un privilège, et un privilège, faut que ça se mérite. C'est ça la démocratie." Mais un jour, au milieu d'une réunion avec ses employés, Block apprend qu'il est condamné par une tumeur au cerveau.

C'est là que le feuilleton vire. Block ne veut pas laisser ses biens à sa famille, qu'il déteste. Il décide de les donner à ses employés. Mais il pose une condition : que chaque année, ils lui consacrent une journée, pour lui rendre hommage. Estelle propose qu'ils le fassent à travers une pièce de théâtre. Les voilà donc s'essayant au métier d'acteur, et cela donne des scènes hilarantes. Les voilà aussi confrontés aux obligations de patrons, et cela vire au cauchemar. Joël Pommerat dévide ainsi deux histoires, auxquelles il faut ajouter celle du meurtre du mari d'Estelle, retrouvé dans la chambre froide.

Tout le temps du récit, Estelle demeure fidèle à elle-même : elle veut le bien, mais avec une détermination telle qu'elle en devient trouble. Que masque la gentillesse absolue de

la jeune femme ? Joël Pommerat travaille les zones d'ombre de l'humain comme il travaille le gouffre de l'échec économique dans lequel plongent la jeune femme et ses camarades : avec un pessimisme dur, qui s'appuie sur une fatalité obscure. Il y a, dans sa vision du travail et de la vie, quelque chose d'intransigeant, qui laisse peu de place à la liberté. D'où ce mal-être que l'on ressent, ce sentiment de danger dans lequel il nous entraîne.

Mais, en grand artiste, Joël Pommerat sait tenir les rênes de son propos. *Ma chambre froide* est un spectacle d'une virtuosité géniale, oui, c'est le mot qui convient. Découpées en séquences, comme au cinéma, les scènes s'enchaînent d'une manière hypnotisante. On a l'impression qu'elles sortent directement du cerveau du metteur en scène, et qu'un tour de magie les rend concrètes sur la piste. Elles peuvent aller du trivial au fantasmagorique, sans jamais rien perdre de leur beauté stupéfiante, taillée dans le noir et blanc et traversée d'éclats foudroyants de lumière.

Et puis, il y a les neuf acteurs, qui, eux aussi, semblent nés directement des visions de Joël Pommerat. On se demande ce qu'il leur dit, et comment il les fait travailler, pour qu'ils soient à ce point individuels et unis comme un chœur – au point que leurs rôles ne sont pas spécifiés, dans la bible du spectacle. Parfaits de bout en bout, ils sont, au même titre que le metteur en scène, les auteurs de cette *Chambre froide* qu'on n'est pas près d'oublier.

*Ma chambre froide*, texte et mise en scène de Joël Pommerat. Avec Jacob Ahrend, Saadia Bentaïeb, Lionel Codino, Ruth Olaizola, Frédéric Laurent, Serge Larivière, Marie Piemontese, Nathalie Rjewsky, Dominique Tack. Durée : 2 h 15. Ateliers Berthier du Théâtre de l'Odéon, 1, rue André-Suarès, Paris 17e. Mo Porte-de-Clichy. Tél. : 01-44-85-40-40. Du mardi au samedi, à 20 heures ; le dimanche à 15 heures. Jusqu'au 27 mars. De 6 € à 28 €. Sur le Web : Theatre-odeon.fr. »

#### **Document 4 :**

« Je ne crois pas que le théâtre soit le lieu idéal d'expression des bons sentiments. Le théâtre est un lieu possible d'interrogation et d'expérience de l'humain. Non pas un lieu où nous allons chercher la confirmation de ce que nous savons déjà mais un lieu de possibles, et de remises en question de ce qui nous semble acquis. Un lieu où nous n'avons pas peur de nous faire mal, puisque ce lieu est un lieu de simulacre et que les blessures que nous allons nous faire n'ont rien de commun avec celles que nous pourrions subir dans la vie qui n'est pas théâtre.

Il ne faut jamais confondre l'art et la vie.

Quand je travaille je cherche à replacer le spectateur dans un temps précis, concret. Un temps qui puisse rassembler spectateurs et acteurs dans un lieu donné. Un temps capable de relier fortement des êtres les uns aux autres, par exemple : comme un groupe de personnes face à un danger commun. Et c'est cela que j'appelle "le rapport au réel" dans mon travail : la recherche d'un rapport au temps réel, au temps présent, à l'instant. D'où découle un rapport à l'espace réel qui est l'espace commun de l'acteur et du spectateur. Je cherche à rendre l'intensité du temps qui passe, seconde après seconde, comme au moment de notre vie les plus essentiels, pendant une expérience qui nous confronte à nous-mêmes, au plus profond. En même temps je choisis des situations ordinaires, et je cherche à l'intérieur de ce cadre ordinaire la tension la plus forte, l'intensité la plus grande. »

Joël Pommerat, *Théâtres en présence*, p 27-28, Actes Sud-Papiers, Collection Apprendre, 2007

## Document 5 :

« La comédie selon Pommerat »  
02/04/12, 14.02 | ESTELLE SPOTO

L'univers de l'auteur et metteur en scène Joël Pommerat, invité récurrent du Théâtre National, est plutôt sombre. Mais ses dernières productions ont tendance à se colorer davantage de rires. "La dimension humoristique était, je crois, déjà présente dans mon écriture, mais peut-être de manière plus retenue", explique-t-il. "Dans *Ma chambre froide*, comme dans *Cendrillon* et dans *La Grande et Fabuleuse Histoire du commerce* (tous trois créés en 2011, NDLR), j'ai eu envie d'aborder un ton et une écriture de comédie. Je trouve plus simple d'aller dans l'humour. J'ai l'impression que c'est presque ma façon naturelle de regarder les événements". Les prémices de *Ma chambre froide* sont pourtant loin d'être joyeuses : l'égocentrique et vaniteux Blocq est atteint d'une maladie incurable. Il décide de léguer ses entreprises – une supérette, une cimenterie, un bar de nuit et un abattoir – à ses employés, à la condition que ceux-ci "fassent quelque chose en son honneur". Ce sera finalement une pièce de théâtre, sur sa vie. Du théâtre dans le théâtre, donc. "J'aime traiter de la création et du théâtre dans mes pièces", poursuit l'auteur et metteur en scène, "parce que c'est quand même une des choses que je connais le mieux. Je pense que je me sers de tous les prétextes possibles pour en parler. Bien sûr, ces employés ont une façon très naïve d'aborder le théâtre, et ça tourne parfois au comique, voire au pathétique. C'est pour moi une manière déguisée de rendre hommage au théâtre, comme l'a fait Shakespeare dans *Le Songe d'une nuit d'été* (un groupe d'artisans y monte une pièce en l'honneur du mariage de leur duc, NDLR). Leur maladresse est très jubilatoire, elle peut être aussi très émouvante, c'est ce que je recherche". En associant l'esthétique caractéristique de Pommerat – découpée en clair-obscur, flottant entre rêve, réalité et cauchemar – à l'humour, *Ma chambre froide* a séduit critique et grand public. La pièce a décroché le Molière de l'auteur francophone vivant, celui des compagnies (pour la Cie Louis Brouillard) et le Grand Prix du théâtre du Syndicat de la critique. Pas mal comme palmarès...

