



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES / CAFEP / Troisième Voie

Section : Lettres, options modernes et classiques

Session 2015

Rapport de jury présenté par :

Bruno Blanckeman,
Professeur des Universités
Président du jury

SOMMAIRE

- Présentation du concours, page 2.
- Composition du jury, page 12.
- Réglementation, page 30.
- Sujets des épreuves écrites, page 35.
- Rapport de l'épreuve écrite de composition française, page 50.
- Rapport de l'épreuve écrite d'étude grammaticale de textes de langue française, page 75.
- Rapport de l'épreuve écrite de latin et de grec, page 107.
- Rapport de l'épreuve orale de mise en situation professionnelle :
 - explication de texte, page 120.
 - question de grammaire, page 138.
- Rapport de l'épreuve d'approche d'une situation professionnelle :
 - option « langue et littérature françaises », page 145.
 - option « langue et civilisation de l'antiquité pour lettres classiques », page 160.
 - option « latin pour lettres modernes », page 177.
 - option « français langue étrangère / langue seconde », page 196.
 - option « théâtre », page 212.
 - option « cinéma », page 240.

PRÉSENTATION DU CONCOURS

Pour les candidates et les candidats qui s'y présentent les concours du CAPES de lettres (« Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire ») et du CAFEP de lettres modernes (« Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement dans les établissements Privés du second degré sous contrat »), option lettres modernes et option lettres classiques, représentent l'aboutissement de leurs études universitaires pour la majorité d'entre eux, une étape décisive vers la préparation d'un second concours, l'agrégation, pour celles et ceux auxquels leur rang de classement laisserait espérer quelque perspective prometteuse en la matière, une projection vers leur métier futur pour toutes et tous. Fondé dans ses modalités actuelles sur quatre épreuves, deux à l'écrit (coefficient 1 pour chacune), deux à l'oral (coefficient 2 pour chacune), le CAPES exige une solide préparation universitaire, doublée d'une approche de la didactique disciplinaire, et ne saurait être abordé de manière improvisée.

Les épreuves écrites de composition française et d'étude grammaticale de textes de langue française (option lettres modernes) ou de version Latin/Grec (option lettres classiques) ainsi que l'épreuve orale de Mise en Situation Professionnelle demandent une culture littéraire approfondie, reposant sur une conscience précise des relations qu'entretiennent langue et littérature. Les différentes options de l'épreuve orale d'Analyse d'une Situation Professionnelle supposent quant à elles, outre la maîtrise des savoirs disciplinaires fondamentaux liés aux lettres en général et aux autres matières concernées en particulier (latin, théâtre, cinéma, FLE/FLES), une bonne connaissance des méthodes et des programmes qui sont ceux de l'enseignement du français au lycée et au collège, mais aussi des responsabilités professionnelles qui incombent à de futurs enseignants.

Ces exigences multiples ne doivent pas décourager les futurs candidats, mais au contraire exercer sur eux une vertu stimulante – à l'image du métier tout à la fois complexe et passionnant qu'ils ambitionnent. Les résultats de la session de 2015 montrent que les difficultés qu'offre le concours peuvent parfaitement être surmontées par eux s'ils ont la possibilité de se préparer avec méthode aux différentes épreuves. C'est à une telle préparation que les invite ce rapport, qu'ils doivent lire attentivement et dont ils doivent s'imprégner pour être en mesure de mobiliser avec efficacité toutes leurs connaissances et toutes leurs compétences, au moment de l'écrit et pendant la période de l'oral.

Comme lors des sessions exceptionnelle et ordinaire de 2014, le jury a choisi pour la session 2015 de pourvoir la majorité des postes inscrits au concours, 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 réel d'enseignants auquel le pays est confronté. Ce sont au total 1232 postes de professeurs certifiés de lettres modernes et classiques qui ont ainsi été pourvus en 2015. Si le jury n'a toutefois pu pourvoir la totalité des postes offerts, c'est parce que la double session de 2014 a quelque peu asséché les effectifs de candidats de la session 2015. C'est aussi parce qu'un certain nombre de candidats, même en période de recrutement très ouvert, ne pouvaient être déclarés aptes à l'enseignement *dès cette année*, faute de préparation, de maturité, de connaissances suffisantes. Le ratio entre le nombre de postes offerts et le nombre d'admissibles présents est demeuré à l'avantage des candidats. On s'inquiète toutefois, pour l'option Lettres Classiques, du nombre extrêmement limité de candidats qui se sont présentés aux épreuves écrites et s'avère nettement inférieur au nombre de postes inscrits au concours pour ladite option (133 candidats CAPES pour 230 postes ; 35 candidats CAFEP pour 25 postes). L'écart entre le nombre de candidats qui s'inscrivent au concours en septembre et ceux qui passent les épreuves écrites en avril est également très important pour l'option Lettres Modernes où l'on déplore plus de 40% de pertes pour les inscrits CAPES, 50% pour les inscrits CAFEP, même si dans les deux cas le nombre de candidats effectifs reste supérieur au nombre de postes inscrits. Les candidats ne

doivent en aucun cas attendre le mois de septembre pour découvrir les réalités du concours. Nous invitons donc les universités à *renforcer les campagnes d'information et de présentation des épreuves et des attentes du concours* dès les trois années de licence, et les ESPE à prendre en compte *la spécificité disciplinaire* des épreuves écrites et orales du CAPES externe de lettres, plus affirmée que dans d'autres CAPES, quand bien même l'initiation à la didactique professionnelle y est présente, de façon graduée, d'une épreuve à l'autre, écrite et orale.

Devenus enseignants, les candidats 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 obéissance 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.

On a aussi à l'esprit qu'un certain nombre de candidats, parmi ceux reçus en fin de classement lors d'une session où le nombre de postes offerts est très important, donc le recrutement large, peuvent être confrontés à des difficultés que leur seul sérieux ne leur permettra pas de régler. Un accompagnement, un suivi, un apprentissage étendus sur plusieurs années ne sont pas simplement utiles : ils sont nécessaires, pour le bien de tous. Cette mission d'accompagnement *sur le long terme* figure dans le cahier des charges des ESPE : on souhaiterait vivement qu'elle figurât aussi dans leur pratique - moyens à l'appui. Dans une situation extrêmement délicate qui se caractérise par une très nette hausse des postes inscrits au concours et une stagnation du nombre de candidats, le jury a pris ses responsabilités. Il a acté le fait que le pays a besoin d'enseignants professionnels et que les académies ne peuvent plus s'en remettre, pour combler les manques, à des contingents de vacataires, sinon d'intérimaires, souvent non formés, non préparés, donc éphémères - faute non pas de bonne volonté, mais d'apprentissage. Il sait aussi que le seul volontarisme de la puissance publique est insuffisant, si louable soit-il quand il s'agit d'indexer le nombre de postes créés sur le nombre réel de postes vacants là où la tentation contraire fut parfois d'actualité. Le jury a donc opté pour un recrutement ouvert — barre d'admissibilité à 6,5/20 — mais qui demeure, autant que faire se peut en pareilles circonstances, sélectif — barre d'admission à 7,5/20 —, seule marge d'affirmation possible de son identité de *concours*. Il plaide surtout pour que la politique de recrutement des fonctionnaires en charge de l'éducation nationale ne soit pas alignée sur le court terme – aux deux sens de l'adjectif – d'un mandat législatif. Qu'elle soit pérennisée, à défaut d'être sanctuarisée : tel est le vœu pieux – même s'il est destiné à faire des professeurs et non des anges – formulé par un président de jury qui achève ici son propre mandat.

Ce rapport s'inscrit dans la continuité du rapport fondateur des nouvelles épreuves du CAPES réformé que l'on consultera avec profit (rapport de la session 2014 ordinaire). On s'autorisera toutefois ici 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 Écoles Supérieures du Professorat et de

l'éducation (ESPE) et l'élaboration d'un 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 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 collèges 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 et linguistiques. Chacune de ces épreuves appelle des connaissances littéraires et linguistiques, mais aussi un intérêt éprouvé pour les arts et les sciences humaines, en d'autres termes une culture personnelle. Celle-ci s'origine dans une expérience personnelle privilégiée des œuvres, qu'elles appartiennent au patrimoine ou à une littérature plus récente qui en transmet et renouvelle les modèles – de Homère à Laurent Mauvignier, comme de Marie de France à Marie NDiaye. On signalera à cet égard que la session 2015 a marqué l'entrée dans les bibliothèques des commissions de l'épreuve orale de Mise en Situation Professionnelle de quatre écrivains, retenus au titre de la littérature narrative du tournant du XXI^e siècle : Patrick Modiano, Annie Ernaux, Jean Echenoz, Pascal Quignard. On rappellera aussi que, durant les quatre dernières sessions ordinaires du concours, les citations soumises aux candidats pour l'épreuve de composition française ont été successivement empruntées à des ouvrages de Christian Prigent, Louis-René Des Forêts, Annie Ernaux, Olivier Py, rendant ainsi possible un dialogue fécond entre le bel aujourd'hui et les très riches heures de la bibliothèque. On invitera enfin l'ensemble des candidats à enrichir leurs lectures en s'intéressant, si tel n'est pas encore le cas, au vaste champ des littératures francophones, qui ont pleine vocation à nourrir la réflexion attendue dans la

composition française comme à rejoindre les bibliothèques des commissions de l'oral.

- Une mise au point

Les nouvelles épreuves manifestent 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, ce dont on s'étonne et que l'on déplore, 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 vraiment rien connaître 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 si lui-même sait transmettre 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.

ANNEXES

Option Lettres Modernes

A — Pour la session ordinaire 2015, avec une barre pour l'admissibilité qui a été fixée à 6,5, il a été possible de déclarer admissibles 1467 candidats.

En plaçant la barre d'admission à 7,5, il a été possible de déclarer admis 1113 candidats : tous les postes proposés n'ont pas été pourvus. Les candidats admis obtiennent ensemble des notes moyennes supérieures, voire bien supérieures à 10 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.	2015
Postes	1153	1364	980	980	750	750	710	800	733	1000	1160	1070	1310
Inscrits	5098	5189	4922	4752	4299	3986	3879	2933	2944	2832	4138	3589	3317
Classés	3827	3878	3425	3329	3168	2902	2523	1491	1676	1460	2334	1991	1784
Admissibles	2300	2531	2158	2147	1679	1681	1597	1011	909	1139	1708	1379	1467
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	6,50

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	7,50
-------------------	------	------	------	------	------	------	---	------	------	-------------	-------------	-------------	-------------

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

La tendance globale se rapproche de celle du CAPES externe : 729 candidats se sont inscrits à la session 2015 ; 357 candidats ont composé dans l'ensemble des épreuves et ont pu être classés.

180 postes étaient offerts aux candidats. Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 6,5, il a été possible de déclarer admissibles 290 candidats. Tous les postes (ou contrats d'enseignement) ont été pourvus.

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

Option Lettres Classiques

A — Pour la session ordinaire 2015, avec une barre pour l'admissibilité qui a été fixée à 6,5, il a été possible de déclarer admissibles 114 candidats.

En plaçant la barre d'admission à 7,5 il a été possible de déclarer admis 89 candidats : tous les postes proposés n'ont pas été pourvus, le nombre de candidats présents aux épreuves écrites étant inférieur au nombre de postes offerts au concours. Les candidats admis obtiennent ensemble des notes moyennes supérieures, voire bien supérieures à 10 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)

La tendance globale se rapproche de celle du CAPES externe : candidats se sont inscrits à la session 2015; candidats ont composé dans l'ensemble des épreuves et ont pu être classés.

25 contrats étaient offerts aux candidats. Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 7,5, il a été possible de déclarer admissibles 27 candidats. Placée à 7,5, la barre d'admission a permis de pourvoir tous les postes.

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

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).

Pour le Troisième voie public, 35 postes étaient offerts aux candidats. Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 6,5, il a été possible de déclarer admissibles 52 candidats. Placée à 7, la barre d'admission a permis de déclarer admis 30 candidats. Tous les postes n'ont donc pas été pourvus.

Pour le Troisième voie privé, 4 postes étaient offerts aux candidats. Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 7, il a été possible de déclarer admissibles 18 candidats. Placée à 13, la barre d'admission a permis de déclarer 4 candidats admis. Tous les postes ont donc été pourvus.

Traitement des copies, évaluation, communication des notes

- 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 Régnault, 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 éliminés¹. 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.

Organisation des épreuves orales

- 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 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

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

Robert 1 et du *Robert 2*, ainsi que quelques exemplaires du *Littré*, pour l'explication de texte et l'épreuve sur dossier.

Statistiques

Les tableaux qui suivent présentent les moyennes des notes qu'ont obtenues les candidats de la session 2015 dans les différentes épreuves de l'écrit et de l'oral.

Écrit du CAPES

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Composition française	3317	1784	1467	9,92	11,28

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Etude grammaticale	3317	1784	1467	9,82	11,08

Écrit du CAFEP

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Composition française	729	357	290	10,03	10,99

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Etude grammaticale	729	357	290	9,82	10,68

Écrit du Troisième CAPES

	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles

Composition française	87	52	7,24	9,90
------------------------------	----	----	------	------

Écrit du Troisième CAFEP

	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Composition française	27	18	8,51	10,39

Oral du CAPES

	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admis
MSP	1467	10,43	11,88
ASP	1467	10,43	11,98

Oral du CAFEP

	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admis
MSP	290	10,12	12,20
ASP	290	9,82	12,29

Oral du Troisième CAPES

	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admis
MSP	52	8,45	11,28

Oral du Troisième CAFEP

	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admis
MSP	18	9,87	15,31

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

COMPOSITION DU JURY

2015 - ARRETE DE JURY DU CAPES EXTERNE et 3EME CONCOURS LETTRES OPTION LETTRES MODERNES

Rapport généré le 28/01/2015

Domaine : Arrêté Jury

Type édition : Arrêté de jury

Critères de sélection :

Code Spécialité égal à 0202E

Libellé Spécialité égal à LETTRES OPT LET. MODERNES

Session examen (mission) égal à A91,EBG,CE15,446



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

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

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

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

- Vu l'arrêté du 29 juillet 2014 autorisant au titre de l'année 2015 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 29 juillet 2014 autorisant au titre de l'année 2015 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 29 septembre 2014 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2015,
- Vu les propositions du président du jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP CAPES-PRIVE ainsi que le troisième concours du CAPES et du CAFEP-CAPES-PRIVE, section LETTRES option lettres modernes, est constitué comme suit pour la session 2015 :

Président

M. Bruno BLANCKEMAN
Professeur des universités

Académie de PARIS

Vice-Présidente

Mme Marie BERTHELIER
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de PARIS

Vice-Président

M. Marc EVEN
Professeur de chaire supérieure

Académie de LILLE

M. Patrick LAUDET
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Présidente

Mme Mathilde THOREL
Maître de conférences des universités

Académie d' AIX-MARSEILLE

Secrétaire Général

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

Académie de LILLE

Membres du jury

Mme Roselyne ABBOU
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de VERSAILLES

M. Julien ABED
Maître de conférences des universités

Académie de NANCY-METZ

Mme Karine ABIVEN
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Corinne ABOURIZK
EC.R professeur agrégé

Académie de LILLE

Mme Maryse ADAM-MAILLET
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de BESANCON

Mme Aurélie ADLER
Maître de conférences des universités

Académie d' AMIENS

M. Nicolas ALLARD
Professeur agrégé de classe normale

Académie de PARIS

Mme Andrée ANCELIN
Professeur agrégé de classe normale

Académie de CRETEIL

Mme Anna ARZOUMANOV
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Laurence AUBRY
Maître de conférences des universités