*Ma chambre froide* 23 > 28/4, 20.15 (25/4: 19.30), Théâtre National,  
[www.theatrenational.be](http://www.theatrenational.be)

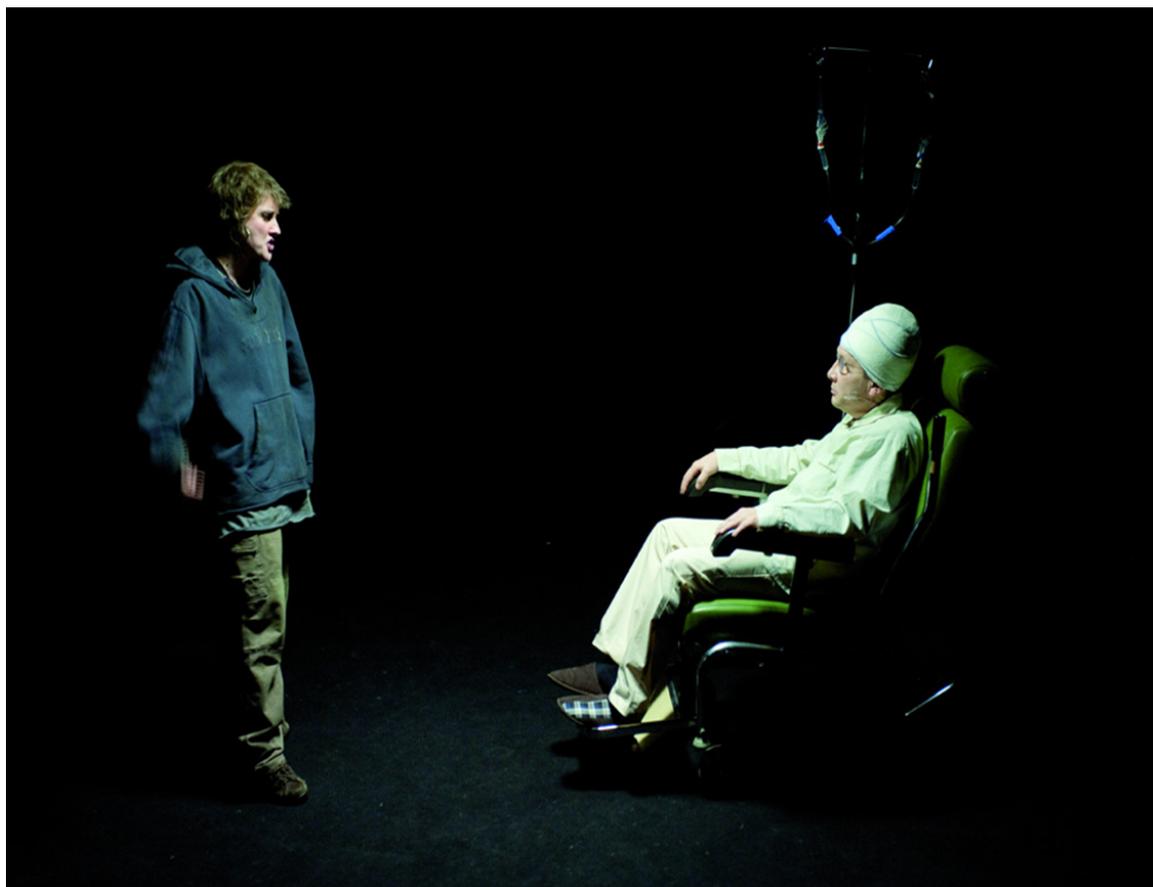
<http://www.agendamagazine.be/en/blog/la-comédie-selon-pommerat>



Photographie accompagnant l'article

## Document 6

Visite du « frère » d'Estelle au chevet de Blocq, dans *Ma chambre froide*, de J. Pommerat



### Commentaires du jury :

Qu'un dramaturge contemporain de la trempe de Pommerat ait pu être proposé par le jury ne semble pas avoir effrayé les candidats. Certains d'entre eux ont découvert son travail à la lecture du dossier qui en proposait, en effet, une première approche. La « continuité théâtrale » de Pommerat a plusieurs fois été mentionnée, notamment dans l'aspect choral de ses pièces et dans le rôle joué par la voix narrative omniprésente dans l'extrait. Le thème du « théâtre dans le théâtre » a été avancé et souvent analysé selon une perspective historique, et non dramaturgique, ce qui est dommage.

La gestion du temps a parfois posé problème. Soit le candidat a consacré près de vingt minutes à commenter la captation, soit il l'a complètement ignorée, préférant s'étendre alors sur la description d'une longue séquence qui proposerait une approche du travail du « metteur en scène » en lien avec « l'expérience du plateau ». Il convient donc de rappeler, ici encore, que c'est bien le dossier avant tout qui doit être la source première de la réflexion du candidat. Les documents ne doivent pas être esquivés, notamment les photographies trop peu commentées ou reliées à la problématique retenue.

Le jury se félicite toutefois d'avoir entendu un candidat qui, après une analyse précise des documents, a su avancer une séquence raisonnée qui s'appuyait sur cette première étape nécessaire. S'interroger sur ce que « devient la comédie » au XXI<sup>e</sup> siècle quand elle aborde des thématiques liées au monde du travail était une entrée intéressante pour ce dossier. Le

mélange des genres (suggéré par les photographies) n'a pas été traité, les candidats estimant que le sujet (l'annonce d'une mort prochaine) était sans doute trop grave pour parler de l'humour et de la féerie (détournée) de ce passage de *Ma chambre froide*.

Enfin, le jury a pu constater que les auteurs plus proches de nous ont souvent donné lieu à de meilleures prestations. Difficile, en effet, de « plaquer » des connaissances prêtes à l'emploi quand on ignore le nom du dramaturge en question ou son travail.

## **ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE OPTION LETTRES MODERNES**

### **Option Cinéma**

**Rapport présenté par Stéphane Cattalano et Pierre-Olivier Toulza.**

Le cinéma a fait partie pour la première fois des modalités d'une épreuve du CAPES de Lettres. Cette entrée est cependant restée discrète : le jury de cinéma a interrogé uniquement quatre-vingt neuf candidats. La qualité de nombreuses prestations doit cependant encourager les étudiants à choisir cette épreuve, dans le cadre de la préparation au concours d'enseignement.

L'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle (ASP) comporte les mêmes exigences en Cinéma qu'en Théâtre, FLE, etc. En prenant appui sur l'ensemble des documents d'un dossier, il s'agit de proposer un projet de séquence pédagogique cohérent et pertinent ainsi que de présenter une séance de cours construite autour d'une analyse fine et précise de l'extrait filmique. Cette séquence filmique constitue le cœur de l'épreuve et ne peut, en aucun cas, être laissée à la marge, voire totalement occultée par le candidat durant son exposé.

Les prestations de meilleure qualité sont parvenues à articuler de façon rigoureuse construction d'une séquence pédagogique, étude de l'extrait filmique et utilisation pertinente des éléments du dossier : textes littéraires ou théoriques et documents iconographiques. D'emblée, le repérage clair d'une thématique commune et la caractérisation précise des documents doit permettre, dès l'introduction, d'élaborer la problématique commune à l'ensemble du dossier. Si quelques exposés commencent laborieusement par énumérer les différents éléments du dossier sans en dessiner la cohérence esthétique et pédagogique, de nombreux candidats ont, dès le départ, montré leur compréhension rigoureuse des enjeux du dossier qu'ils avaient à traiter. On a pu ainsi entendre un exposé mettant en relation de façon particulièrement judicieuse une séquence célèbre de La Ligne générale d'Eisenstein (l'inauguration de l'écumeuse), le début de « Zone » d'Apollinaire, une toile de Malevitch et une « distorsion » de Kertész. Le candidat a ainsi mis en évidence les parentés esthétiques et culturelles (point de vue, regard porté sur le progrès technologique, tension entre modernité et tradition, etc.) entre une forme filmique et des formes littéraires et picturales.

Par ailleurs, l'exposé du candidat nécessite le respect du temps imparti (trente minutes) et un certain équilibre entre ses différentes parties. Outre une mauvaise gestion du temps, il est trop souvent arrivé que les candidats énumèrent, voire récitent, l'intégralité d'une séquence sans prendre le temps de développer la séance de cours consacrée à l'analyse de l'extrait filmique. Il faut, de fait, rappeler que l'épreuve consiste à présenter un projet de séquence pédagogique : il est périlleux et le plus souvent hors-sujet d'exposer l'intégralité d'une séquence dans un minutage aussi précis qu'artificiel. Il ne suffit pas non plus de parler de savoir-être ou de savoir-faire de l'élève, d'évaluations formatives ou sommatives, des savoirs pré-requis, de travail par groupe, etc. : l'abus de ce lexique spécialisé masque bien souvent le peu de pertinence d'un exposé. Une posture didactique creuse a peu de chance de convaincre le jury, si le candidat n'explique pas ses intentions ou tout simplement ne fournit pas les réponses aux

questions qu'il poserait à des élèves. Le projet de séquence doit ainsi, en premier lieu, établir l'unité des différents documents, certes dans un cadre pédagogique défini par les programmes officiels de français, mais aussi autour d'enjeux esthétiques précis. Les sujets proposés relevaient, en effet, de différentes thématiques et questionnements communs au cinéma comme à la littérature, et une approche comparatiste devait être privilégiée pour aborder des dossiers consacrés, par exemple, à la construction du récit, la parodie, la naissance du héros, la figure de l'adolescent, le récit d'aventures, etc. Dans un remarquable exposé autour d'un extrait du *Plaisir* de Max Ophüls, une candidate a ainsi commencé par déduire ses propositions pédagogiques du questionnement commun qu'une présentation problématisée des différents documents du corpus permettait de mettre à jour. La problématique globale de la séquence (les formes de la narration dans le récit court et plus précisément les nouvelles de Maupassant) a été construite progressivement, en se fondant sur une présentation minutieuse des documents et des enjeux qu'ils soulevaient (tension entre focalisation zéro et focalisation interne, voix narrative, représentation d'un milieu social). Cette introduction exemplaire a permis ensuite à la candidate de proposer un projet de séquence rigoureux et le développement d'une séance de cours consacrée à la réécriture cinématographique de l'incipit de *La Maison Tellier*. L'épreuve exige, en outre, que le candidat présente le développement d'une séance de cours articulée autour d'une analyse filmique. Là encore, le fractionnement extrême de la séance en une multiplicité d'activités pédagogiques, de groupes d'élèves, de colonnes au tableau, de fiches à remplir risque de faire perdre de vue l'enjeu principal : l'élaboration du sens et des enjeux de la séquence filmique. Les compétences didactiques doivent être au service de l'analyse filmique, doivent permettre de comprendre les spécificités d'une séquence et doivent conduire à la construction d'une analyse cohérente. Proposer un travail en différents groupes sur une séquence n'a de sens que si cela permet, par exemple, de mettre au jour différents axes thématiques. Une candidate a ainsi bien montré comment, dans un extrait de *La Grande Illusion*, on pouvait faire travailler les élèves, d'une part, sur la représentation de la guerre et de ses souffrances, d'autre part, sur la mise en scène d'une rencontre amoureuse. C'est au candidat, futur professeur, qu'il revient justement de faire émerger la problématique, de souligner, par exemple ici, la tension problématique entre mise en scène de la guerre et représentation d'une scène d'amour, non seulement dans l'extrait proposé mais aussi dans les autres documents du dossier. L'activité pédagogique trouve ainsi sa pertinence dans la construction de la séance de cours. Il est, en revanche, totalement inutile d'adopter une fausse posture professorale, où le candidat simulerait un faux dialogue avec une classe imaginaire, laissant sans réponse les questions posées aux élèves.