Académie de MONTPELLIER

Mme Nathalie AUGER
Professeur des universités

Académie de MONTPELLIER

M. Eric BACIK
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de LILLE

Mme Chrystelle BARBILLON
Professeur agrégé de classe normale

Académie de PARIS

M. Alain BARDET
Professeur de chaire supérieure

Académie de LYON

M. Eric BARJOLLE
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de POITIERS

Mme Mathilde BARJOLLE
Professeur agrégé de classe normale

Académie de POITIERS

Mme Aurélie BARRE
Maître de conférences des universités

Académie de LYON

M. Fabrice BARTHELEMY
Maître de conférences des universités

Académie de BESANCON

M. Thierry BAUDAT
Professeur agrégé hors classe

Académie de PARIS

Mme Sabrinelle BEDRANE
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

M. Olivier BELIN
Maître de conférences des universités

Académie de VERSAILLES

M. MATHIEU BERMANN
Professeur agrégé de classe normale

Académie de GRENOBLE

Mme Sylvie BERTON
Professeur agrégé hors classe

Académie de BORDEAUX

M. Wilfrid BESNARDEAU
Professeur agrégé de classe normale

Académie de CAEN

Mme VALENTINA BISCONTI
Maître de conférences des universités

Académie d' AMIENS

Mme Hélène BIU Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Jean-Christophe BLUM Professeur agrégé de classe normale	Académie de RENNES
Mme Marie BOMMIER-NEKROUF Professeur de chaire supérieure	Académie de LILLE
Mme Marion BONANSEA Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
Mme Anne BONGIOVANNI-REVERT Professeur agrégé de classe normale	Académie de NICE
Mme Anne BORRAT Professeur agrégé hors classe	Académie de MONTPELLIER
M. Richard BOSSIS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Julien BOTELLA Professeur agrégé de classe normale	Académie de TOULOUSE
Mme Bérengère BOUARD Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Hélène BOUGET Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Carine BOUILLLOT Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Marie-Pascale BOULADOUX Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Simon BOURNET-GHIANI Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Marie-Christine BRINDEJONC Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Cécile BRULEY Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Magali BRUNEL Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
Mme Dominique BRUNET Professeur agrégé hors classe	Académie de PARIS
M. Alain BRUNN Professeur de chaire supérieure	Académie de VERSAILLES
Mme Elodie BURLE-ERRECADE Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Monique BUSDONGO Professeur agrégé hors classe	Académie de POITIERS
M. Jean-Jacques CACHEUX Professeur agrégé de classe normale	Académie de ROUEN
Mme Lucile CADET Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Pascal CAGLAR Professeur de chaire supérieure	Académie de PARIS
Mme Virginie CAMIER Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
M. Paul-Claude CARLI Professeur agrégé hors classe	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Stéphanie CARON Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Anne CASSOU-NOGUES Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
M. Stéphane CATTALANO Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Anne CHABRIER Professeur agrégé de classe normale	Académie de NANTES

M. Dominique CHAIGNE Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Julie CHALVIGNAC Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
M. Stéphane CHAUDIER Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Cyril CHERVET Professeur agrégé de classe normale	Académie de PARIS
M. Christophe CLAVEL Professeur agrégé de classe normale	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Marie-Andrée COLBEAUX Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
M. Denis COLLOMP Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Martine COLMARS Professeur agrégé hors classe	Académie de NICE
Mme Anne COUDREUSE Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Damien CRELIER Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme NATHALIE CROS Professeur de chaire supérieure	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Bertrand DARBEAU Professeur agrégé de classe normale	Académie de CAEN
Mme MATHILDE DARGNAT Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Fatima DAVIN-CHNANE Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Sandrine DAXHELET Professeur agrégé de classe normale	Académie de BORDEAUX
M. Damien DE CARNE Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Cécile DE CAZANOVE Professeur agrégé hors classe	Académie de PARIS
Mme Mireille DEFFIEUX Professeur agrégé hors classe	Académie de BORDEAUX
Mme Alice DE GEORGES METRAL Maître de conférences des universités	Académie de NICE
M. Bertrand DEGOTT Maître de conférences des universités	Académie de BESANCON
M. Miguel DEGOULET Professeur agrégé de classe normale	Académie de NANTES
Mme Marie-Aude DE LANGENHAGEN Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
Mme Véronique DELORT-SARRAN Professeur agrégé hors classe	Académie de BORDEAUX
Mme Mireille DEMAULES Professeur des universités	Académie de LILLE
Mme Emilie DESCHELLETTE Professeur agrégé de classe normale	Académie de PARIS
M. Julien DIEUDONNE Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Catherine DOUZOU Professeur des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Denis DUVERGER-COCAULT Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Laurence ESCUDE Professeur agrégé de classe normale	Académie de TOULOUSE

Mme VALERIE FASSEUR Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Marc FESNEAU Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
Mme Françoise FEUGEAS Professeur de chaire supérieure	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Ludovic FORT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
M. Pierre-Louis FORT Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
Mme Corinne FUG-PIERREVILLE Professeur des universités	Académie de LYON
M. Michel GAILLIARD Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Hélène GALLE Maître de conférences des universités	Académie de BESANCON
Mme Stéphanie GALLIGANI Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Henri GARRIC Professeur des Universités	Académie de DIJON
Mme Karine GERMONI Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Aline GEYSSANT Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Anne-Claire GIGNOUX Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
Mme AUDREY GILLES-CHIKHAOUI Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Julie GLIKMAN Maître de conférences des universités	Académie de STRASBOURG
Mme Françoise GOMEZ Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de PARIS
Mme Laetitia GONON Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
M. Michel GRAMAIN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES
Mme Anne GRIFFET Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
Mme Emmanuelle GRUEL Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AMIENS
Mme Céline GUILLEMET-BRUNO Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
M. Augustin GUILLOT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de BESANCON
Mme Morgan GUYVARCH Professeur agrégé de classe normale	Académie de RENNES
Mme Violaine HEYRAUD Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Yvon HOUSSAIS Maître de conférences des universités	Académie de BESANCON
Mme Marie-Madeleine HUCHET Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
M. Denis HUE Professeur des universités	Académie de RENNES
M. Patrick HUET Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
Mme Emmanuelle HUVER Maître de conférences des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS

Mme Magali JANET Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
M. Philippe JOUSSET Professeur des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Valérie JUDGE Professeur agrégé hors classe	Académie de PARIS
M. Joël JULY Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Sabine KOTLARCZIK Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Hélène KUNTZ Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Annie KUYUMCIYAN Professeur des universités	Académie de STRASBOURG
Mme Sophie LABATUT Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Guilhem LABOURET Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Miren LACASSAGNE Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
M. Stéphane LAINE Professeur certifié	Académie de CAEN
Mme Christelle LAIZE-GRATIAS Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
M. Philippe LANCON Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
M. Pierre LASSAGNE Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
Mme Valérie LAUZE-GONTERO Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Jocelyne LEAL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES
M. Laurent LE CHANU Professeur agrégé hors classe	Académie de RENNES
M. Jérôme LECOMPTE Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Stéphanie LECOMPTE Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Laurence LE FERREC Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Florence LEFEUVRE Professeur des universités	Académie de PARIS
M. Yann Henri LE LAY Professeur agrégé hors classe	Académie de BESANCON
Mme Sylvie LELEU Professeur agrégé hors classe	Académie de LILLE
M. Stéphane LELIEVRE Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Isabelle LIEVELOO Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Aurélie LOEW Professeur agrégé de classe normale	Académie de STRASBOURG
Mme Sarah LOGEREAU Professeur certifié	Académie de CRETEIL
M. Denis LOREE Professeur certifié	Académie de LILLE
M. Franck LUCHEZ Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE

musulman tenté par l'intégrisme religieux... Le spectateur est évidemment libre ou non d'entrer dans ce jeu, d'en refuser même la possibilité, ou le droit pour le metteur en scène de s'y livrer. Mais en même temps, cette comparaison invite à s'interroger sur le sens que peut prendre au fil de

M. Frédéric MAILLARD
Professeur d'académie / Inspecteur pédagogique régional

Académie de LILLE

M. Pierre MARQUILLO LARRUY
Maître de conférences des universités

Académie de LYON

au prix d'un relatif anachronisme, le théâtre.
2- Le théâtre constitue, par le jeu de l'illusion, un moyen d'interroger la réalité, que l'on se situe du côté de l'auteur ou du metteur en scène.

M. Karim MANSOUR
Professeur agrégé de classe normale

Académie de BORDEAUX

Mme Martine MARQUILLO LARRUY
Professeur des universités

Académie de LYON

M. Jean-Luc MARTINET
Professeur de classe normale

Académie de LILLE

Mme Laetitia MASSONNAUD
Professeur agrégé de classe normale

Académie de GRENOBLE

Mme Dominique MASSONNAUD
Maître de conférences des universités

Académie de GRENOBLE

M. Yves MAUBANT
Professeur agrégé hors classe

Académie de CAEN

Mme Agathe MEZADRI
Professeur agrégé hors classe

Académie de STRASBOURG

Mme Laure MONTAGNE
Maître de conférences des universités

Académie de NICE

Mme Véronique MONTAGNE
Maître de conférences des universités

Académie de NICE

Mme Marie MUSSET
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional

Académie de LYON

M. Frédéric MAILLARD
Professeur agrégé de classe normale

Académie de PARIS

Mme Catherine NIVOLE
Maître de conférences des universités

Académie de REYNES

M. David NIVOLE
Professeur agrégé de classe normale

Académie de REYNES

Mme Isabelle NIVOSE
Professeur agrégé hors classe

Académie de PARIS

Mme Juliette NIVOSE
Professeur agrégé de classe normale

Académie de VERSAILLES

Mme Martine NIVOSE
Professeur agrégé hors classe

Académie de VERSAILLES

Mme VANESSA OBERY
Maître de conférences des universités

Académie de STRASBOURG

Mme EVELYNE OPPERMANN-MARSAUX
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

M. Dominique OPPERMANN-MARSAUX
Professeur agrégé de classe normale

Académie de NIX-MARSAUX

Mme Saadine OPPERMANN-MARSAUX
Professeur agrégé de classe normale

Académie de NIX-MARSAUX

Mme Fabienne OUVREY
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional

Académie de BORDEAUX

Mme Blandine PERONA
Maître de conférences des universités

Académie de LILLE

M. Emmanuel PETIT
Professeur de classe normale

Académie de NICE

M. Gérard PETIT
Maître de conférences des universités

Académie de VERSAILLES

Mme Isabelle POLIZZI
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional

Académie de NICE

Mme Valérie RABY
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Anne-Claire RAIMOND
Maître de conférences des universités

Académie de BESANCON

Alain Badiou, *Loge du théâtre*, Flammarion, 2013, p. 323.

M. Gérard RAINART Professeur agrégé hors classe	Académie de NICE
Mme Isabelle RAYNIER Professeur agrégé hors classe	Académie de BORDEAUX
Mme Aude RICHARD EC.R professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Daniel RIGAL Professeur agrégé de classe normale	Académie de TOULOUSE
Mme Cécile ROCHELOIS Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Pascale ROUX Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
M. Xavier-Laurent SALVADOR Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
Mme Christine SEUTIN Professeur agrégé hors classe	Académie de VERSAILLES
M. Arnaud SIBILLE Professeur agrégé de classe normale	Académie de PARIS
M. Pierre SIVAN Professeur agrégé hors classe	Académie de PARIS
M. Anthony SORON Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Valérie SPAETH Professeur des universités	Académie de PARIS
Mme Hélène STRICHER Professeur agrégé de classe normale	Académie de NANCY-METZ
Mme Laëtitia TABARD Professeur agrégé de classe normale	Académie de NANTES
M. Jean-Philippe TABOULOT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
Mme Stéphanie THONNERIEUX Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Frédéric TORTERAT Maître de conférences des universités	Académie de NICE
Mme Anne-Gaëlle TOUTAIN Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
M. Trung TRAN QUOC Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
M. Pascal VALLAT Professeur de chaire supérieure	Académie de VERSAILLES
Mme Mathilde VALLESPER Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Sandrine VAUDREY-LUIGI Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Marie VER EECKE Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
M. THOMAS VERJANS Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
M. Bruno VERMOT- GAUCHY Professeur agrégé hors classe	Académie de NICE
Mme Anne-Marie VIGUES-BOISGONTIER Professeur agrégé hors classe	Académie de la GUYANE
Mme FLORE VILLEMIN-DE CARNE Professeur agrégé de classe normale	Académie de NANCY-METZ
M. Patrick VOISIN Professeur de chaire supérieure	Académie de BORDEAUX
Mme Joëlle WASIOLKA-LAWNICZAK Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE

M. Régis WAWRZYNIAK
Professeur agrégé de classe normale

Académie de LILLE

Mme SABINE WILLEM-AUVERLOT
Professeur agrégé hors classe

Académie de PARIS

Mme Judith WULF
Maître de conférences des universités

Académie de RENNES

Mme Ghislaine ZANEBONI
Professeur agrégé de classe normale

Académie de NICE

M. David ZEMMOUR
Professeur de chaire supérieure

Académie de PARIS

M. Philippe ZILL
Professeur agrégé de classe normale

Académie de PARIS

Mme Aurélie ZYGEL-BASSO
Professeur agrégé de classe normale

Académie d' ORLEANS-TOURS

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

Paris, le 28 janvier 2015

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

Jean-François PIERRE

2015 - Arrêté de jury CAPES LETTRES OPTION LETTRES CLASSIQUES

Rapport généré le 26/01/2015

Domaine : Arrêté Jury

Type édition : Arrêté de jury

Critères de sélection :

Code Spécialité égal à 0201E

Libellé Spécialité égal à LETTRES OPT LET. CLASSIQUES

Session examen (mission) égal à A91,EBG,CE15,446



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

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

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

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

- Vu l'arrêté du 29 juillet 2014 autorisant au titre de l'année 2015 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 29 juillet 2014 autorisant au titre de l'année 2015 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 29 septembre 2014 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2015,
- Vu les propositions du président du jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP CAPES-PRIVE, section LETTRES option lettres classiques, est constitué comme suit pour la session 2015 :

Président

M. Bruno BLANCKEMAN
Professeur des universités

Académie de PARIS

Vice-Présidente

Mme Marie BERTHELIER
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de PARIS

Vice-Président

M. Marc EVEN
Professeur de chaire supérieure
M. Patrick LAUDET
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de LILLE

Académie de PARIS

Vice-Présidente

Mme Mathilde THOREL
Maître de conférences des universités

Académie d' AIX-MARSEILLE

Secrétaire Général

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

Académie de LILLE

Membres du jury

Mme Karine ABIVEN
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Corinne ABOURIZK
EC.R professeur agrégé

Académie de LILLE

Mme Aurélie ADLER
Maître de conférences des universités

Académie d' AMIENS

M. Nicolas ALLARD
Professeur agrégé de classe normale

Académie de PARIS

Mme Andrée ANCELIN
Professeur agrégé de classe normale

Académie de CRETEIL

Mme Chrystelle BARBILLON
Professeur agrégé de classe normale

Académie de PARIS

M. Alain BARDET
Professeur de chaire supérieure

Académie de LYON

Mme Mathilde BARJOLLE
Professeur agrégé de classe normale

Académie de POITIERS

M. Thierry BAUDAT
Professeur agrégé hors classe

Académie de PARIS

Mme Sabrinelle BEDRANE
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

M. Olivier BELIN
Maître de conférences des universités

Académie de VERSAILLES

Mme Sylvie BERTON
Professeur agrégé hors classe

Académie de BORDEAUX

Mme Marie BOMMIER-NEKROUF
Professeur de chaire supérieure

Académie de LILLE

Mme Anne BONGIOVANNI-REVERT
Professeur agrégé de classe normale

Académie de NICE

Mme Anne BORRAT
Professeur agrégé hors classe

Académie de MONTPELLIER

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

Académie de LILLE

M. Julien BOTELLA
Professeur agrégé de classe normale

Académie de TOULOUSE

M. Simon BOURNET-GHIANI
Professeur agrégé de classe normale

Académie d' AIX-MARSEILLE

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

Académie de MONTPELLIER

Mme Marie-Christine BRINDEJONC
Professeur agrégé de classe normale

Académie d' ORLEANS-TOURS

Mme Magali BRUNEL
Maître de conférences des universités

Académie de GRENOBLE

Mme Dominique BRUNET
Professeur agrégé hors classe

Académie de PARIS

M. Alain BRUNN
Professeur de chaire supérieure

Académie de VERSAILLES

Mme Monique BUSDONGO
Professeur agrégé hors classe

Académie de POITIERS

M. Jean-Jacques CACHEUX
Professeur agrégé de classe normale

Académie de ROUEN

M. Pascal CAGLAR Professeur de chaire supérieure	Académie de PARIS
Mme Virginie CAMIER Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
M. Paul-Claude CARLI Professeur agrégé hors classe	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Stéphanie CARON Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Anne CASSOU-NOGUES Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
M. Stéphane CATTALANO Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Julie CHALVIGNAC Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
M. Stéphane CHAUDIER Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Cyril CHERVET Professeur agrégé de classe normale	Académie de PARIS
Mme Marie-Andrée COLBEAUX Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Martine COLMARS Professeur agrégé hors classe	Académie de NICE
Mme Anne COUDREUSE Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Damien CRELIER Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme NATHALIE CROS Professeur de chaire supérieure	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Bertrand DARBEAU Professeur agrégé de classe normale	Académie de CAEN
Mme Cécile DE CAZANOVE Professeur agrégé hors classe	Académie de PARIS
Mme Alice DE GEORGES METRAL Maître de conférences des universités	Académie de NICE
M. Bertrand DEGOTT Maître de conférences des universités	Académie de BESANCON
M. Miguel DEGOULET Professeur agrégé de classe normale	Académie de NANTES
Mme Marie-Aude DE LANGENHAGEN Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
Mme Véronique DELORT-SARRAN Professeur agrégé hors classe	Académie de BORDEAUX
Mme Catherine DOUZOU Professeur des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Cécile DURVYE Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Denis DUVERGER-COCAULT Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
M. Emmanuel ECHIVARD Professeur agrégé de classe normale	Académie de REIMS
Mme Françoise FEUGEAS Professeur de chaire supérieure	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Pierre-Louis FORT Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
M. Michel GAILLIARD Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Hélène GALLE Maître de conférences des universités	Académie de BESANCON

M. Henri GARRIC Professeur des Universités	Académie de DIJON
Mme Aline GEYSSANT Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Anne-Claire GIGNOUX Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
Mme Laetitia GONON Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
M. Michel GRAMAIN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES
Mme Anne GRIFFET Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
Mme Emmanuelle GRUEL Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AMIENS
Mme Céline GUILLEMET-BRUNO Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
M. Augustin GUILLOT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de BESANCON
Mme Morgan GUYVARC'H Professeur agrégé de classe normale	Académie de RENNES
M. Yvon HOUSSAIS Maître de conférences des universités	Académie de BESANCON
M. Patrick HUET Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
M. Philippe JOUSSET Professeur des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Joël JULY Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Sabine KOTLARCZIK Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Sophie LABATUT Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Guilhem LABOURET Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Christelle LAIZE-GRATIAS Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
M. Philippe LANCON Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Jocelyne LEAL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES
M. Laurent LE CHANU Professeur agrégé hors classe	Académie de RENNES
M. Jérôme LECOMPTE Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Stéphanie LECOMPTE Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Isabelle LIEVELOO Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Aurélie LOEW Professeur agrégé de classe normale	Académie de STRASBOURG
M. Franck LUCHEZ Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
M. Frédéric MAILLARD Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
M. Pierre MANEN Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Karim MANSOUR Professeur agrégé de classe normale	Académie de BORDEAUX

Appui sur les documents pédagogiques A et B

M. Jean-Luc MARTINET, Académie de LILLE
Professeur de classe normale
Le document de mise en situation professionnelle proposait cette année deux extraits de fiches thématiques situées dans la partie Grammaire de deux manuels, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Dominique MASSONNIER, Académie de GRENOBLE
Maître de conférences des universités
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Yves MAILBANT, Académie de CAEN
Professeur agrégé hors classe
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Anne MAUCIER-SINHA, Académie de CRETEIL
Maître de conférences des universités
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Marie-Anne MATHIEU, Académie de Yvelines
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Frédéric NAIL, Académie de PARIS
Professeur agrégé de classe normale
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. David NICOLE, Académie de NANTES
Professeur agrégé de classe normale
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Martine NOLLET, Académie de REIMS
Professeur agrégé hors classe
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Saadia SVENON, Académie de ALSAI
Professeur agrégé de classe normale
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Fabienne GUYVARD, Académie de BORDEAUX
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Emmanuel PESTOURIE, Académie de NICE
Professeur de classe normale
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Alain REMY, Académie de NANTES
Professeur agrégé hors classe
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Mickaël RICHARD, Académie de BORDEAUX
Maître de conférences des universités
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Aude RICHARD, Académie de LILLE
EC.R professeur agrégé
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Daniel RIGAL, Académie de TOULOUSE
Professeur agrégé de classe normale
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Cécile ROCHER, Académie de BORDEAUX
Maître de conférences des universités
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Xavier-Laurène SALAÏER, Académie de CRETEIL
Maître de conférences des universités
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Christine SEUTIN, Académie de VERSAILLES
Professeur agrégé hors classe
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Pierre SVAN, Académie de PARIS
Professeur agrégé hors classe
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Isabelle SODERL, Académie de NANTES
Professeur agrégé hors classe
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Anthony SODERL, Académie de PARIS
Maître de conférences des universités
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Sophie STAVROU, Académie de CRETEIL
Professeur agrégé hors classe
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Hélène STRICHER, Académie de NANCY-METZ
Professeur agrégé de classe normale
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Jean-Philippe TAILLARD, Académie de LILLE
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Anne-Cécile TOUTAIN, Académie de VERSAILLES
Professeur agrégé de classe normale
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Trung TRAN QUOC, Académie de MONTPELLIER
Maître de conférences des universités
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

M. Pascal VALLAT, Académie de VERSAILLES
Professeur de chaire supérieure
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Mathilde VALLESPIR, Académie de PARIS
Maître de conférences des universités
Le document A, extrait d'un manuel de 4^e est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de document B, extrait d'un manuel de 3^e par exemple, et non une page ou un montage d'exercices comme d'habitude dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Mme Marie VER EECKE Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
Mme Anne-Marie VIGUES-BOISGONTIER Professeur agrégé hors classe	Académie de la GUYANE
M. Patrick VOISIN Professeur de chaire supérieure	Académie de BORDEAUX
Mme Joëlle WASIOLKA-LAWNICZAK Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
M. Régis WAWRZYNIAK Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme SABINE WILLEM-AUVERLOT Professeur agrégé hors classe	Académie de PARIS
Mme Ghislaine ZANEBONI Professeur agrégé de classe normale	Académie de NICE
M. David ZEMMOUR Professeur de chaire supérieure	Académie de PARIS
M. Philippe ZILL Professeur agrégé de classe normale	Académie de PARIS
Mme Aurélie ZYGEL-BASSO Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS

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

Paris, le 26 janvier 2015

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

Jean-François PIERRE

RÉGLEMENTATION

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 2015

**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.

« Un théâtre sans convention n'a pas d'espoir. La convention c'est cette pure entrée dans l'imaginaire, sans les antichambres de l'intelligence, les salons mondains de l'élégance, etc. Le public populaire se saisit toujours plus vite d'une convention que le public savant (lequel voudrait inlassablement de la vraisemblance, de la logique psychologique, de la profondeur, de la dialectique, du parlé vrai, tout ce qui tente de se soustraire à l'architecture des conventions théâtrales).

Le public enfantin des guignols joue avec les conventions du genre comme peu de critiques savent le faire. Car il s'agit non pas de juger l'œuvre mais de jouer avec, de se jouer, de faire jouer son imaginaire, d'utiliser les conventions théâtrales pour animer son jardin intérieur. »

Olivier PY, *Les Mille et une définitions du théâtre*, Actes Sud, 2013.

Vous analyserez et discuterez ces propos en vous appuyant sur des exemples précis empruntés à votre culture théâtrale.

SESSION 2015

**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.*

TEXTE I (ANCIEN FRANÇAIS)

Renart a vu un piège (broion), vers lequel il cherche à entraîner Tibert le chat.

- Renart li a jeté .I. ris :
- 2 « Tybert, fait il, dire vos puis
Que vos estes et preuz et biax,
Et vostre cheval mout igniax.
Mostrez moi comment il set corre.
- 6 Par ceste voie a mout grant podre,
Corez toute ceste sentele :
La voie i ert auques plus bele. »
Tybert li chaz fu eschaufez,
10 Et Renart fu .I. vis maufez
Qui le velt a folie joindre.
Tybert s'apareilla de poindre,
Cort et recort les sauz menuz
- 14 Tant qu'il est au broion venuz.
Quant il le vit, s'aparçut bien
Que Renart i entent engien,
Mes il n'en fet semblant ne chierre.
- 18 En eschivant se trait ariere,
En sus se trait bien demi pié.
Et Renart l'a bien espïé.
« Tybert, fet il, n'est pas engins,
- 22 vostre cheval est trop eschis.
A refere est, or repoingniez. »

Le Roman de Renart (fin du XII^e siècle)
N. Fukumoto, N. Harano, S. Suzuki (éd.),
Le Livre de Poche, 2005, pages 192-194, 5. vers 515 à 537

Notes.

v.8 : *auques*, « sensiblement, vraiment »

v.10-11 : « Renart, qui est un vrai démon, cherche à lui faire commettre une folie. » (trad. G. Bianciotto)

Histoire de la langue (5 points)

1- Traduire le texte du vers 5 (« Mostrez moi... ») jusqu'au vers 17 (« ...ne chierre. »). Commentez l'emploi de « engien » (vers 16) et son évolution jusqu'au français moderne. **(2 points)**

2- Graphie (1,5 points) : commentez la graphie de la consonne finale et son évolution jusqu'au français moderne dans les mots « preuz » (v.3), « biax » (v.3) et « sauz » (v.13).

3- Morphosyntaxe (1,5 points) : étudiez l'emploi des pronoms personnels compléments, du vers 1 (début du texte) au vers 14 (« ...venuz. »).

TEXTE II (FRANÇAIS MODERNE)

GREEN

Voici des fruits, des fleurs, des feuilles et des branches
Et puis voici mon cœur qui ne bat que pour vous.
Ne le déchirez pas avec vos deux mains blanches
Et qu'à vos yeux si beaux l'humble présent soit doux.

5 J'arrive tout couvert encore de rosée
Que le vent du matin vient glacer à mon front.
Souffrez que ma fatigue à vos pieds reposée
Rêve des chers instants qui la délasseront.

10 Sur votre jeune sein laissez rouler ma tête
Toute sonore encore de vos derniers baisers ;
Laissez-la s'apaiser de la bonne tempête,
Et que je dorme un peu puisque vous reposez.

Paul VERLAINE, *Romances sans paroles* (1874), « Aquarelles »

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

1- Orthographe et morphologie (1,5 point) : étudiez le morphème grammatical *e* dans « reposée » (vers 7), « toute » (vers 10) et « dorme » (vers 12).

2- Lexicologie (1 point) : étudiez, d'un point de vue morphologique et sémantique, le mot « délasseront » (vers 8).

3- Morphosyntaxe (2,5 points) : étudiez les compléments d'objet directs dans l'ensemble du poème.

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

Vous ferez une étude stylistique de ce texte en insistant sur les formes et les enjeux de la prière amoureuse.

MISE EN PERSPECTIVE DES SAVOIRS GRAMMATICAUX

Question (5 points)

Dans la perspective de l'enseignement de la grammaire au collège, vous présenterez les éléments d'une réflexion pédagogique sur la transitivité verbale.

Vous prendrez pour cela appui sur la question 3 d'Histoire de la langue (TEXTE I), la question 3 de l'Étude synchronique du texte de français moderne ou contemporain (TEXTE II), ainsi que sur le document ci-joint.

Document de mise en situation professionnelle :

A) Extrait de *Français 4^e*, C. Lachnitt et C. Carpentier, Bordas, « Fenêtres ouvertes », 2011, p. 318. Grammaire, Fiche 14 : « Les verbes intransitifs, transitifs et attributifs »

B) Extrait de *Français 3^e*, E. Ballanfat (dir.), Magnard, « Jardin des Lettres », 2012, page 350. Grammaire, 18 : « Compléments essentiels du verbe : COD, COI, COS, attribut du sujet » [Révisions]

Les verbes intransitifs, transitifs et attributifs

Observer Les hordes tartares envahissent la Sibérie et détruisent le télégraphe. Michel Strogoff est capitaine des courriers du tsar. Au péril de sa vie, il porte au frère du tsar un courrier l'avertissant de la présence d'un traître dans son entourage.

Observez les cinq groupes de mots soulignés.

1. Supprimez ces groupes. Les phrases obtenues sont-elles encore satisfaisantes du point de vue du sens ?
2. Quel est le groupe qui apporte une information sur le sujet et est attribut du sujet ?
3. Quelle est la fonction des autres groupes ?

Retenir On classe les verbes selon leur construction, c'est-à-dire selon le type de compléments qu'ils appellent. On distingue ainsi les **verbes intransitifs**, les **verbes transitifs** et les **verbes attributifs**.

1 Qu'est-ce qu'un verbe intransitif ?

- Les verbes intransitifs sont les **verbes ou locutions verbales** qui **n'appellent jamais de complément d'objet**.

| *Le soleil **brille**. Ce chanteur **fait salle comble** à chaque spectacle.*

2 Qu'est-ce qu'un verbe transitif ?

- Les verbes transitifs sont les **verbes ou locutions verbales** qui **appellent un complément d'objet**. On distingue :

- les **verbes transitifs directs qui ont un complément d'objet direct**.

| *Le professeur **ramasse** les copies (COD).*

| *Suite à des fautes graves, son patron **L'**(COD) **a mis** à la porte.*

- les **verbes transitifs indirects qui ont un complément d'objet indirect**.

| *Je **réfléchis** à une autre solution (COI).*

| *Pense à venir (COI) quand tu le peux.*

- les **verbes à double construction qui ont deux compléments d'objet**.

| *L'enfant **offre** des fleurs (COD) à sa mère (COS).*

| *L'enfant **parle** de ses vacances (COI) à ses parents (COS).*

[...]

Extrait de C. Lachnitt et C. Carpentier, *Français 4^e*,
Bordas, « Fenêtres ouvertes », 2011, p. 318

SESSION 2015

**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)**I. A. Grec**

Le Dialogue sur l'amour ou Érotikos est un enchâssement de dialogues, à la manière de Platon : Autoboulos rapporte à un ami une conversation à laquelle a jadis participé son père, Plutarque.

À peine marié, Plutarque s'était rendu à Thespies avec son épouse pour offrir un sacrifice à Éros. Débattant de l'amour avec des amis, il s'était éloigné avec eux de la ville. Alors qu'ils conversaient dans la tranquillité de l'Hélicon, Plutarque et ses compagnons furent soudain interrompus par un messager apportant la nouvelle d'un étonnant enlèvement.

Ἡ γὰρ Ἴσμηνοδώρα, ὡς ἔοικεν, αὐτὸν μὲν οὐκ ἀηδῶς ἔχειν οἰομένη τὸν Βάκχωνα πρὸς τὸν γάμον, αἰσχύνεσθαι δὲ τοὺς ἀποτρέποντας, ἔγνω μὴ προέσθαι τὸ μειράκιον. Τῶν οὖν φίλων τοὺς μάλιστα τοῖς βίοις νεαροὺς καὶ συνερῶντας αὐτῇ καὶ τῶν γυναικῶν τὰς συνήθεις μεταπεμψαμένη καὶ συγκροτήσασα παρεφύλαττε τὴν ὥραν ἣν ὁ Βάκχων ἔθος εἶχεν ἀπιὼν ἐκ παλαίστρας παρὰ τὴν οἰκίαν αὐτῆς παρεξιέναι κοσμίως. Ὡς οὖν τότε προσῆι μετὰ δυοῖν ἢ τριῶν ἐταίρων ἀλληλιμμένος, αὐτὴ μὲν ἐπὶ τὰς θύρας ἀπήντησεν ἡ Ἴσμηνοδώρα καὶ τῆς χλαμύδος ἔθιγε μόνον, οἱ δὲ φίλοι καλὸν καλῶς ἐν τῇ χλαμύδι καὶ τῇ διβολίᾳ συναρπάσαντες εἰς τὴν οἰκίαν παρήνεγκαν ἄθροοι καὶ τὰς θύρας εὐθὺς ἀπέκλεισαν.