Quant à l'analyse filmique, elle fut trop souvent le parent pauvre des mauvaises prestations. Il fallait tout d'abord éviter de considérer la séquence filmique comme une simple illustration d'un cours de français. L'extrait filmique n'est pas, en effet, une vignette décorative, voire un moyen d'occuper le temps, mais bien un objet esthétique qu'il s'agit de commenter avec et pour des élèves de collège ou lycée. Là encore, les compétences du candidat relèvent d'abord de la connaissance précise des moyens propres au cinéma. Il s'agit d'abord d'être sensible aux procédés d'écriture de la séquence ou à son inscription dans des formes et genres spécifiques. Sans être nécessairement exhaustif, l'exposé du candidat doit s'appuyer sur des références précises à la séquence, proposer des analyses minutieuses de plans, identifier clairement un mouvement de caméra et ses enjeux, s'intéresser au jeu des acteurs, au travail sur le son, la couleur, le cadre, etc. Trop souvent, les candidats ont montré une certaine imprécision non seulement dans leurs analyses mais dans la maîtrise même du vocabulaire analytique, confondant format du film et échelle de plans, identifiant de façon incorrecte acteurs et personnages ou montrant une méconnaissance de l'histoire du cinéma. Le jury n'attendait pas un savoir technique et encyclopédique parfait des candidats, mais un usage pertinent des outils courants d'analyse filmique. Dans le cadre d'un dossier consacré au

réalisme, une candidate a ainsi proposé, pour commencer, d'étudier le traitement du réel dans l'ouverture de *Riz amer* par le biais du son : approche pédagogiquement riche car cela permettait d'étudier les différentes sources sonores et leurs implications (sons du réel, tension dramaturgique créée par la musique, etc.). A l'inverse, penser le travelling comme une affaire de grammaire n'a de pertinence ni pour le cinéma ni pour l'apprentissage des conjugaisons. De même, plaquer une grille d'analyse littéraire sur une analyse filmique peut conduire à des aberrations quand on en vient à considérer que le décor est à l'imparfait et les personnages au passé-simple. L'objet filmique n'est ni un « outil » ni un « instrument » qui illustrerait une séance de syntaxe ou de vocabulaire.

Soulignons enfin qu'un exposé doit aussi montrer une certaine compétence du futur professeur à capter son auditoire et à le maintenir attentif : un exposé désordonné et confus, sans retour ni à l'extrait filmique ni aux documents, voire peu audible, n'aura que peu de chances d'être convaincant. De même, montrer d'emblée une moue dubitative quant à la qualité de sa propre prestation ou un excès de confiance presque arrogant risque d'être du plus mauvais effet sur le jury. Il convient d'adopter une attitude propice à la communication, convaincante et persuasive, autant que la tension inhérente à un oral de concours puisse, bien entendu, le permettre.

Ce constat, à l'issue de cette première session, nous conduit donc à rappeler, d'une part, les exigences et modalités de l'épreuve, d'autre part, les principes fondamentaux d'une analyse de séquence filmique.

Il convient, tout d'abord, de préciser les exigences fondamentales de l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle, telles qu'elles sont définies dans les instructions officielles : le candidat doit analyser « les documents, l'extrait filmique, les enjeux du dossier en s'appuyant sur sa culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence » qui est impérativement « assorti du développement d'une séance de cours ». Cet équilibre délicat entre projet de séquence et séance d'enseignement nous conduit à préciser les attentes du jury : il s'agit de proposer une analyse filmique précise de l'extrait donné et d'inscrire cette analyse dans une confrontation féconde avec les autres documents du dossier. Le projet de séquence s'élabore, de son côté, à partir des lignes et enjeux que dessine l'ensemble du dossier incluant l'extrait de film. Sans proposer un minutage trop contraignant, on peut aisément comprendre que l'analyse filmique doit occuper une part prépondérante dans les trente minutes imparties : elle est au centre de la séance de cours et répond aux enjeux du projet de séquence.

Dès son introduction, le candidat doit donc commencer par identifier les différents documents du dossier. Cette première étape, essentielle, ne doit pas se limiter à nommer les documents, mais bien à mettre en évidence les enjeux respectifs de chacun et leur articulation précise entre eux. Commencer par mettre en relation les différents documents pour identifier des rapprochements formels et thématiques permet ainsi de construire progressivement la problématique qui se dégage du dossier. Dans le cadre d'un dossier à destination d'une classe de lycée, une candidate a ainsi clairement déterminé le thème et un objet d'étude précis : le réalisme en art. La présentation successive des différents documents lui a permis, ensuite, de montrer comment cette question relevait, en réalité, de codes et d'un jeu permanent sur les formes de la représentation, non seulement dans le roman au XIXe siècle, mais aussi à travers des courants cinématographiques importants, comme le néoréalisme italien. L'extrait filmique, la scène d'ouverture de *Riz amer*, semblait, en effet, revendiquer une forme de vérité de l'art, au même titre que le « All is true » du narrateur balzacien dans l'incipit du *Père Goriot*. En revenant justement sur cet incipit, la candidate pouvait mettre au jour la permanence des formes de la fiction et l'affirmation constante d'un geste créateur : la notion de drame, la mise en scène de l'acte de lecture montrent, en effet, le maintien d'une situation

fictionnelle et d'une représentation du réel, tout comme la mise en scène chorégraphique dans l'ouverture du film de De Santis. Certes, « l'écran réaliste », souligne Zola dans sa lettre à Antony Valabrègue, revendique une fidélité des images, mais, comme le rappelle Jacques Aumont dans *L'image*, le réalisme est une notion relative, voire non « pertinente par rapport à toutes les normes de la représentation. » A l'aune des différents documents, on pouvait ainsi proposer de travailler sur la problématique suivante : derrière la revendication d'une apparente vérité, quels sont les codes et formes mis en œuvre par le réalisme en art ? Ce moment de l'introduction s'avère fondamental pour construire non seulement le projet de séquence et la séance de cours mais aussi l'approche didactique des différents documents. Comment imaginer, en effet, un travail en classe pertinent si les documents et leur cohérence n'ont pas été au préalable définis et compris ?

Le candidat doit, ensuite, présenter un projet de séquence ainsi qu'une séance de cours consacrée à l'analyse de l'extrait filmique : cette séance peut s'envisager sur une ou deux heures de cours. L'ordre est laissé à la libre appréciation du candidat et le jury a pu entendre de belles prestations commençant soit par l'analyse filmique et l'élaboration d'une séance de cours soit par la présentation du projet de séquence. Cependant, le candidat doit consacrer l'essentiel de son exposé à la séance de cours : trop souvent, malheureusement, les candidats ont cru bon de proposer l'intégralité d'une séquence de cours, séance par séance, voire minute par minute. Le jury a parfois attendu, en vain, le moment de l'analyse précise de l'extrait filmique, quand le candidat privilégiait, au contraire, le déroulement complet d'une séquence d'enseignement. Deux modes d'exposition s'avèrent possibles pour tout candidat. D'une part, il peut choisir un mode déductif : présentation du projet de séquence pédagogique puis d'une séance de cours comportant l'analyse de l'extrait filmique, dans une perspective à la fois analytique et comparatiste (référence ponctuelle aux autres documents du dossier). D'autre part, le candidat peut opter pour une approche inductive, en commençant par l'étude analytique de l'extrait filmique, avant de dessiner les contours d'une séance de cours dans laquelle elle s'inscrirait et, enfin, de proposer un projet de séquence qui s'appuierait sur les autres documents du dossier.