Ἄμα δ' αἱ μὲν γυναῖκες ἔνδον αὐτοῦ τὸ χλαμύδιον ἀφαρπάσασαι περιέβαλον ἱμάτιον νυμφικόν · οἰκέται δὲ περὶ κύκλῳ δραμόντες ἀνέστεφον ἐλαία καὶ δάφνη τὰς θύρας, οὐ μόνον τὰς τῆς Ἴσμηνοδώρας, ἀλλὰ καὶ τὰς τοῦ Βάκχωνος · ἡ δ' ἀλητρὶς ἀλοῦσα διεξῆλθε τὸν στενωπὸν.

PLUTARQUE, *Dialogue sur l'amour*, 10, 754 E-F.

Texte établi par Robert FLACELIERE,

Paris, Les Belles Lettres, Collections des universités de France, 1952.

I. B. Latin

Après l'exécution de Messaline, trouver une nouvelle épouse pour Claude devient la grande affaire de l'État. Agrippine éclipse bientôt ses rivales en séduisant l'empereur. Un seul obstacle demeure à l'officialisation de leur union, la crainte que l'opinion ne s'indigne d'un inceste : Agrippine est en effet la fille de Germanicus, frère aîné de Claude. C'est alors que Vitellius intervient habilement auprès du Sénat.

C. Pompeio, Q. Veranio consulibus, pactum inter Claudium et Agrippinam matrimonium iam fama, iam amore illicito firmabatur; necdum celebrare sollemnia nuptiarum audebant, nullo exemplo deductae in domum patruī fratris filiae: quin et incestum ac, si sperneretur, ne in malum publicum erumperet metuebatur. Nec ante omīssa cunctatio quam Vitellius suis artibus id perpetrandum sumpsit. Percontatusque Caesarem an iussis populi, an auctoritati senatus cederet, ubi ille unum se ciuium et consensui imparem respondit, opperiri intra palatium iubet. Ipse curiam ingreditur, summamque rem publicam agi obtestans ueniam dicendi ante alios exposcit orditurque: grauissimos principis labores, quis orbem terrae capessat, egere adminiculis ut domestica cura uacuis in commune consulat. Quod porro honestius censoriae¹ mentis leuamentum quam adsumere coniugem, prosperis dubiisque sociam, cui cogitationes intimas, cui paruos liberos tradat, non luxui aut uoluptatibus adsuefactus, sed qui prima ab iuuenta legibus obtemperauisset.

1. *censoriae* : Claude est alors censeur.

TACITE, *Annales*, XII, 5.

Texte établi par Henri GOELZER,

Paris, Les Belles Lettres, Collection des universités de France, 1924.

II. QUESTION (/5 points)

En prenant appui sur le texte de la version grecque, vous mobiliserez dans une perspective d'enseignement vos connaissances grammaticales, littéraires et historiques pour construire, à l'intention d'une classe de Seconde, une étude des participes dans ce passage. Vous montrerez comment ils contribuent au rythme et à l'expressivité de la narration, l'événement raconté suscitant amusement ou indignation chez les compagnons de Plutarque.

Vous prendrez appui sur la version latine et les documents complémentaires pour approfondir et élargir votre démarche pédagogique d'interprétation.

Documents complémentaires

- Danielle JOUANNA, *Grec grands débutants. Méthode*, Paris, Ellipses, 2002, p. 49-50.
- *Scène nuptiale* (sarcophage), Musée ducal de Mantoue (source : Marie Pardyova (Flickr), <http://www.flickr.com/photos/mpardy/2442822570/> / sous licence CC BY-NC 2.0).

II. Remarques et conseils au fil du déroulement de l'épreuve

II. A. La première partie de l'épreuve d'expos

1. Si le participe est apposé, il exprime une circonstance concomitante et est l'équivalent de la proposition participiale circonstancielle. Les participes apposés sont toujours au même temps et au même mode que le verbe principal. Ils sont souvent utilisés pour donner plus de précision à une phrase. Exemple : « Le jury, surpris par la traduction, a décidé de donner la parole au candidat pour qu'il expose son sujet qui lui a été soumis. »

L'arc bien tendu lance la flèche (= quand il est bien tendu, ou parce qu'il est bien tendu).
II. A. a. L'introduction est absolument indispensable un exposé ne se conçoit pas sans entrée en matière, et le jury a été surpris cette année d'entendre quelques prestations commençant abruptement par la traduction. Il convient d'abord de décrire et de contextualiser le texte et le document en donnant les éléments habituels : ce stade, l'auteur, l'époque, le genre du texte et la nature du document, le thème. Recopier servilement les ouvrages mis à disposition en salle de préparation est exclu. Ce n'est pas à utiliser, bon escient, de les citer, il n'y a pas à faire trop de candidats cette année. Il s'agit au contraire d'avoir recours à un « aide-mémoire » et d'oser sélectionner les informations pertinentes pour l'analyse du corpus, qui ne trouvent pas forcément leur place en introduction. Dans un second temps, il faut indiquer le titre et la problématique de la séquence dans laquelle le texte et le document seraient mobilisés, en la rattachant à la classe et à l'entrée du programme concerné et mentionner les liens avec le programme. Enfin, le candidat doit fournir le titre, la problématique et les objectifs du projet de séquence qui sera au centre de son exposé tout en précisant la place qu'il lui a réservée, cette séquence au sein de la séquence s'agit par exemple d'une séquence inaugurale ou d'une séquence où il faudrait faire prôner de telle ou telle autre pour la mener à bien ?

Sans revenir sur les indications fournies dans la première partie de ce rapport, on insistera néanmoins sur la nécessité de travailler la problématique avec précision, à partir de l'ensemble du corpus proposé. Citer une entrée de programme n'est pas suffisant, et parfois même totalement inutile de pertinence. Ainsi, sur la base d'un dossier associant un texte de Quintilien sur l'orateur (Orateur Institution oratoire VI, I, 30-36) et le tableau de G. R. Phryné devant l'Archange ne sera pas judicieux de consacrer une séquence à l'orateur, la puissance de la parole est en revanche la problématique de l'entrée du programme. Première le corpus conduit au contraire à envisager la puissance et la place relative du dire et du faire, du dicere et du facere, voire les limites de la parole. Le jury ne se contentera pas non plus de problématiques générales dans les phrases et ne peut en aucun cas renvoyer au sujet de la proposition principale. Ex : « Tous les hommes ont une fonction, celle de parler. » (Platon, République, I, 328a).

Le cas particulier du génitif absolu, ou participe absolu, est un cas où le participe est utilisé indépendamment de tout verbe principal. Il est souvent utilisé pour donner plus de précision à une phrase. Ex : « Le candidat, surpris par la traduction, a décidé de donner la parole au candidat pour qu'il expose son sujet qui lui a été soumis. »

Un peut trouver une proposition participiale complète au génitif, dont le verbe est un participe au génitif, avec un sujet également au génitif. C'est l'équivalent de l'ablativus absolute (lat.) dans lequel le verbe est au participe absolu. Ex : « Le candidat, surpris par la traduction, a décidé de donner la parole au candidat pour qu'il expose son sujet qui lui a été soumis. »

Le cas particulier du génitif absolu, ou participe absolu, est un cas où le participe est utilisé indépendamment de tout verbe principal. Il est souvent utilisé pour donner plus de précision à une phrase. Ex : « Le candidat, surpris par la traduction, a décidé de donner la parole au candidat pour qu'il expose son sujet qui lui a été soumis. »

Un peut trouver une proposition participiale complète au génitif, dont le verbe est un participe au génitif, avec un sujet également au génitif. C'est l'équivalent de l'ablativus absolute (lat.) dans lequel le verbe est au participe absolu. Ex : « Le candidat, surpris par la traduction, a décidé de donner la parole au candidat pour qu'il expose son sujet qui lui a été soumis. »



Scène nuptiale (détail d'un bas-relief, sarcophage en marbre), II^e s. ap. J.-C., Musée ducal de Mantoue (source : Marie Pardyova, <http://www.flickr.com/photos/mpardy/2442822570> sous licence Creative Commons CC BY-NC 2.0).

Sur le coffre du sarcophage sont représentés divers épisodes de la vie d'un haut magistrat, ici le moment des noces. Selon le rite traditionnel (*dextrarum iunctio*), l'époux tient dans sa main droite la main droite de son épouse, revêtue du voile nuptial. Dans la main gauche, il porte le contrat de mariage. Selon une interprétation courante, une divinité féminine, Junon Pronuba ou la Concorde, pose les mains sur les épaules des époux, tandis qu'à leurs pieds, Hymen, sous les traits d'un enfant, brandit une torche.

RAPPORTS DES ÉPREUVES ÉCRITES ET ORALES

ÉPREUVE DE COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Pierre Sivan

« Un théâtre sans convention n'a pas d'espoir. La convention c'est cette pure entrée dans l'imaginaire, sans les antichambres de l'intelligence, les salons mondains de l'élégance, etc. Le public populaire se saisit toujours plus vite d'une convention que le public savant (lequel voudrait inlassablement de la vraisemblance, de la logique psychologique, de la profondeur, de la dialectique, du parlé vrai, tout ce qui tente de se soustraire à l'architecture des conventions théâtrales).

Le public enfantin des guignols joue avec les conventions du genre comme peu de critiques savent le faire. Car il s'agit non pas de juger l'œuvre mais de jouer avec, de se jouer, de faire jouer son imaginaire, d'utiliser les conventions théâtrales pour animer son jardin intérieur. »

Olivier Py, *Les Mille et une définitions du théâtre*, Actes-Sud, 2013

Quelques observations sur l'approche du sujet

Le sujet de la session 2015 du CAPES de Lettres portait, comme cela est fréquemment le cas, sur un genre littéraire, ici le théâtre. En cela, les candidats ne pouvaient guère être déconcertés et leur réflexion pouvait aisément s'articuler sur des éléments de savoir acquis durant leur cursus universitaire. Le sujet exigeait néanmoins qu'ils fassent référence non seulement aux œuvres théâtrales qu'ils avaient pu lire ou étudier, mais également à leur expérience de spectateur de théâtre : les « conventions » dont parle Olivier Py relèvent pour une bonne part des pratiques scéniques, des traditions de mise en scène. Les copies les plus satisfaisantes sont généralement celles qui ont su faire intervenir ces expériences.

On peut s'étonner à cet égard que le nom d'Olivier Py ait parfois éveillé bien peu d'échos chez les candidats. Certes, il était tout à fait possible de traiter le sujet sans rien savoir de l'auteur de la citation, ni de ses travaux. Remarquons pourtant qu'il est considéré aujourd'hui comme un auteur important et comme l'une des personnalités les plus marquantes de la scène française. Son éviction de la direction du théâtre de l'Odéon, sa nomination à la direction du festival d'Avignon avaient fait l'objet de polémiques nourries dans la presse. On ne peut alors que s'étonner de l'indifférence que semblent manifester certains candidats aux événements majeurs de la vie culturelle. Cela étant, l'ignorance concernant l'auteur de la citation ne devait pas conduire à émettre des hypothèses hasardeuses à ce sujet, ni à se livrer à des affirmations que rien n'autorisait. On a ainsi pu lire qu'Olivier Py était un « critique », ce que ses propos démentaient très évidemment.

La citation, comme il est fréquent pour les sujets de CAPES, pouvait sembler relativement longue. Cela n'autorisait pour autant à l'amputer de certaines de ses composantes. Trop de candidats, au lieu de se livrer à une analyse honnête du sujet dans sa globalité, ont préféré en

isoler certains termes, ou certains aspects, négligeant l'articulation entre les éléments de la réflexion de l'auteur et donc la cohérence et la portée de son propos. De manière schématique, on peut opérer la distinction suivante :

- certaines copies ont fait porter leur réflexion essentiellement sur la première partie de la citation et donc sur la notion de convention (pourquoi les conventions sont-elles importantes au théâtre ? Peut-on jouer avec elles ? Les contester ?). Elles ont alors laissé de côté la dimension polémique de la citation, pourtant essentielle : les attaques contre le « public savant » et ses réactions n'ont été ni relevées, ni discutées.

- D'autres, à l'inverse, ont préféré se concentrer sur la distinction faite par Olivier Py entre les deux types de public ou de réaction par rapport au théâtre (le théâtre doit-il s'adresser avant tout à un public de « doctes » ? ou au contraire à tout public ? Tenter de réconcilier les doctes et le peuple?), sans nécessairement articuler cette réflexion à la notion de « convention » .

Rappelons qu'un sujet de composition française, quelle que soit sa longueur, doit être considéré dans son intégralité. Rappelons également que l'introduction doit nécessairement se livrer de façon précise à l'analyse du sujet, dégager la position qui est celle qu'adopte l'auteur et les différents problèmes qu'elle peut soulever. Une introduction ne saurait se limiter à une simple paraphrase de la citation qui n'en explicite pas les enjeux.

Soulignons surtout que l'analyse du sujet ne doit pas devenir un prétexte à déformer la citation pour en revenir à du déjà connu et du déjà traité dans des devoirs antérieurs et parvenir, au prix de quelques acrobaties ou oublis, à retomber sur des problématiques familières : par exemple, dans le cas présent : le théâtre est-il fait pour être lu ou pour être joué ? Le théâtre doit-il distraire ou instruire ? L'analyse du sujet doit donc être menée sans a priori. Elle implique une interrogation précise sur les termes employés ; ainsi la notion de « convention » ne pouvait être identifiée à celle de « règle » au sens où l'on parle des « règles » du théâtre classique. Elle renvoyait à la nature même du théâtre et du spectacle théâtral, bien au-delà du seul classicisme français ; certes la question des « règles » pouvait et devait être abordée par le devoir, mais la citation ne prenait pas parti sur le bien-fondé des règles classiques.

Les rapports des années précédentes ont déjà regretté que la composition française devienne le prétexte à la récitation de tranches de cours ou de chapitres d'histoire littéraire, plus ou moins bien articulés avec les préoccupations du sujet. Les savoirs littéraires et théoriques doivent être mis au service d'une argumentation concernant précisément les questionnements qu'induit le sujet. Une composition française n'est pas un exposé balayant chronologiquement les grandes périodes de l'histoire d'un genre. En tant que travail d'argumentation, elle doit s'interroger sur la valeur de certaines thèses, leur bien-fondé, leurs limites éventuelles ; le libellé du sujet demandait d'ailleurs explicitement aux candidats de « discuter » les propos d'Olivier Py. Le projet argumentatif du devoir doit d'ailleurs être clairement explicité dans ses différentes étapes ; on attend ainsi, dans un souci de clarté, que chaque grande partie du devoir s'ouvre sur une annonce claire des intentions argumentatives de son auteur.

Si la composition française n'est pas un exposé de savoirs, ces savoirs n'en sont pas moins indispensables ; on ne peut que déplorer, parfois, la maigreur des références littéraires et théoriques proposées. On ne peut également que vivement déplorer des ignorances et confusions manifestes tant sur le plan littéraire qu'historique ou théorique. Le traitement d'un sujet de composition française, au niveau du CAPES, implique une culture solide et variée. Il implique aussi des lectures critiques de première main. Il nécessite la connaissance assurée de notions clés ainsi que leur emploi pertinent : un genre littéraire ne saurait être confondu avec

un mouvement, pas plus qu'avec un registre.

De la part d'un futur professeur de français, on attend évidemment qu'il connaisse et applique les usages orthographiques et les règles de la syntaxe. Trop de copies laissent sur ce point les correcteurs perplexes, pour ne pas dire franchement inquiets. Quand, dans l'introduction du devoir, le titre même de l'ouvrage dont est tirée la citation donne lieu à erreurs ou négligences orthographiques, on ne peut que s'interroger sur l'importance que la copie accorde au respect de l'orthographe.

On attend également que le lexique soit employé de façon pertinente. Les « conventions » ne sauraient être confondues avec les « convenances » ; un « théâtre conventionnel » n'est pas un « théâtre conventionné » (!) ; « imaginaire » et « imagination » ne sont pas termes synonymes...

On ne saurait enfin tolérer dans une copie de concours l'usage d'expressions familières relevant de la conversation courante, ni certains modernismes fâcheux.

Présentation de l'ouvrage et de son auteur

Comme son titre l'indique, l'ouvrage d'Olivier Py ne propose pas une théorie constituée du théâtre, mais il s'efforce de cerner cet étrange objet, qui serait comme rebelle à une définition totalisante, si bien qu'il faudrait en proposer « mille et une ». Cette référence explicite aux *Contes des mille et une nuits* pourrait d'ailleurs renvoyer à un émerveillement de l'auteur Olivier Py, émerveillement sans cesse renouvelé devant le théâtre et ses pouvoirs, ou, également, à cet émerveillement qui peut être celui du spectateur, ou du moins du spectateur tel que le représente Olivier Py dans sa citation. Au lieu d'une définition, Olivier Py en proposerait mille et une, ce qui ne suffirait sans doute pas à épuiser la richesse du théâtre. L'ouvrage se présente donc sous la forme de textes brefs : maximes, aphorismes ou réflexions plus développées parfois. Tel est le cas de la citation proposée à notre réflexion.

L'ouvrage est le fait d'un homme de théâtre, non d'un critique ou d'un universitaire, Comédien, chanteur (sous l'identité de Miss Knife), metteur en scène et écrivain, Olivier Py est une personnalité marquante de la scène française. On sait qu'il est aujourd'hui directeur du festival d'Avignon après avoir présidé aux destinées du théâtre de l'Odéon -Théâtre de l'Europe à Paris. Les choix de programmation qu'il a alors effectués pourraient être mis en relation avec notre citation : parmi ses mises en scène les plus marquantes et les plus remarquées, on notera l'intégrale du *Soulier de Satin* de Claudel et l'intégrale de l'*Orestie* d'Eschyle. Ce goût pour les spectacles de longue durée manifeste une attente et une confiance résolue dans les possibilités d'engagement du public dans le spectacle théâtral. On peut aussi se rappeler qu'Olivier Py s'est rendu célèbre comme auteur avec un cycle théâtral intitulé *La Servante*, dont la représentation intégrale durait 24 heures. Ce goût pour les spectacles tenant du marathon théâtral (le terme a souvent été utilisé par la critique) montre aussi la confiance qui est celle d'Olivier Py dans les pouvoirs du théâtre.

On pourrait également ajouter l'importance accordée par Olivier Py à la formation des jeunes spectateurs, lycéens et collégiens. En témoignent les expériences de mise en scène de tragédies d'Eschyle comme *Les Suppliantes* ou *Les Perses* à l'intention d'un public scolaire : mise en scène légère (sans décor) pouvant s'adapter à toutes sortes de lieux (restaurants scolaires, gymnases, salles polyvalentes...), comme si la magie de l'expérience théâtrale, l'émerveillement et l'émotion qu'elle suscite pouvait se produire en tout lieu et sans condition matérielle particulière.

Le jugement proposé par la citation

Le jugement prend une forme catégorique comme le souligne le caractère lapidaire et sans nuance de la phrase initiale. La citation se prononce en faveur d'un type particulier de théâtralité, une théâtralité assumant son caractère conventionnel (le mot « convention » figure à quatre reprises dans la citation).

Le terme de convention renvoie, étymologiquement, à la notion d'accord, tacite ou explicite entre deux parties. Le terme a une dimension juridique nous dit *Le Trésor de la langue française* (« Accord conclu entre deux ou plusieurs parties en vue de produire certains effets juridiques : créer des obligations, modifier ou éteindre des obligations préexistantes. ») ; dans un usage courant, il désigne un « accord tacite, pacte implicite conclu entre des personnes ; » une « chose convenue entre deux ou plusieurs personnes, » la « règle qui en résulte ». Le terme est très couramment employé dans le cas du théâtre.

Dans son *Dictionnaire du théâtre*¹, Patrice Pavis en propose la définition suivante : « Ensemble des présupposés idéologiques et esthétiques, explicites ou implicites qui permettent au spectateur de recevoir le jeu de l'acteur et la représentation. La convention est un contrat passé entre l'auteur et le public selon lequel le premier compose et met en scène son œuvre d'après des normes connues et acceptées par le second. La convention comprend tout ce sur quoi salle et scène doivent tomber d'accord pour produire la fiction théâtrale et le plaisir du jeu dramatique. ». On relève ainsi le terme de « contrat » liant l'auteur (et le metteur en scène) et son public. C'est donc la nature du lien qui unit le spectacle et le spectateur qui est ici interrogée par Olivier Py. La formule initiale rappelle qu'il ne saurait y avoir de théâtre, ou du moins de véritable théâtre, sans convention et donc sans acceptation de cette convention par tous ceux que la salle de spectacle réunit pour le temps de la représentation. La convention, rappelle la définition proposée par Patrice Pavis, permet le fonctionnement de la fiction théâtrale – songeons à l'illusion dans laquelle sera plongé le spectateur. Elle est aussi la condition du « plaisir » éprouvé par le spectateur, plaisir d'être pris par la fiction, victime consentante de l'illusion, plaisir qui relève incontestablement du jeu.

La « convention » est ce qui permet au public de jouer, lui aussi ; l'acceptation de cette convention apparaît alors comme une des règles du jeu (pas de jeu sans règle) du théâtre. Cette dimension ludique explique sans doute pourquoi, aux yeux d'Olivier Py, l'enfant est un excellent spectateur, lui qui entrerait immédiatement dans le jeu de l'illusion théâtrale sans médiation. La citation rapproche en cela le public « enfantin » du public « populaire » ; public enfantin et public populaire qu'elle oppose aux critiques et au public « savant ». Dans les deux cas, Olivier Py semble s'en prendre au rôle que l'on fait parfois jouer à la culture et à la réflexion face au spectacle théâtral.

Les critiques, dont il est ici question, sont sans doute les experts, ou prétendus tels, chargés de rendre compte de la vie théâtrale dans la presse. On remarque en effet qu'Olivier Py mentionne leur jugement : « il ne s'agit pas de juger l'œuvre ». Le critique est celui qui cherche à évaluer, en fonction de certains critères, la qualité d'un spectacle – ne serait-ce que pour indiquer à ses lecteurs, auditeurs ou spectateurs – s'il convient ou non d'aller voir le spectacle en question. Le critique est aussi celui qui est amené à situer une œuvre dans le parcours d'un auteur ou d'un metteur en scène, à se livrer à des comparaisons (avec le spectacle précédent du même auteur, avec ceux de ses devanciers et de ses contemporains), ces comparaisons conduisant à une évaluation. Telle est sans doute aussi l'attitude courante du public « savant », public que sa culture, sa volonté d'analyse conduisent à adopter une attitude distanciée à l'égard de la représentation. A la médiation du savoir et du jugement, Olivier Py

¹ Armand Colin, 1996.

préfère la réception immédiate, peut-on dire innocente ? - de l'enfant. Le théâtre serait donc ce lieu où il s'agit pour nous d'entrer dans un univers de pure convention, un univers du « comme si », ou du « il était une fois ». Il s'en prend ainsi, non sans moquerie, dans l'approche du spectacle théâtral aux « antichambres de l'intelligence » qu'il oppose à la « pure entrée dans l'imaginaire ». La médiation de l'intelligence est métaphoriquement liée à un lieu dans lequel on attend (on pense à l'expression « faire antichambre »), un lieu connoté socialement : on songe à l'entrée d'un salon aristocratique ou bourgeois, un lieu dans lequel il faudra faire preuve de retenue et de bonnes manières (décor habituel du théâtre de boulevard).

Les attentes du « public savant » sont énumérées dans la parenthèse qui clôt le premier paragraphe de la citation. Elles permettent de déterminer les formes théâtrales que l'auteur récuse ou qui ne participent pas pleinement, selon lui, de l'essence du théâtre, ou de ce qu'il considère comme proprement théâtral. Il s'agit d'un théâtre arrêté, figé sur lui-même, incapable donc de répondre à des attentes nouvelles. Ce théâtre est aussi celui attendu par un public fixé dans ses habitudes : les termes de « vraisemblance », « psychologie », « profondeur », « parlé vrai » renvoient à des formes dominantes depuis le XVII^e siècle, celles d'un théâtre qui se donne comme une image fidèle de la réalité, une reproduction aussi peu éloignée que possible du modèle. On remarque l'orthographe particulière adoptée par Olivier Py pour « parlé vrai » ; là où l'infinitif semblerait indiquer une action en train de s'accomplir, le participe passé paraît plutôt se référer à un discours déjà prononcé, cent fois entendu, du déjà parlé en quelque sorte, un langage qui ne recherche ni la poésie ni l'invention verbale. Rien de surprenant donc dans ce théâtre bien élevé dont se moque Olivier Py : on y montre des personnages qui paraissent analogues à ceux que l'on pourrait rencontrer dans la réalité, leurs réactions sont explicables en fonction de lois que le bon sens reconnaît comme fondées, on attend d'eux qu'ils réagissent conformément à ce que nos habitudes nous laissent prévoir. Nous sommes là bien éloignés, on le voit, de la démesure de la tragédie eschyléenne qui fascine manifestement Olivier Py.

L'auteur récuse dans ses *Mille et une définitions du théâtre* la possibilité même d'un théâtre qu'il désigne comme « réaliste » : « Au théâtre le réalisme détruit le réel pour le transformer en réalité sociale, politique, etc. Cette réalité est en fait un rapport au monde, un rapport au monde antipoétique, muet, mat, désenchanté. Le réalisme c'est croire que le monde ne parle pas, la lucidité esthétique, la dénonciation politique offrent au réalisme ses heures de gloire. » Si, selon Olivier Py, le roman ou le cinéma peuvent se dire réalistes, le théâtre rejette par nature même cette tentation en ce qu'il est avant tout, comme il le rappelle, ouverture sur l'imaginaire. Olivier Py récuse donc aussi un théâtre de réflexion, ou plutôt un théâtre qui offrirait au spectateur un discours constitué sur le monde, dans lequel, comme le laisse entendre le terme de « dialectique », on viserait à la résolution des contradictions du réel. Ce théâtre attendu, confortable parce que sans surprise, ne peut provoquer chez le spectateur de réactions violentes, de véritable émotion.

C'est pourquoi Olivier Py préfère lui opposer les formes enfantines du théâtre ; comme nous l'avons déjà dit, le théâtre est d'abord pour lui un jeu. Le public devrait être incité à se comporter comme le public enfantin des guignols. Tout, dans le guignol, s'oppose au théâtre bien élevé, « bourgeois » que dénonce Olivier Py : les personnages n'en sont pas, puisqu'il ne s'agit que de marionnettes, les intrigues y sont répétitives et d'une extrême simplicité, l'esprit de sérieux en est banni. Et surtout, le « guignol » implique la participation du public enfantin : celui-ci est interpellé par les marionnettistes, il répond à leurs appels, manifeste ses émotions, qu'il s'agisse de la crainte de voir Guignol arrêté par le gendarme ou le rire quand le gendarme est victime de la bastonnade. L'enfant est un spectateur qui, comme le remarque Olivier Py, entre immédiatement dans l'imaginaire, acceptant d'emblée la convention du théâtre de marionnettes et participant spontanément à cette convention.

La citation procède donc par oppositions : savant / populaire ; intellectualité / simplicité ; imaginaire/intelligence ; collectif / individuel. La formule s'achève en effet sur la mention du « jardin intérieur » mettant l'accent sur une perception essentiellement individuelle du spectacle, perception dans laquelle semble disparaître toute référence à une approche intellectualisée, réfléchie.

Ces oppositions permettent donc de dégager un ensemble de problèmes qu'il nous faudra aborder : la conception du théâtre affichée par Olivier Py, en donnant à la convention une place essentielle, n'en vient-elle pas à caricaturer la relation entre le spectateur et le spectacle ? Ne perd-elle pas de vue certaines des fonctions essentielles du théâtre ?

La composition française pourra alors se construire en trois temps :

- . **En quoi le théâtre est-il par nature convention ? De quelles conventions a-t-il besoin ?**
- . **Les oppositions auxquelles recourt Olivier Py sont-elles recevables ?**
- . **Cette citation ne limite-t-elle pas les ambitions et les pouvoirs du théâtre ?**

I - Selon Olivier Py, l'essence du théâtre réside dans la convention, « pure entrée dans l'imaginaire ».

Le théâtre, de toute évidence, relève de l'artifice, du faire-semblant. Pour reprendre les termes d'Olivier Py, il est tout entier « architecture de conventions », système par le moyen duquel le spectateur entre dans un monde imaginaire, même si ce monde peut, à bien des égards ressembler à celui de la réalité vécue ou en rappeler certains éléments. Le spectateur du théâtre accepte, pour une durée plus ou moins longue, de quitter cette réalité vécue pour entrer dans un univers autre. C'est bien à cette participation active du spectateur que s'attache en premier lieu la citation ; le public populaire, dit Olivier Py, est celui qui « se saisit » de la convention. Le spectateur passe, en quelque sorte, un accord, un contrat, un pacte avec les responsables du spectacle : auteur dans le cas d'un théâtre à texte, comédiens, metteur en scène, éclairagistes, bruiteurs, décorateurs, costumiers, etc. C'est à cette condition seulement que le théâtre peut commencer à exercer ses effets. Les éléments de « l'architecture » à laquelle fait référence Olivier Py sont néanmoins d'ordres différents et renvoient à plusieurs aspects du spectacle théâtral, à plusieurs modalités de la convention et du fonctionnement de l'imaginaire du spectateur, à plusieurs types d'activités.

1 - Certaines conventions conditionnent l'existence de tout jeu théâtral.

Ces conventions premières, minimales, sont les conditions indispensables pour que le jeu puisse avoir lieu ; elles relèvent de la nature même du théâtre, quelles que soient les formes – plus ou moins complexes, plus ou moins élaborées – qu'elles peuvent revêtir. Il s'agit pour l'essentiel de la présence face à un public d'un ou de plusieurs acteurs incarnant des personnages, dans un cadre spatio-temporel qui n'est pas celui de la réalité.

Le comédien

Le théâtre implique le recours au comédien, que le spectateur consent à ne pas voir comme une personne mais comme l'incarnation d'un personnage. Au théâtre, des personnages nous sont montrés en action ; ces personnages, le spectateur ne saurait l'ignorer, ne sont pas des êtres réels, mais des incarnations, des représentations. J'admets, alors que je suis assis dans un fauteuil d'orchestre au théâtre de l'Odéon, qu'Isabelle Huppert, comédienne vue antérieurement dans des interviews, des magazines ou dans des rôles bien différents, soit pour

ce soir Araminte, personnage principal de la comédie de Marivaux *Les Fausses confidences*, riche veuve courtisée par le jeune Dorante qu'elle épousera au dénouement malgré leur différence de fortune. Un même comédien peut d'ailleurs au cours de la même représentation interpréter plusieurs rôles différents (voire tous les rôles à la fois, parfois), sans que le spectateur en soit pour autant troublé. Tel est souvent le cas dans les pièces comportant un grand nombre de personnages, les tragédies de Shakespeare par exemple. Peu importe que le spectateur reconnaisse ou non le comédien en question sous ses multiples visages. Il peut même se réjouir de cette reconnaissance, ne serait-ce que par admiration pour le talent du comédien ou, tout simplement, parce que le spectateur, entré dans le jeu, ne se soucie guère de savoir qui est l'individu réel qui a pris pour un temps le visage du personnage. Remarquons que le théâtre de marionnettes, auquel se réfère Olivier Py, place le spectateur - qui n'est pas nécessairement un enfant - dans une situation strictement analogue : il accepte de ne plus voir la marionnette comme un assemblage inerte de bois et de chiffons, mais comme un gendarme, Gnafron, Guignol un chevalier, une princesse ou une sorcière, dotés de voix humaines.