De fait, les documents proposés doivent permettre au candidat de bien articuler la séance de cours et le projet de séquence. A ce propos, il est rappelé que le dossier sera constitué, pour les prochaines sessions, de cinq documents présentés dans l'ordre suivant : une séquence filmique, deux ou trois textes complémentaires, relevant de différents genres ou formes (roman, poésie, théâtre, critique, essai, article, etc.) et un ou deux documents iconographiques (photographie, photogramme, tableau, dessin, etc.). Ces cinq documents sont tous à destination des élèves. Si besoin, et comme document annexe uniquement, un court texte théorique supplémentaire peut être envisagé. Par ailleurs, il est tout à fait possible que les candidats proposent des références complémentaires dans leur projet de séquence, dès lors qu'elles sont non seulement pertinentes, mais aussi précises. Il ne suffit pas de dire que l'on ferait, par exemple, une séance sur un roman de Zola pour que le projet fasse sens. A l'inverse, proposer, de façon claire, un groupement de textes autour des formes de la parodie ou du pastiche s'est avéré judicieux par rapport à l'extrait commenté d'un film de Lautner, dès lors que les notions étaient clairement définies et que les textes, évoqués de façon minutieuse, étaient constamment mis en rapport avec les spécificités de la séquence filmique étudiée. L'exposé du projet de séquence doit ensuite être clair et surtout concis. Dans le cadre de l'épreuve, il est totalement déraisonnable de présenter une séquence de dix séances où seront accumulées toutes les approches didactiques imaginables au détriment des textes et plus encore de la séquence filmique. L'un des risques encourus est, en effet, de proposer des séquences préconçues, sans rapport réel avec l'extrait de film à commenter et les autres documents. Dans le cadre d'un dossier consacré au western et aux formes de la réécriture,

plaquer une séquence théorique sur la tragédie et le tragique moderne de Ionesco à Beckett relevait, par exemple, du contresens évident. Une présentation synthétique et réfléchie du projet et de ses intentions suffit. Une proposition d'un ou deux exercices d'évaluation montrera, par ailleurs, la cohérence de la séquence d'enseignement et la pertinence du travail sur l'extrait filmique, au regard du niveau envisagé. Ainsi, un travail rigoureux sur le lexique du duel dans un ensemble de textes littéraires et une analyse précise du suspens dans un extrait des Contrebandiers de Moonfleet pouvaient aboutir au travail d'écriture suivant, à destination d'une classe de cinquième : « En vous inspirant des textes étudiés et de l'extrait filmique, vous rédigerez une scène de duel, dans un récit d'aventures, qui respecte ces consignes : usage des temps du récit, statut du narrateur (narrateur-témoin), utilisation du lexique des armes. » La séquence, en outre, peut tout à fait croiser plusieurs objets d'étude qu'il faudra, de fait, clairement énoncer. Il va sans dire que le jury attend des candidats une bonne connaissance des fondements de l'enseignement du français dans le secondaire (instructions et programmes officiels) ainsi que des exercices canoniques (lecture analytique, cursive, commentaire littéraire, nouvelles épreuves du diplôme national du brevet, etc.). Ce projet de séquence, comme on l'a déjà noté, se présente donc en amont ou en aval de la séance de cours qui constitue le cœur de l'épreuve. Cette séance vise à construire avec une classe l'analyse précise et rigoureuse d'un extrait de film. A l'issue de cette première session, il importe donc de revenir sur les principes fondamentaux de l'analyse d'une séquence filmique.

Quelques écueils devraient pouvoir être évités par tout candidat sérieux : tout d'abord, certains candidats ont purement et simplement renoncé à montrer tout extrait de la séquence, ou se sont contentés d'un ou deux plans à peine commentés. À l'inverse, une candidate interrogée sur un dossier comprenant la séquence d'ouverture de *La Bête humaine* a choisi de montrer la scène dans son intégralité, perdant ainsi un temps précieux : le jury connaît parfaitement la séquence qu'il a choisie, et le temps de parole du candidat doit être uniquement consacré à la présentation de la séquence pédagogique et d'une séance de cours. Interrogée sur le même dossier, une candidate a appuyé sa démonstration sur plusieurs modes de citation, notamment des plans arrêtés ainsi que des couples de plans qui permettaient d'insister sur des effets de montage. Pour introduire chacune de ses citations, la candidate a commencé par attirer l'attention du jury sur l'objet de son analyse (par exemple, dans cette séquence de Renoir, une forme de personnification de la locomotive, qui engage une étude précise du son). Après avoir passé un bref extrait, elle en proposait une analyse qui ne se réduisait jamais à une simple paraphrase, mais qui engageait une lecture personnelle, développée à l'aide d'un vocabulaire précis.

Beaucoup de candidats, en revanche, ont oublié que le commentaire d'une séquence ne saurait chevaucher sa diffusion, mais la suivre : la bande-son de *Partie de campagne* de Renoir est réputée pour sa complexité, et quand un candidat se lance dans des explications savantes pendant la diffusion de la séquence, le jury ne sait plus trop s'il doit prêter attention à la musique de fosse ainsi qu'aux propos des dames qui s'égaient sur la balançoire, ou à l'exposé du candidat. D'autres encore ont tout simplement oublié d'analyser une longue scène qu'ils projetaient pourtant. Malgré la splendeur de certaines images, un extrait de film ne saurait avoir une fonction purement décorative dans cette épreuve, et on attend des candidats qu'ils mobilisent les notions d'analyse filmique avec lesquelles ils auront pu se familiariser durant leur préparation. Il ne s'agit pas de se livrer à de longues digressions techniques, mais bien d'être capable de décrire et de commenter correctement un plan, une séquence, la construction d'une étape d'un récit. Plusieurs ouvrages universitaires permettront aux candidats de maîtriser

quelques outils essentiels de l'analyse filmique, en particulier les notions de plan, de cadre, de format, de champ et de hors-champ, de montage (la question des raccords, du montage alterné ou parallèle), de mouvements de caméra, d'angle de prise de vue, d'axe de caméra, de focale, de profondeur de champ. Le jury espère vivement que l'analyse du son ne sera pas sacrifiée par les candidats, alors même qu'un vocabulaire simple (son in, off ou over) et un minimum d'attention aux bruits, à la musique, aux dialogues devraient suffire à pallier ce possible défaut.