L'espace de jeu

Il n'est pas de théâtre sans délimitation d'un espace de jeu. Le spectateur accepte la distinction, plus ou moins arbitraire, qu'impose le théâtre entre deux espaces, celui du public et celui du comédien. La limite entre ces deux espaces peut faire l'objet d'une nette démarcation, d'une frontière soulignée. Tel est le cas dans le dispositif de la salle de théâtre dite à l'italienne, familière au public français depuis le XVII^e siècle : la véritable « boîte » que constitue l'espace scénique y est surélevée par rapport au parterre ; cet espace est, tant que le spectacle n'a pas commencé, séparé de la salle par un rideau ; la représentation commencée, la rampe constitue une frontière, au moins symbolique, entre scène et salle que séparerait le fameux « quatrième mur » invisible et transparent dont l'existence est postulée par Diderot. À l'inverse, d'autres formes d'espace théâtral rapprochent le public des comédiens, voire les invitent à la connivence, qu'il s'agisse des tréteaux du théâtre de foire au XVI^e siècle, ou des représentations données dans des lieux publics. On pourrait ici songer aux drames liturgiques joués au Moyen Âge devant les églises, ou aux comédies représentées dans des cours d'auberge pour le théâtre profane².

Ainsi tout espace peut devenir lieu théâtral, à condition d'être déterminé comme tel, par convention, accord tacite ou explicite, avec le spectateur. Peter Brook va jusqu'à déclarer en ouverture de son ouvrage au titre éloquent *L'espace vide* : « Je peux prendre n'importe quel espace vide et l'appeler une scène. Quelqu'un traverse cet espace vide pendant que quelqu'un d'autre l'observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé. »³ L'espace théâtral peut dès lors être constitué par un simple cercle tracé sur le sol autour duquel se réunissent les spectateurs ; le théâtre peut se jouer dans un salon aristocratique, dans un appartement contemporain, ou dans une cour d'usine, un atelier, le gymnase d'un lycée ou sa salle de restauration. L'espace théâtral est ainsi créé par l'accord des participants au spectacle. Pur jeu de la convention, dirait Olivier Py, constitution d'un espace imaginaire où tout peut avoir lieu. Les comédiens peuvent certes interpeller les spectateurs, ou être apostrophés par eux comme cela se produisait dans le cas du théâtre de foire ou dans certaines formes actuelles du théâtre de rue ; même dans l'espace de la salle à l'italienne, les frontières symboliques sont parfois franchies, par exemple lorsqu'un comédien descend parmi les spectateurs ou fait son entrée par les portes arrière de la salle et non par les coulisses, pratiques fréquentes chez les metteurs

² Voir Christian Biet, Christophe Triau, *Qu'est-ce que le théâtre ?* Gallimard, 2006, p. 140-141.

³ Peter Brook, *L'espace vide*, Seuil, 1977, p. 25.

en scène contemporains ; mais cette interpénétration des espaces ne modifie pas pour autant la répartition des rôles entre public et comédiens ; elle souligne plutôt le caractère essentiel de cette convention, ainsi que sa plasticité : même quand on joue avec la convention, celle-ci continue à fonctionner pour que le jeu ait lieu.

Le cadre temporel

Une représentation théâtrale obéit également à un cadre temporel, et de même que le spectateur accepte qu'une partie de l'espace réel se transforme pour le jeu en espace imaginaire, de même il accepte de modifier temporairement sa perception du temps réel pour s'inscrire dans la durée de la représentation et dans celle de l'histoire jouée.

Si le théâtre est un faire semblant, ce faire semblant est nécessairement limité dans le temps. La représentation, aussi longue soit-elle – et l'on sait qu'Olivier Py apprécie les spectacles de longue durée – commence et s'achève. Il existe, par convention, un moment où le jeu s'amorce et un moment où il prend fin. Entre temps, le spectateur accepte que sa vie ordinaire et les événements qui s'y déroulent soient comme suspendus. Certaines formes théâtrales tendent d'ailleurs à souligner, voire à officialiser, ces moments-clés que sont le début et la fin du jeu, ce qui assure en outre qu'il s'installe au même moment pour tous les participants. Dans la tragédie eschyléenne, l'entrée du chœur, accompagnée de musique, signalait le commencement de la cérémonie tragique ; de même, le moment où le chœur quittait l'*orchestra* indiquait la clôture du temps de la représentation. Dans la tradition française, depuis le XVIII^e siècle, ces frontières temporelles ont pu être marquées par l'obscurité s'établissant progressivement dans la salle, par les trois coups frappés par le régisseur et par le lever du rideau. Aujourd'hui, de manière moins cérémonielle, dans de nombreuses salles de théâtre, le moment de rupture entre la réalité ordinairement vécue et l'entrée dans l'imaginaire nous est indiqué par l'invitation à éteindre nos téléphones portables ; cette admonestation, pour prosaïque qu'elle soit, manifeste que nous entrons alors dans une nouvelle temporalité, dans une suspension de notre rapport ordinaire avec la vie réelle. De même, à la fin du spectacle, le noir qui s'établit sur la scène, puis l'avancée des comédiens vers le public et leur salut nous avertissent d'une nouvelle rupture, d'un retour à l'existence quotidienne. Je n'applaudis pas Rodrigue pour sa vaillance, son sens de l'honneur, mais le comédien pour le talent avec lequel il a su me faire partager, un temps donné, les souffrances de ce Rodrigue fictif, la manière dont il a modulé et fait sonner le vers cornélien.

Il ne peut donc y avoir théâtre sans ce jeu d'accord tacite entre le public et ceux qui vont assurer la réalisation effective du spectacle ; il en va de la nature même du geste théâtral. Mais, au-delà de ces conditions qui seraient comme un préalable nécessaire, d'autres conventions, liées au contenu de la représentation, sollicitent elles aussi l'imagination du spectateur s'il veut entrer dans le jeu du théâtre.

Les signes visuels et sonores.

Si au théâtre tout est faux, tout est également porteur de signification. Le spectateur accepte que ces significations lui soient transmises sous forme de signes à décrypter, et pour ce travail il sollicite plus ou moins fortement son imagination.

Le théâtre, à la lecture comme dans le cadre de la représentation, se donne à nous comme un univers de signes qu'il revient au lecteur ou au spectateur d'interpréter. Jamais, évidemment, la réalité elle-même n'est présente sur la scène du théâtre, même si elle peut y être évoquée. Or l'interprétation des signes dépend de la coopération du spectateur. Il accepte, par exemple, que le décor qui lui est proposé représente un salon bourgeois, une salle du palais du roi de Danemark à Elsenor, ou la chambre du malade imaginaire de Molière. Peu importe, du moins dans le principe, la part de vérisme plus ou moins importante dans cette représentation. Dans un souci d'ancrage historique précis, Victor Hugo était particulièrement

attaché à la réalisation d'un décor reconstituant, ou donnant l'illusion de la reconstitution d'un lieu particulier. Sur le plan du texte théâtral, cet attachement se traduit par la longueur et l'extrême précision de certaines de ses didascalies initiales, comme celle qui ouvre *Ruy Blas* : « La salon de Danaé, dans le palais du roi, à Madrid. Ameublement magnifique dans le goût demi-flamand du temps de Philippe IV. A gauche, une grande fenêtre à châssis dorés et à petits carreaux. Des deux côtés sur un pan coupé, une porte basse donnant dans quelque appartement intérieur... ». Mais le décor peut aussi se réduire, par la volonté même de l'auteur, à quelques éléments à peine suggérés ou simplement évoqués ; à la différence de Hugo, Paul Claudel manifeste ainsi son dédain de tout vérisme ; le décor n'est, pour lui, qu'élément évocateur, livré à l'imagination du spectateur. Dans ses indications concernant la mise en scène du *Soulier de satin*, il écrit : « Dans le fond la toile la plus négligemment barbouillée, ou aucune, suffit. ». Au reste, le metteur en scène peut souvent se passer de respecter les didascalies : on ne joue plus *Ruy Blas* aujourd'hui avec les décors qu'indiquait Hugo. Le décor peut même parfois être seulement suggéré par la parole des personnages. Le lieu où ils sont supposés se tenir est brièvement décrit, voire seulement évoqué lors d'une réplique sans être représenté par quelque signe matériel ; ainsi, à l'ouverture de l'acte III du *Songe d'une nuit d'été*, un des personnages déclare : « voici une place merveilleusement convenable pour notre répétition. Cette pelouse verte sera notre scène, ce fourré d'aubépine nos coulisses. »⁴ Le décor peut être ici tout entier dans les mots. Dans le théâtre élisabéthain, un lieu est signifié par un accessoire, par exemple un fauteuil que le spectateur interprètera comme la figuration d'un trône royal, lui-même renvoyant, au moins sur le mode de l'imaginaire, à la salle du trône et au palais dans lequel ladite salle est incluse. Certains metteurs en scène contemporains, quand ils montent le *Dom Juan* de Molière, se gardent bien de donner à voir le tombeau du commandeur et son « superbe mausolée ». Les exclamations admiratives de Sganarelle : « Ah que cela est beau ! Les belles statues ! Les beaux marbres ! Les beaux piliers ! » devront suffire au spectateur pour donner une existence à ce lieu⁵. Dans ce cas, l'adhésion à la convention exigera de l'imagination une activité plus importante encore : le spectateur devra conserver en mémoire les indications données pendant tout le temps de la scène ou du tableau.

Cette part de convention qui vaut pour le décor se retrouve à bien d'autres niveaux de la représentation scénique ; sur le plan sonore, le spectateur acceptera qu'un coup de gong signifie le tonnerre qui gronde ; sur le plan visuel que l'assombrissement de l'éclairage renvoie à la tombée de la nuit. Mais là encore, une indication de dialogue pourrait suffire indépendamment de tout effet d'éclairage. Quant aux accessoires, un metteur en scène comme Peter Brook insiste sur la possibilité et sur la fécondité d'un théâtre pauvre en moyens, c'est-à-dire d'un théâtre pariant sur la collaboration de son spectateur. Considérant l'usage scénique d'un objet aussi trivial qu'une bouteille en plastique, il déclare : « Je peux prendre par exemple cette bouteille en plastique et décider qu'il s'agit de la tour de Pise. Je peux jouer avec, la faire pencher, essayer de la faire tomber, peut-être même la faire s'écrouler, éclater au sol... On pourrait imaginer cela au théâtre ou à l'opéra, et la bouteille pourrait créer une image plus forte que l'image banale des effets spéciaux au cinéma. »⁶ Les spectateurs des mises en scène de Peter Brook savent comment il parvient à mettre en pratique ce principe : sur un plateau généralement nu, sans toile de fond, différents objets prennent selon les situations différents sens, avec l'accord du spectateur, bien entendu et l'aide qu'apporte le jeu et la gestuelle des comédiens : une toile que l'on agite devient la mer démontée de *La Tempête* de Shakespeare ;

⁴ Shakespeare, *Le Songe d'une nuit d'été*, traduction de François-Victor Hugo.

⁵ Telle est la solution adoptée par la mise en scène de la pièce proposée par Jean-Pierre Vincent à la Comédie-Française en 2013.

⁶ Peter Brook, *Le diable c'est l'ennui, propos sur le théâtre*, éd. Actes-Sud, 1991, p. 40.

dans une mise en scène d'*Ubu-Roi*, une simple brique devient tour à tour une colline ou un morceau de viande qu'Ubu cherche à dévorer ; une bobine à câbles de chantier figure, selon les circonstances, un trône, un château, un instrument de torture.⁷

Les conventions relevant de l'écriture du texte dramatique et de sa mise en voix.

De même que le spectateur entre dans un jeu de décryptage des signes visuels et sonores de l'univers scénique, de même, il est conduit à s'accommoder de situations et de pratiques induites par les textes joués. Le spectateur, ou le lecteur, accepte alors comme naturels des éléments entrant en contradiction ou, du moins, en heurt relatif, avec certaines des habitudes de la réalité ordinaire. Ainsi les personnages de théâtre, tout en semblant s'adresser les uns aux autres, parlent en réalité pour le public lui-même et de façon à le toucher. Même si dans le deuxième acte du *Cid*, Rodrigue, au moment de défier le Comte, lui demande de « parler bas », il n'en reste pas moins que les paroles des deux protagonistes doivent pouvoir être entendues du fond de la salle. Dans le troisième acte du *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand, les paroles soufflées à Christian de Neuville par Cyrano sous le balcon de Roxane, bien que supposément chuchotées par Cyrano, sont clairement entendues de tous les spectateurs, mais ne sont pas censées être perçues par la jeune femme.

Par souci de clarté, de bonne communication du texte, on admet que les échanges de parole obéissent à un ordre et à une structure qui ne se rencontrent guère dans les conversations réelles : il est bien rare, au théâtre, que les répliques s'enchevêtrent et se couvrent l'une l'autre comme cela est fréquent dans les conversations ordinaires. Même dans le cadre de la comédie, qui pourtant vise à se rapprocher de situations réelles, ce principe ne manque pas d'être respecté. Orgon et sa servante Dorine peuvent se quereller jusqu'à l'emportement à propos du mariage projeté de Marianne et de Tartuffe, leur dialogue n'en conserve pas moins, malgré la colère des deux personnages, les interruptions mutuelles, une parfaite cohérence ; les arguments des deux protagonistes sont finalement nettement exposés.

Le théâtre classique nous offre sans doute les exemples les plus éloquents de ce genre d'artifices auxquels le spectateur consent comme faisant partie des règles nécessaires à la représentation. On a souvent souligné l'artifice que pouvaient constituer les apartés par lesquels le personnage fait partager au public sa surprise, sa colère ou son jugement sur l'action qui est en train de se dérouler sous nos yeux, à l'insu de ses partenaires ou interlocuteurs pourtant physiquement très proches.

Il en est de même du monologue. En l'absence d'un narrateur au théâtre, les pensées les plus intimes du personnage, par exemple dans ses moments de grand trouble, doivent, pour être connues du public, être prononcées à voix haute. Dans le cas du théâtre classique, ces monologues se distinguent d'autant plus nettement d'une pensée intérieure ordinaire réelle qu'ils sont souvent exposés – tel est le cas de certains monologues cornéliens – suivant une structure parfaitement organisée comme les célèbres stances de Rodrigue dans *Le Cid*, qui opèrent un parallèle constant entre les solutions qui s'offrent au héros avant qu'il ne parvienne, dans un mouvement de dépassement du conflit, à une conclusion. On pourrait ajouter aussi que Rodrigue s'exprime en vers, ce qui ne surprend en rien le spectateur. Le théâtre admet ou implique un travail spécifique sur le langage, une mise en spectacle du langage qui peut prendre la forme du vers classique, du verset claudélien, d'une prose proche du langage poétique ; songeons par exemple à la richesse métaphorique des discours que Perdican adresse à Camille dans *On ne badine pas avec l'amour*.

⁷ Jean-Jacques Roubine, *Introduction aux grandes théories du théâtre*, Armand Colin, 2006, p. 169.

Pour que le jeu du théâtre puisse s'établir, certaines dispositions de la part du spectateur sont donc indispensables, relevant d'un pacte implicite. D'autres conventions théâtrales peuvent aussi être d'ordre plus institutionnel.

2 - D'autres conventions, variables, relèvent de contraintes plus spécifiques liées au contexte du jeu.

Si, comme le remarque Olivier Py, l'idée même d'un théâtre sans convention semble privée de sens, ces conventions ne relèvent pas forcément d'un simple accord de gré à gré entre les divers participants au spectacle. Le théâtre, on le sait, est constitué de normes, de règles variables suivant les périodes, les lieux, et ces règles participent pleinement au jeu théâtral, que leur origine soit morale, religieuse, ou idéologique. Ce sont d'ailleurs ces codifications qui prêtent à débat ou à contestation, mais qui constituent également pour le spectateur une habitude orientant son appréhension du spectacle.