Il est ainsi essentiel que les candidats puissent disposer de la méthodologie et du vocabulaire d'analyse de l'image. Il n'est cependant nullement question ici de les engager sur la voie d'une spécialisation en cinéma, mais de rappeler qu'un minimum de connaissances techniques, sémiologiques, historiques et esthétiques est absolument nécessaire pour appréhender une œuvre cinématographique. Comprendons bien que la description technique n'est nullement gratuite, mais qu'elle doit être au service de la mise en évidence du sens. Une description précise est essentielle dans une analyse réussie, mais il faut absolument éviter un relevé plan par plan de formes sans production de sens. Ainsi à propos du début de *Lola Montès* de Max Ophüls, une candidate a finement analysé le contraste entre l'immobilité du personnage de Lola – qui annonce pourtant que « la vie, c'est le mouvement » – et les divers mouvements de caméra : l'utilisation d'un vocabulaire technique précis et bien maîtrisé lui a permis de décrire avec efficacité l'extrait montré.

Il n'est ni possible ni souhaitable, dans le cadre de ce rapport de jury, de donner clés en mains une méthode d'analyse filmique qui se substituerait à une nécessaire préparation durant au moins l'année qui précède le concours. Rappelons toutefois que l'analyse filmique est complexe et multiple, et met en jeu de nombreux paramètres : matière visuelle (plastique, graphique, lumineuse) et sonore (verbale, musicale), agencements narratifs, effets rythmiques du montage, emprunts, citations, effets de sens liés à la situation des films dans une œuvre, dans un genre, dans l'histoire, monde fictionnel construit par la diégèse, etc. Cette richesse même explique qu'il n'y ait pas de méthode universelle pour analyser les films : il s'agit plutôt d'apprendre à exercer sa sensibilité sur des objets singuliers et, pour un professeur, d'y inviter les élèves. Pour cela, il faut cependant une démarche raisonnée, qu'une formation préalable doit permettre de maîtriser : apprendre à repérer, arpenter et baliser très précisément un terrain (quel qu'il soit, du simple plan jusqu'à la totalité d'une séquence de plusieurs minutes), acquérir des notions techniques, esthétiques, historiques. Cet apprentissage doit ensuite permettre de construire un propos personnel et maîtrisé, qui ne se limite jamais à la simple description de la séquence : le commentaire doit nécessairement s'articuler autour d'une problématique, dont les enjeux auront été clairement exposés en introduction. L'oubli de cette étape cruciale a pu conduire certains candidats à une analyse paraphrastique. Pour élaborer cette problématique, il s'agit de faire affleurer la tension sous-jacente portée par la séquence, lorsqu'elle est intégrée à un dossier qui comprend des textes littéraires, critiques, etc., ainsi que des documents iconographiques. Le dossier donne donc des pistes aux candidats dans l'élaboration de ce questionnement, mais il est aussi nécessaire et salutaire de prendre quelques risques. Trop de candidats sont restés réservés, voire timorés dans leur lecture, figeant très souvent l'interprétation. Le cinéma est un art, et pas seulement en l'espèce un langage ou un objet d'étude, même dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants. Il peut être porteur d'oser des trouvailles, de construire des passerelles singulières. Avant tout, il faut nécessairement prendre le risque de l'interprétation, en s'appuyant sur une observation précise et active, nourrie de références au cinéma lui-même mais aussi, comme le permet la conception de l'épreuve, aux autres arts, à la littérature, à l'histoire, et à toutes les disciplines qui peuvent enrichir le mouvement de l'analyse.

Rappelons encore qu'il n'existe pas une recette unique permettant de produire une analyse réussie. Bon nombre de candidats s'enferment dans une méthodologie unique consistant en une appréhension « auteuriste » et « formaliste » de la séquence : le cinéaste a pensé ainsi, il a voulu faire cela et donc l'extrait a cette forme et cette mise en scène. De nombreuses autres approches des films sont possibles, et même souhaitables puisqu'elles ouvrent de nouvelles perspectives. La recherche universitaire dans le domaine des Études cinématographiques sous l'égide de spécialistes éminents valorise des analyses esthétiques ainsi que des approches plus culturelles, historiques, génériques, etc. Le jury encourage vivement à varier les angles méthodologiques et à ouvrir au maximum le compas pour accueillir cette diversité épistémologique. Certaines séquences s'y prêtent tout particulièrement. Une candidate a ainsi montré comment, dans la dernière séquence d'*Alien*, le huitième passager de Ridley Scott, la mise en scène (cadrages, choix chromatiques...) accentuait le caractère féminin et vulnérable du corps dénudé de Ripley avant de valoriser, en fin de scène, une conception neuve de l'héroïsme féminin, qui semble annoncer la masculinité héroïque du cinéma hollywoodien des années 1980 (incarnée par des comédiens comme Arnold Schwarzenegger ou Sylvester Stallone). De même, en utilisant à bon escient la reproduction d'affiches de films de Martine Carol fournie dans le dossier, une candidate a montré combien l'échec de *Lola Montès* de Max Ophüls était vraisemblablement dû à l'utilisation paradoxale, dans ce film baroque, d'une star populaire connue pour ses rôles déshabillés.

A partir d'une problématique claire, il est ensuite possible de proposer deux types d'analyse filmique. L'analyse plan par plan a conduit plusieurs candidats à proposer un exposé terne et sans relief, qui se contentait de décrire et paraphraser la séquence, en omettant l'interprétation. L'analyse plan par plan ne consiste pourtant pas à passer scrupuleusement en revue les différents paramètres techniques de l'image et du son de tous les plans de la séquence, mais bien à effectuer des choix raisonnés, en fonction du projet d'analyse (élaboration de la problématique et axes d'études) et du repérage précis du mouvement de la séquence. L'analyse composée, de son côté, se déploie à partir d'un plan clair et rigoureux, de deux ou trois axes précis qui auront été annoncés en introduction. Ce plan ne saurait correspondre à une énumération ou à un catalogue des propriétés cinématographiques de la séquence, pas plus qu'il n'est une relecture de ses différents moments. Il est un parcours hiérarchisé fondé sur la problématique et les spécificités de la séquence, qui progresse généralement du plus manifeste au plus compliqué, ce qui peut vouloir dire du plus littéral au plus métaphorique, du plus diégétique au plus méta-poétique. A propos d'une séquence de *La Nuit du chasseur*, montrant la fuite des deux enfants, un candidat, par exemple, a souligné dans sa problématique la relation entre la construction d'une narration et sa portée symbolique. Dans un premier temps, il s'est intéressé à la structure narrative de la séquence, avant d'étudier plus précisément l'opposition entre les personnages (enfants contre chasseur). Enfin, un travail sur le traitement du motif aquatique et, plus globalement, de la nature permettait de souligner la dimension onirique de la séquence. Dans son exposé, comme durant l'entretien, le candidat a proposé plusieurs approches pédagogiques qui permettaient de construire, avec une classe de sixième, l'analyse de cette séquence : carte heuristique, identification de quelques outils d'analyse filmique sous forme de tableau, élaboration d'un story-board.