Les modalités du jeu théâtral.

Dans le cas de la tragédie grecque ou du théâtre élisabéthain, la convention touche les comédiens eux-mêmes : les spectateurs doivent accepter que les rôles féminins soient tenus par des hommes, les femmes étant, pour des raisons morales et politiques, exclues de l'espace scénique. Dans la tragédie et dans la comédie grecque, les acteurs jouent avec un masque ; tel est également le cas dans la *comedia dell'arte*. De façon moins stricte, la distribution des rôles obéit, elle aussi, à certaines conventions : ainsi, dans les mises en scène contemporaines, on a plutôt tendance à faire en sorte que les comédiens aient approximativement l'âge supposé du personnage qu'ils représentent. Mais cette habitude est finalement assez récente : le célèbre tragédien de la fin du XIXe siècle Mounet-Sully tenait encore le rôle de Ruy Blas ou celui d'Hernani à près de soixante ans. La mise en scène contemporaine travaille d'ailleurs souvent sur les effets de surprise ou de décalage dans la distribution des rôles, comme pour en souligner le caractère conventionnel ou jouer de cette convention. Ainsi, en 2005, dans sa mise en scène de *Tartuffe* pour la Comédie-Française, Marcel Bozonnet avait attribué le rôle d'Orgon à un comédien malien, Bakary Sangaré.

La tragédie grecque, pour revenir à cet exemple, en raison de ses origines religieuses, est strictement codifiée dans sa représentation : elle implique nécessairement la présence du personnage collectif qu'est le chœur, placé dans l'espace de l'*orchestra* face aux rois et aux héros dont les malheurs nous sont représentés. La conduite de la tragédie tout entière est régie par cette co-présence et ce face à face entre les êtres exceptionnels que sont les héros de tragédie et ces groupes de citoyens plus ordinaires, plus proches d'une identité moyenne que représente le chœur, témoin de l'action, juge aussi parfois des actes des personnages.

La distinction des genres dramatiques.

Dans le théâtre occidental qui nous est familier, cette séparation a été des plus strictes, comme le souligne la *Poétique* d'Aristote. Reprise et réinterprétée par le XVIIe siècle français, elle est au cœur de l'esthétique théâtrale dite classique opposant nettement la tragédie à laquelle sont réservés les sujets nobles, les personnages de rois et de héros, et la comédie mettant en scène les personnages de bourgeois et de valets aux préoccupations plus terre à terre. Cette distinction impose également aux auteurs certaines exigences que le public connaît et sur lesquelles il fonde son appréhension de la pièce. Ainsi l'écriture de la tragédie implique l'usage du vers, ainsi le dénouement de la comédie doit, en règle générale, être heureux, d'où l'obligation pour les auteurs de parvenir coûte que coûte à ce que, *in fine*, les jeunes amants se marient malgré l'opposition de leurs parents. Cette convention partagée permet au public d'accepter sans protester les solutions les plus invraisemblables –

interventions divines ou royales, reconnaissances miraculeuses, etc. A l'inverse, même si, comme le dit Racine dans la préface de *Bérénice*, la mort des protagonistes n'est pas une obligation dans une tragédie, le dénouement n'en doit pas moins provoquer chez le spectateur une émotion profonde : « Ce n'est point une nécessité qu'il y ait du sang et des morts dans une tragédie : il suffit que l'action en soit grande, que les acteurs en soient héroïques, que les passions y soient excitées, et que tout s'y ressente de cette tristesse majestueuse qui fait tout le plaisir de la tragédie. »

L'exigence de conformité à des règles, ou des normes morales et esthétiques.

Le spectacle théâtral obéit en outre à des contraintes dont créateurs et public partagent les injonctions, et que les spectateurs incluent dans leur acceptation de ce qui leur est montré. Il en va ainsi des principes de vraisemblance et de bienséance auxquels le XVII^e siècle classique fait si souvent référence. C'est au nom de la fidélité à la nature, à la vraisemblance, que s'impose, pour près de deux siècles, la règle dite des trois unités (temps, lieu, action) : Pour se limiter à la question du temps, la durée de la pièce est ainsi supposée se rapprocher autant qu'il est possible de la durée fictive de l'action. Au nom du bon goût et des bienséances, on renvoie en coulisse les épisodes sanglants comme les duels, on confie à de longs récits les actions héroïques comme le combat du Cid contre les Maures, ou surnaturelles, telle la mort d'Hippolyte dans *Phèdre*.

Ce type de convention est soumis régulièrement à critiques et à débats. Les normes classiques seraient ainsi, pour une part, une réaction aux excès sanglants et violents du théâtre baroque. Dès le XVIII^e siècle, on remarque les efforts des auteurs pour assouplir les exigences des règles édictées au XVII^e, à commencer par l'exigence des trois unités : si *Le mariage de Figaro* se déroule en une seule journée, une « folle journée », celle-ci s'achève bien tard dans la nuit ; l'unité de lieu n'a plus la rigueur que l'on observe dans les tragédies raciniennes : si toute l'action se déroule dans le château du comte Almaviva, l'action, d'un acte à l'autre, se transporte dans des lieux différents du château. A son tour, le XIX^e siècle romantique ne manquera pas de dénoncer le caractère arbitraire de ces normes ; la critique de l'obligation du respect de l'unité de temps et de l'unité de lieu, telle qu'on peut la lire dans la célèbre préface du *Cromwell* de Victor Hugo, étant menée, elle aussi au nom de la vraisemblance. Ces évolutions, demandées par les auteurs, correspondent à une attente réelle ou supposée de la part du public ; les conventions, quand elles relèvent d'une norme imposée, sont sujettes à l'usure ou à la sclérose.

3 - Face à ces conventions, certaines attitudes, comme le déclare Olivier Py, empêchent d'accéder à la plénitude de l'expérience théâtrale.

Le jeu du théâtre implique, on l'a vu, une collaboration active de la part du spectateur ; il postule un spectateur soit naïf, comme le serait l'enfant auquel Olivier Py fait référence, soit de bonne volonté et tout prêt à accepter ce qui, dans le théâtre, relève de la convention. Refuser ce jeu reviendrait donc à ignorer l'essence même de la théâtralité. C'est d'ailleurs pourquoi Olivier Py s'en prend avec une certaine violence à un public qu'il qualifie de « savant », à un spectateur incapable de pénétrer dans un univers imaginaire.

Le refus du « réalisme »

Le spectateur « savant » est celui qui exige du théâtre ce qu'Olivier Py nomme dans une autre de ses *Mille et une définitions du théâtre* le « réalisme »⁸, réalisme qu'il considère

⁸ Olivier Py, *Les Mille et une définitions du théâtre*, op.cit., p. 43.

comme incompatible avec les exigences du théâtre. Si le réalisme est possible dans le cas du roman ou du cinéma, estime Py, il est au contraire, mortel pour le théâtre. « Le théâtre sera naturaliste ou ne sera pas », écrivait Zola ; le théâtre ne saurait être naturaliste, lui répondrait Py et l'histoire du théâtre semblerait lui donner raison.

Ce réalisme renvoie, écrit Olivier Py, à l'illusion d'une « vraie vie, derrière un quatrième mur, avec des acteurs au comportement vraisemblable. ». On pourrait évidemment songer ici à cette sorte d'utopie théâtrale élaborée par Diderot dans *Le Fils naturel* et les *Entretiens sur « Le Fils naturel »*, puisqu'il s'agit alors de porter sur le théâtre une intrigue réellement vécue par les membres d'une même famille, les acteurs jouant leur propre rôle dans les lieux mêmes de l'histoire. L'idéal du théâtre selon Diderot serait alors la parfaite illusion, le spectateur oubliant qu'il est spectateur, la réalité et la représentation se confondant comme dans une sorte de négation paradoxale de l'acte théâtral lui-même. Le théâtre rejeté par Olivier Py serait celui qui rechercherait un mimétisme aussi parfait que possible par rapport à la réalité ; la mise en scène du théâtre naturaliste de la fin du XIXe siècle nous offre l'exemple, devenu caricatural, d'un André Antoine utilisant, pour le décor de la pièce de Fernand Igres *Les Bouchers*, de véritables quartiers de viande. Dans le répertoire le plus contemporain, cette tendance « réaliste » pourrait être représentée par des écrivains dont les productions remportent incontestablement un grand succès public comme Éric Assous ou le tandem formé par Matthieu Delaporte et Alexandre de la Patellière. La pièce de ces deux auteurs intitulée *Le Prénom* nous place ainsi dans un salon bourgeois d'aujourd'hui, face à des personnages de cadres quadragénaires dont l'un va avoir un enfant. Le choix du prénom engage discussions, débats et querelles, la pièce cherchant alors à tracer, au travers de ces affrontements, le portrait d'une génération et à mettre à jour certains de ses travers. L'adaptation au cinéma de cette pièce semblerait illustrer le propos d'Olivier Py sur le réalisme. La pièce en question ne relèverait-elle pas plus d'un travail de pré-scénarisation cinématographique que d'une écriture réellement théâtrale ? Cette approche mimétique de la réalité trahirait le souci de rapprocher le théâtre de la fiction cinématographique ou télévisuelle.

Loin de dissimuler ses conventions, le théâtre, semble estimer Olivier Py, prendrait sens en les affichant ouvertement sur le mode du théâtre dit baroque : on peut ainsi songer au procédé du théâtre dans le théâtre dont use Corneille dans *l'Illusion comique*. Le spectateur dans la salle peut aisément reconnaître comme un double de lui-même le personnage de Pridamant auquel un magicien propose de donner un véritable spectacle : celui des aventures de Clindor, le fils disparu. Les « spectres parlants » que le magicien va faire apparaître ne peuvent manquer de représenter les artifices, les conventions de la représentation à laquelle le spectateur est en train d'assister. Pridamant doit, comme le dirait Olivier Py, accepter alors « une pure entrée dans l'imaginaire » et le spectateur est incité à adopter la même attitude.

Le théâtre « réaliste » est aussi celui de la « vraisemblance » - vieille notion qui fit si souvent débat -, c'est-à-dire que le comportement des personnages doit correspondre à des représentations déjà bien installées dans l'esprit du spectateur, à des modèles, voire à des stéréotypes sur le plan social comme psychologique. Le personnage ne doit alors en rien surprendre le spectateur, mais au contraire le conforter dans une représentation déjà constituée. C'est pourquoi l'on attend des personnages un « parlé vrai », un usage routinier ou ordinaire du langage. C'est oublier qu'au théâtre, toute parole, même la plus proche en apparence de la parole naturelle est mise en spectacle, ne serait-ce que parce qu'elle est parole portée, proférée, fruit d'un travail de diction dont les effets peuvent être plus ou moins soulignés.

La récusation de l'idée d'un théâtre utile.

Là où l'enfant trouverait avant tout dans le théâtre le plaisir du jeu, où le public populaire chercherait le divertissement, le public « savant » attendrait quant à lui du théâtre une utilité sociale, morale, politique. Le terme de « dialectique », pour ambigu qu'il soit dans le contexte de la citation, semble indiquer la volonté que le théâtre apporte au spectateur certaines réponses, lui donne des leçons, l'aidant à dépasser les oppositions ou les apories de la réflexion ordinaire. Le théâtre n'est plus, dès lors, entrée dans l'imaginaire mais exposé d'idées. On retrouverait là des débats anciens sur les fonctions du théâtre : est-il capable de conduire les hommes à la vertu ou, à l'inverse, les induit-il à céder aux passions coupables ? Diderot ne fixait pas d'autre objectif au théâtre que de « faire aimer la vertu et haïr le vice »⁹. Le terme de « dialectique » fait également penser à un théâtre engagé, ou « à thèse », comme celui de Sartre ou de Camus, théâtre à faire réfléchir, théâtre donneur de leçons aussi parfois. Nous sommes alors bien loin de la liberté du jeu avec l'imaginaire. Ainsi du théâtre moliéresque, on retiendrait moins la démesure farcesque que les débats sérieux comme celui qui, dans *Le malade imaginaire*, oppose Argan à son frère au sujet des pouvoirs de la médecine ou, dans *Tartuffe*, les considérations sentencieuses de Cléante sur la véritable dévotion ou les bienfaits de la juste mesure.

Le rejet du jugement critique.

Face au spectacle théâtral, Olivier Py récusé absolument aussi le regard du juge, le regard du « critique », de celui qui cherche à évaluer la qualité du spectacle auquel il vient d'assister. L'expérience vécue, l'investissement imaginaire seraient bloqués par la volonté de statuer, de situer l'œuvre à l'intérieur d'une hiérarchie. Les « critiques » - universitaires, prétendus experts, chroniqueurs spécialisés - ne peuvent que manquer ce qui fait l'essence du théâtre en interposant entre le spectacle et eux leur savoir, leurs expériences théâtrales passées, leurs préjugés aussi, leur désir de se prononcer en termes de valeur ; la métaphore moqueuse des « antichambres de l'intelligence » souligne ce qui fait l'impuissance du critique. Face à l'expérience immédiate du spectacle qui devrait l'absorber tout entier, au plus profond de lui-même, le critique interpose la médiation de l'intelligence et du savoir ; il fait intervenir des jugements de goût plus ou moins défendables, des critères esthétiques ou éventuellement moraux. Le théâtre devrait, à l'inverse, pouvoir se saisir immédiatement, en « se jouant », c'est-à-dire sans fournir d'effort. Il est avant tout pure expérience personnelle dans laquelle les forces de l'imaginaire de chacun doivent pouvoir se donner libre cours, ce qui invalide évidemment toute tentation d'un discours critique, voire d'une saisie intellectuelle.

Le théâtre est donc, par essence, convention. Olivier Py, dans son éloge de la convention, dans l'affirmation de son absolue nécessité rejoindrait un metteur en scène comme Daniel Mesguich, pourtant à bien des égards très éloigné de lui dans ses choix esthétiques : « elles [les conventions] sont le théâtre même », déclare Mesguich. « Elles ne sont pas les idiotismes d'une « profession », ceux seulement, qui plus est, de telle ou telle époque, mais, sous différentes figures l'âme [...] du théâtre. »¹⁰ Le théâtre, en ce qu'il est jeu – les comédiens jouent leur rôle, les spectateurs jouent avec eux en entrant dans un mécanisme de croyance temporaire – exige l'investissement imaginaire du public. Mais cette affirmation conduit curieusement Olivier Py à procéder par oppositions tranchées, voire par exclusions et peut-être à donner du théâtre une définition réductrice.

⁹ Diderot, *De la poésie dramatique*, in *Œuvres esthétiques*, éd. Garnier, 1968, p. 196.

¹⁰ Alain Viala, Daniel Mesguich, *Le théâtre*, PUF, 2011, p. 59.

II - L'approche d'Olivier Py repose sur des conceptions contestables de la réception du spectacle théâtral.

1 - Olivier Py recourt à des catégories discutables.

Public enfantin et public populaire.

La formule d'Olivier Py unit, voire identifie, ces deux types de publics par un caractère commun : l'innocence, le non-savoir.

Le rapprochement des deux types de public n'est pas sans étonner : le public « populaire » serait resté un grand enfant, préservé, on peut le supposer, par son absence de culture distinguée. Il serait alors tout prêt à accepter le véritable jeu du théâtre, puisque préservé de la médiation de l'habitude et du savoir. Outre que la catégorie de « public populaire » peut sembler assez vague – cette catégorisation est-elle d'ordre social ? économique ? culturel ? – la virginité ou l'innocence supposée d'un public adulte paraît bien douteuse dans le monde actuel : le public « populaire » a été mis en contact avec l'univers du théâtre et avec ses codes, ne serait-ce que par l'intermédiaire de l'école ; le théâtre a sa place – même si celle-ci peut paraître limitée – sur les écrans de télévision. On sait que depuis quelques années, dans un souci de « popularisation » du théâtre, les chaînes nationales s'efforcent de procéder à la retransmission en direct de pièces à succès. Le public dit populaire – « le public venu des « basses classes », pour parler comme au XIXe siècle » écrit le philosophe Alain Badiou¹¹ - a donc du théâtre une représentation, sans doute partielle, peut-être faussée, mais bien installée. Les enquêtes sociologiques portant sur la fréquentation des théâtres¹² montrent que les attentes d'un public « populaire », si l'on entend par là un public issu de classes peu favorisées, ne sont pas forcément très différentes de celles d'un public de cadres : s'affirme l'attente d'un théâtre de divertissement, dans lequel on est assuré, a priori, de trouver un plaisir immédiat, un théâtre immédiatement accessible. A l'inverse, un public que l'on dira cultivé se distingue plutôt par l'acceptation de certains risques face à la représentation théâtrale : risque de l'ennui, de l'incompréhension, de la déception...