Pour finir, on peut rappeler combien l'analyse filmique se nourrit de connaissances multiples : il n'est pas impensable qu'une séquence puisse être un minimum resituée dans la perspective des champs artistiques, idéologiques, historiques, sociaux et culturels qui travaillent l'œuvre dont elle est extraite. Bien évidemment, les candidats qui se présentent au concours de recrutement externe des professeurs certifiés de Lettres ne sont pas spécialistes de cinéma, et le jury en tient compte. Pourtant, la conception même de l'épreuve doit conduire les candidats

à de tels rapprochements, et certaines interactions et références immédiates qui relèvent du bon sens et de la méthodologie bien comprise ne peuvent être ignorées, surtout s'agissant de films très référencés. Ainsi, à propos de *The Party* de Blake Edwards, une candidate a rendu compte de manière réfléchie des spécificités du burlesque au cinéma, des enjeux du son au sein de la séquence analysée et de la manière dont le burlesque apparaissait comme une forme comique qui traversait, selon des modalités diverses, les champs littéraire, pictural, et cinématographique. Une référence au burlesque américain des années 1920 a permis de donner une profondeur historique à l'analyse et de saisir les enjeux particuliers de l'extrait envisagé.

Ces principes constituent le socle de l'analyse filmique et déterminent l'organisation de la séance de cours, qui doit, rappelons-le, amener les élèves à comprendre sensiblement la dimension esthétique de la séquence filmique. Ainsi, dans une séance consacrée à la séquence finale d'Allemagne année zéro, un candidat a proposé un questionnaire à l'intention d'une classe de seconde. Les réponses attendues permettaient de mettre au jour la solitude et l'errance du jeune Edmund, la désolation du paysage en ruines, mais aussi de montrer comment Rossellini élaborait une poétique des ruines, une forme de sublimation d'une fin tragique. L'approche claire et pédagogique de la séquence conduisait à en faire comprendre aisément les enjeux, en partant d'une observation minutieuse des procédés d'écriture cinématographique. Cela permettait enfin d'établir des liens entre la séquence filmique et les différents documents d'un dossier consacré à la poétique des ruines.

On le voit, c'est en partant d'une analyse filmique minutieuse que peut se construire une séance de cours pertinente au regard des différents documents du dossier. Le candidat aura ainsi tout intérêt à ne pas isoler les documents les uns des autres, mais, au contraire, à les mettre en relation entre eux dans un dialogue fécond et convaincant. Ces rapprochements sont, par exemple, fortement recommandés dans le cadre de la préparation à l'épreuve d'Histoire des arts, en fin de troisième.

L'exposé du candidat est suivi d'un entretien avec le jury (trente minutes environ), au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix. Il lui revient de préciser, à ce moment, certains points de son analyse filmique ou de son projet de séquence. A cette occasion, on peut aussi revenir sur les modalités didactiques de l'étude de l'extrait filmique avec les élèves. Par ailleurs, le candidat doit manifester sa capacité à mobiliser une culture littéraire et cinématographique dans une situation précise, une classe de collège ou de lycée. L'entretien permet au candidat de prendre conscience d'erreurs ou maladresses commises au cours de l'exposé, de façon à les corriger, de manière constructive, dans un réel dialogue avec le jury. De nombreux candidats ont ainsi fait preuve d'une réelle attention aux questions posées et ont modifié, souvent avec justesse, les orientations initiales de leur exposé.

L'entretien vérifie enfin la connaissance par le candidat du contexte professionnel et institutionnel (la classe, l'établissement et l'institution scolaire, etc.) dans lequel il sera amené à exercer son activité de professeur. Certains candidats de cette première session ont aussi montré une bonne connaissance des dispositifs d'éducation artistique et culturelle autour du cinéma : « Collège au cinéma » et « Lycéens et apprentis au cinéma » par exemple, ou semblaient familiers des dispositifs des classes à PAC ou des PIE (classes à Projet Artistique et Culturel, ou Projets Inter-Établissements). Ces différents dispositifs peuvent être l'occasion, pour les enseignants, de prolonger leur formation et de bénéficier, dans une classe choisie, d'intervenants spécialisés.

Au terme de cette première session, le jury peut faire preuve d'une confiance raisonnée : les candidats qui ont suivi une formation en Études cinématographiques durant leur année de préparation – ou, mieux, durant leur cursus universitaire de Lettres – sont armés pour réussir l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle en cinéma. Ces candidats, bien formés, auront réfléchi à l'apport du cinéma au cours de français (pas seulement en termes d'ouverture culturelle ou de transposition littéraire), et compris que les œuvres cinématographiques y ont toute leur place si elles ne sont pas utilisées comme pures illustrations d'enjeux littéraires qui ne les concernent guère.

Ainsi, de Méliès à Gus Van Sant, d'Eisenstein à Max Ophüls, de Renoir à Tex Avery, de Rossellini à Ridley Scott, les séquences filmiques proposées cette année soulignent la variété des formes et registres cinématographiques tout comme elles dessinaient un premier parcours de l'histoire du cinéma. Outre l'exigence d'un savoir critique et universitaire solide ainsi qu'une réelle compétence en analyse filmique, nous ne pouvons qu'inciter les candidats à se constituer une connaissance sensible du cinéma, à arpenter le champ immense du septième art. C'est ainsi que le futur enseignant montrera son plaisir à transmettre un savoir sur le cinéma, à croiser les formes cinématographiques, littéraires et artistiques, à éduquer le regard des collégiens et lycéens, afin de bâtir cette nouvelle école du spectateur.

## **Exemples de sujets proposés**

### **A destination d'une classe de collège :**

I. Steven Spielberg, *Indiana Jones et les aventuriers de l'Arche perdue*, 1981.

a) Séquence filmique : générique. Durée : 3 mn environ.

b) Documents complémentaires :

Document 1 - Alexandre DUMAS, *Les Trois Mousquetaires*, 1844.

Document 2 - Umberto ECO, « Éloge de Monte-Cristo », in *De Superman au surhomme*, 1978

Document 3 - René GUISE, «Le Roman populaire», in *Histoire littéraire de la France*, tome IV, 2ème partie, en. LXXI, les Éditions sociales, 1973

Document 4 - *Tintin, le temple du soleil*, Hergé

II. Bruno Dumont, *L'Humanité*, 1999.

a) Séquence filmique : séquence d'ouverture (00:00:20 à 00:05:00)

b) Documents complémentaires :

Document 1 - Jacques BREL, *Le Plat pays*, 1962.

Document 2 – A. de LAMARTINE, « Le Vallon » (extrait), in *Méditations poétiques*, 1820.

Document 3 - Luc VANCHERI, *Cinéma et peinture*, 2007.

Document 4 - Andrew WYETH, *Christina's world*, 1948.

III. Charles Laughton, *La Nuit du chasseur*, 1955.

a) Séquence filmique : 00:51:40 à 00:55:43

b) Documents complémentaires :

Document 1 – Charles Perrault, « Le Petit Poucet », *Les Contes de la Mère l'Oye*, 1697.

Document 2 – Mark Twain, *Les Aventures de Huckleberry Finn*, 1884.

Document 3 – Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, 1942.

Document 4 – Marguerite Duras, *Les Yeux verts*, 1980.

Document 5 – Vincent van Gogh, *La Nuit étoilée*, 1889.

IV. Ridley Scott, *Alien, le huitième passager*, 1979.

a) Séquence filmique : De 1 :39 :43 à 1 :47 :50

b) Documents complémentaires :

Document 1 – H. Michaux, « Animaux fantastiques », in *Lointain intérieur*, Gallimard, 1963.

Document 2 – H. Michaux, « Le monstre dans l'escalier », in *Epreuves, exorcismes*, Gallimard, 1946.

Document 3 – Affiches françaises de *Alien le huitième passager*, *Aliens*, le retour et *Alien 3*.

Document 4 – Johann H. Füssli, *Le Cauchemar*, 1902.

Document 5 – « Entretien avec Jacques Tourneur », réalisé en 1977 par Jacques Manlay, in *Caméra/Stylo*, n°6, mai 1986, p. 59.

Document 6 – Raphaëlle Moine, *Les Femmes d'action au cinéma*, Armand Colin, 2010, p. 10.

V. Jean Renoir, *La grande illusion*, 1937.

a) Séquence filmique : de 34 : 45 à 38 : 52.

b) Documents complémentaires :

Document 1 - Henri Barbusse, *Le Feu*, 1916, ch. VIII, « La Permission », extrait.

Document 2 - Pierre Mari, *La grande illusion*, 2013. Source : <http://pierremari.wordpress.com/articles/>

Document 3 - Anonyme, *La chanson de Craonne*, vers 1917, extrait.

Document 4 - Photogramme et affiche anglaise du film *Un long dimanche de fiançailles*, de Jean-Pierre Jeunet, 2004.

### **A destination d'une classe de lycée :**

I. Franklin J. Schaffner, *La Planète des Singes*, 1968.

a) Séquence filmique :

b) Documents complémentaires :

Document 1 - La Bruyère, *Caractères*, « De l'homme », XI, n° 128, 1688.

Document 2 - Voltaire, *Candide*, 1759.

Document 3 - Pierre Boule, *La Planète des Singes*, 1963, chap.8.

Document 4 – Gravure de Josiah Wood Whympers, 1861, *Gang of captives met at Mbame's on their way to Tette*.

II. Gus Van Sant, *Elephant*, 2003.

a) Séquence filmique : de 00 :19 :09 à 00 :20 :55

b) Documents complémentaires :

Document 1 – L'Amour, Marguerite Duras (1971), incipit, Folio Gallimard, Paris p.9-12.

Document 2 –« Gus Van Sant et le minotaure », Alexandre Tylski, dans la revue en ligne Cadrage, Août 2003. (extrait).

Document 3 –Tourner le dos. Sur l'envers du personnage au cinéma, sous la direction de Benjamin Thomas, Presses universitaires de Vincennes, Paris, 2012, p.9.

Document 4 -Julien Gracq, Lettrines, 1967 Gallimard, Pléiade, tome 2, p.153.

Document 5 –Trois photogrammes tirés de Gerry (2002) (phot. 1 et 2), et Last Days (2005), (phot.3) réalisés par Gus Van Sant.

III. Max Ophuls, *Le Plaisir*, 1952.

a) Séquence filmique : prologue du deuxième sketch. (00:16:00 > 00:18:30)

b) Documents complémentaires :

Document 1 – Guy de Maupassant, extrait de *La Maison Tellier* (incipit), 1881.

Document 2 – Max Ophuls, « Max Ophuls par lui-même », extraits de propos recueillis et rassemblés dans *Max Ophuls*, Revue de l'association française de recherche sur l'histoire du cinéma n°34/35, sous la direction de Noël Herpe, 2002.

Document 3 – Alain Bergala, « La question centrale du point de vue pour une approche pédagogique », extrait *Le point de vue*, livret Scérén-Eden cinéma, 2007.

Document 4 – Douglas Pye, « Des femmes qui tombent, des narrateurs qui défont », dans *Max Ophuls*, Revue de l'association française de recherche sur l'histoire du cinéma n°34/35, sous la direction de Noël Herpe, 2002.

Document 5 – Henri de Toulouse-Lautrec, *Au salon de la rue des Moulins*, 1894.

IV. Sergueï Eisenstein, *La ligne générale*, 1929.

a) Séquence filmique : 34 :38 à 40 :05

b) Documents complémentaires :

Document 1 – Kasimir Malevitch, *Aéroplane volant*, 1914-1915.

Document 2 – André Kertész, *Verre à pied*, distorsion, 1943.

Document 3 – Guillaume Apollinaire, extrait de « Zone », in *Alcools*, 1913.

Document 4 – André Bazin, *Qu'est-ce que le cinéma*, Ed. du Cerf, 1976, p. 65

Document 5 – François Albéra, « Que peut-on appeler cinéma stalinien ? » in Natacha Laurent (dir.), *Le cinéma « stalinien », questions d'histoire*, Le Mirail, 2003, pp. 19-20.

V. John Ford, *La Prisonnière du désert*, 1956.

a) Séquence filmique : depuis la fin du générique (01:37) à 05:35.

b) Documents complémentaires :

Document 1 – Victor Hugo, *Les Misérables*, 1862. L'arrivée de Jean Valjean à Digne.

- Document 2 – Philippe Sellier, « Le modèle héroïque de l'imagination : un socle symbolique », novembre 2007. Source : <http://classes.bnf.fr/heros/arret/01.htm>
- Document 3 – Philippe Hamon, Texte et idéologie, 1984, pp. 47-48.
- Document 4 – Bernard Dort, « la nostalgie de l'épopée », 1993, dans Raymond Bellour (sous la dir.), Le Western, Tel, 1993, pp. 57-58.
- Document 5 – Gustave Doré, illustration pour Don Quichotte.