Quant à l'exemple qu'Olivier Py donne du comportement enfantin, il peut, lui aussi, nous conduire à l'interrogation. Pourquoi se référer aux « guignols » ? Que seraient les « guignols » dont il est ici question ? On pourrait tout d'abord songer à ces petits théâtres de marionnettes qui subsistent encore dans quelques jardins publics – guignol du Luxembourg ou des Buttes-Chaumont – et qui dispensent à destination d'un public enfantin de courts spectacles dont le personnage de Guignol constitue la vedette. Mais si tel est le cas, on peut s'interroger sur le « jeu avec les conventions » que cet exemple implique. Dans ce type de spectacle, le public enfantin est certes conduit à participer à la représentation en manifestant ses sentiments, ou en donnant de la voix ; on attend donc de lui une activité. En cela, ce public enfantin s'oppose dans son comportement au silence obligé qui est celui que réclame le théâtre pour adultes tels qu'il se pratique dans la majorité des salles de spectacle. Les marionnettistes rompent le fameux quatrième mur en s'adressant directement aux enfants, en les prenant à témoin, par exemple en leur demandant d'appeler le personnage de Guignol, de se moquer du gendarme ou du traître. L'enfant est donc convié à ne pas respecter les codes de comportement devenus ordinaires dans la salle de théâtre, mais on voit mal en quoi il est invité à jouer avec des conventions, voire à « animer son jardin intérieur ». L'enfant est plutôt contraint à adopter une

¹¹ Alain Badiou, *Éloge du théâtre*, p. 19, Flammarion, 2013.

¹² Voir sur ces questions le rapport établi par la sociologue Dominique Pasquier en 2013 pour le Ministère de la Culture et de la Communication intitulé *La sortie au théâtre*, www.culturecommunication.gouv.fr.

attitude ritualisée, dictée par les marionnettistes. Certes l'enfant ne sera pas invité à « juger » l'œuvre, seul importe le plaisir immédiat qu'il y prend : rires, peur, soulagement, mais peut-on parler pour autant de « faire jouer son imaginaire » ?

Et si l'on songe à d'autres pratiques du théâtre de marionnettes, celles-ci exigent du spectateur une attitude qui n'est pas celle de l'enfant du « guignol ». Dans l'Inde traditionnelle, le théâtre de marionnettes fut ainsi longtemps la seule forme théâtrale réellement vivante ; il lui appartenait de faire revivre des épopées relevant d'une tradition littéraire très ancienne dans un langage versifié, accompagné de musique. Dans l'Italie du XVII^e siècle, les marionnettes à fil étaient utilisées dans les salons aristocratiques pour des spectacles d'opéra miniatures à destination d'un public choisi. Le théâtre de marionnettes aujourd'hui ne se réduit d'ailleurs pas à la seule forme guignolesque, version très abâtardie du Guignol original et de ses volontés de contestation politique. Quels enfants aujourd'hui fréquentent d'ailleurs les théâtres de Guignol ?

Publics savants

Comme dans le cas de la catégorie du public « populaire », celle de public « savant » paraît également étrangement vague. Peut-être faut-il, pour expliquer cette indétermination, songer aux exigences de l'écriture aphoristique pratiquée par Olivier Py, écriture qui implique la brièveté, donc l'absence de nuances et d'explication. Il n'en reste pas moins que ce qualificatif peut renvoyer à des réalités bien différentes et à une représentation peut-être chargée de préjugés. Le public « savant » ou « cultivé » n'est pas un public uni par ses goûts, ses choix et ses attitudes à l'égard du théâtre. Il suffit pour s'en convaincre de comparer les articles critiques que différents journaux consacrent à un même spectacle : l'attachement à une certaine tradition théâtrale, fondée comme le remarque Olivier Py sur la vraisemblance et la profondeur psychologique y affronte le choix d'esthétiques bien plus radicales, voire révolutionnaires. À qui donc se réfère Olivier Py avec cette catégorie de public « savant » : aux universitaires ? aux enseignants ? aux artistes ? aux mondains ? aux cadres cultivés ?

Quand il s'en prend au public « savant », peut-être songe-t-il à une certaine forme de pédantisme que Molière avait en son temps vivement attaquée. Dans sa *Critique de l'École des femmes*, Molière oppose dans une discussion de salon sur sa propre comédie un auteur, M. Lysidas, fort imbu de lui-même, à un homme de cour, Dorante. Lysidas incarne dans la pièce un écrivain manifestement jaloux du succès que Molière vient de remporter avec *l'École des femmes*, et surtout un homme qui se pique de savoir. Il utilise pour parler de théâtre des termes grecs et fonde son attaque contre Molière sur le respect des règles héritées d'Aristote, regardées comme intangibles, ainsi que sur le principe de la vraisemblance : il s'en prend d'ailleurs aux invraisemblances, à ses yeux manifestes et gênantes dans le caractère d'Arnolphe : comment cet homme apparemment sérieux peut-il se comporter de manière parfaitement ridicule ? Lysidas s'en prend aussi aux outrances dans le jeu du comédien Molière usant de « roulements d'yeux extravagants », de « soupirs ridicules »¹³. On retrouve donc, à peu de choses près, dans le comportement de ce prétendu docte, les critiques qu'adresse Olivier Py au public « savant » : désir absolu de vraisemblance, refus de toute tentative de création théâtrale ne renvoyant pas à du déjà-connu. A ce Lysidas, Molière oppose Dorante, honnête homme poli et pondéré, qui argue en premier lieu de l'effet que la pièce de Molière a produit sur lui : elle l'a ému et divertit. Le jugement de Dorante se forme donc sur ce qu'il a immédiatement ressenti ; il symbolise un public ouvert et disponible, prêt à accepter ce que d'autres jugeraient outrageusement insupportable. Pourtant Molière prend bien soin de ne pas faire de son personnage un naïf ou un ignorant. Dorante est un homme

¹³ Molière, *La critique de l'École des femmes*, sc. VI.

manifestement cultivé ; il prouve au cours du débat qui l'oppose à Lysidas qu'il connaît aussi bien que lui les règles d'Aristote et qu'il connaît même, lui aussi, la signification des termes grecs qu'emploie son adversaire. Il ne s'agit donc pas d'opposer un savoir sclérosant à une innocence préservée, mais deux usages différents d'un même savoir sur le théâtre.

Olivier Py, peut-être pour donner à son propos une force polémique plus grande, en vient donc à des catégorisations dont on pourrait souligner le caractère simplificateur pour ne pas dire schématique.

2 - Il sous-estime les apports du savoir dans l'appréhension du théâtre.

L'acceptation du jeu.

Les formes les plus inventives, les plus libres du théâtre, celles qui jouent avec les conventions ou les habitudes établies sont généralement avant tout appréciées d'un public qui ne ressemble que d'assez loin au public populaire décrit ou postulé par Olivier Py. Les enquêtes sociologiques récentes montrent d'ailleurs que le public cultivé est celui qui se révèle le plus enclin à prendre des risques dans la fréquentation des salles de théâtre : risque du contact avec des formes théâtrales inédites ou déconcertantes, risque de l'ennui, de l'incompréhension¹⁴.

On pourrait certes arguer avec lui que face aux innovations théâtrales, le public que l'on aurait dit, jadis ou naguère, « bourgeois », habitué des théâtres, réagit avec une certaine violence. Les « classiques » ou les « anciens » s'indignèrent face aux innovations que voulaient imposer les jeunes romantiques sur la scène française dans leur souci de lutter contre des règles et des usages devenus à leurs yeux insupportables. Ce même public d'habitues des théâtres fut sans doute celui que choquèrent les provocations d'Alfred Jarry et de son *Ubu-Roi*, ou qui se moqua des audaces de Ionesco ou de Beckett. Dans tous les cas cités s'affichait la gêne, ou la révolte face à des formes théâtrales refusant certaines traditions : « Je ne crois pas que M. Ionesco soit un génie ou un poète ; je ne crois pas que M. Ionesco soit un auteur important ; je ne crois pas que M. Ionesco soit un homme de théâtre ; je ne crois pas que M. Ionesco ait quelque chose à dire. Je crois que M. Ionesco est un plaisantin (je ne veux pas croire le contraire, ce serait trop triste), un mystificateur donc, un fumiste, je ne suis pas contre, il en faut. » écrivait le célèbre critique du *Figaro* Jean-Jacques Gauthier en 1955. Réactions d'incompréhension reposant sur une certaine représentation du théâtre, d'un théâtre fondé, comme le dit Olivier Py sur la vraisemblance des caractères et des situations, sur la cohérence psychologique des personnages. Mais la reconnaissance de l'importance des œuvres de Ionesco et de Beckett, puis leur célébration, ne fut sans doute pas le fait d'un public que l'on pourrait dire « populaire ».

Aujourd'hui encore, le premier contact d'un public adolescent avec les premières pages de *La cantatrice chauve* ou d' *En attendant Godot* peut se heurter – bien des professeurs le constatent – à quelques difficultés. Beckett a eu recours à des formes dites populaires du spectacle dans l'écriture d'*En attendant Godot* : les quatre personnages rappellent évidemment les clowns du cirque, certains jeux de scène entre Vladimir et Estragon, comme les échanges de chapeaux, sont clairement empruntés au cinéma burlesque, celui des Marx Brothers ou du couple de Laurel et Hardy, mais l'irruption de ce comique clownesque dans l'univers du théâtre, par son étrangeté même, ne put que choquer ou, à l'inverse, séduire un public que sa culture ou sa curiosité avait préparé à cet étrange mélange. La révolution romantique au théâtre, de même, s'inspirait de formes populaires comme le mélodrame, mais elle fut d'abord soutenue par de jeunes poètes avides de novation ; l'importance du théâtre de Jarry éclata avec

¹⁴ Voir note 11.

la défense opérée par les poètes surréalistes voyant en l'auteur d'*Ubu-Roi* un de leurs devanciers. La rupture des conventions théâtrales, le jeu avec ces conventions posent incontestablement des difficultés plus ou moins surmontables. Mais on accepte d'autant mieux le jeu avec ces conventions que l'on y a été culturellement préparé.

Le cas d'*Ubu-Roi* est d'autant plus révélateur que la pièce relève pour une bonne part de la parodie. La scène première, on l'a souvent remarqué, s'inspire ouvertement du *Macbeth* de Shakespeare et, plus particulièrement, de la scène d'affrontement entre Lady Macbeth et son époux ; en quelques lignes, et sur un mode ouvertement bouffon, Jarry transpose le long dialogue à l'issue duquel Macbeth consent sur les instances de son épouse à assassiner le roi Duncan. La proximité des situations, mais surtout les effets comiques dus au décalage introduit par Jarry, ne sont évidemment perceptibles que pour le lecteur ou le spectateur ayant en mémoire le texte source. La parodie d'un théâtre établi, par l'emprunt de conventions à des formes de spectacle plus populaires, requiert, pour être pleinement appréciée, un savoir qui est le fait du public cultivé.

Le besoin des « antichambres »

L'appréhension du jeu avec les conventions dont est fait le théâtre ne relève ni de la nature, ni de la spontanéité. Il est sans doute besoin de passer par certaines « antichambres », pour reprendre le terme employé ironiquement par Olivier Py, ou de bénéficier d'une initiation au jeu du théâtre et à sa part de convention, d'en acquérir un savoir. On sait quelle part ont pu prendre certains médiateurs dans ce travail consistant à ouvrir le public, le plus vaste public possible, aux possibilités de l'art dramatique et pour le sortir d'une représentation trop fortement codifiée. Ce fut, par exemple, le cas du travail critique effectué par Roland Barthes dans les années 50 pour définir ce que pourrait être un véritable « théâtre populaire », pour souligner la nécessité, mais aussi les difficultés du travail d'ouverture du théâtre à un public nouveau, tel que l'effectuait Jean Vilar avec le TNP. Tel est aussi, face au texte théâtral, le travail auquel se livrent les professeurs de français dans les collèges et les lycées. La réception par un public scolaire de certaines expérimentations textuelles ou scéniques impliquant un jeu avec la convention, loin d'entraîner une adhésion spontanée et réjouie, peut aisément donner lieu à des réactions de surprise indignée, ou de rejet : pourquoi priver le spectateur d'un décor que les didascalies semblaient pourtant promettre ? Pourquoi faire jouer *Lucrece Borgia* par un homme et le jeune Gennaro, son fils, par une comédienne, comme tel est le cas dans une récente mise en scène du drame de Victor Hugo à La Comédie-Française ? Ces innovations demandent quelques préparations pour être acceptées, voire appréciées, par des spectateurs novices.

3 - Olivier Py néglige les effets d'une éducation du spectateur par une expérience répétée et renouvelée du spectacle.

Bien loin de s'opposer au jeu sur les conventions, à l'investissement imaginaire, on peut supposer que la connaissance des codes du théâtre, la culture théâtrale favorise ce jeu, culture qui implique la fréquentation des spectacles et de spectacles de types différents. Le public « savant » est sans doute d'autant plus enclin à entrer dans la convention, à l'apprécier et à en accepter les jeux qu'il dispose de cette diversité d'expériences. Le spectateur peu initié aux possibilités du jeu de théâtre attendra probablement un mode de représentation naturaliste ou vériste, surtout s'il s'agit d'un public contemporain dont les habitudes ont été construites par la fréquentation de la télévision et du cinéma. Le public populaire du XIXe siècle était ainsi surtout sensible à des formes théâtrales extrêmement codées, rigidifiées, comme celles du mélodrame. Celui-ci reposait sur des personnages typés aux fonctions fixes comme le père noble, ou la pure jeune fille menacée du viol ou de la torture, le redresseur de torts intrépide

ou le traître sans scrupule et sans excuse. Dans le mélodrame, le bien triomphe inmanquablement du mal grâce au courage et à l'énergie des héros. Ses intentions morales sont clairement affichées : le mélodrame en offrant de beaux modèles invite au bien.¹⁵ Le plaisir du mélodrame résidait donc moins dans des expériences imaginaires inédites que dans le plaisir de retrouver des schémas fictionnels établis, des personnages aux fonctions et caractéristiques inchangées. S'il y a plaisir de la convention, cette convention renvoie à des codes établis et rigides. Le plaisir, comme dans le théâtre « réaliste » dont Olivier Py fait le procès, repose sur le retour du même.

À l'inverse, un public initié aux possibilités du jeu théâtral par la multiplicité de ses expériences, sera sans doute plus nettement disposé à accepter le jeu sur les conventions, la sortie hors de la tradition voire des routines. La représentation d'une pièce ne peut en effet manquer d'éveiller le souvenir d'autres spectacles, de susciter des comparaisons soulignant non seulement la part de la convention mais aussi sa richesse. En ce sens, la culture théâtrale est sans doute le meilleur moyen de se libérer des codes installés et de leur apparente naturalité. Le spectateur cultivé est disposé, par ses expériences, à admettre des propositions diverses, justement en raison de sa conscience de l'importance des conventions au théâtre. Avoir assisté à des représentations très différentes du *Tartuffe* de Molière conduit à accepter que soient donnés au personnage de multiples visages, loin des clichés établis par la tradition. Si Dorine le décrit « Gros et gras, le teint frais et la bouche vermeille. », le public s'est habitué à donner au personnage bien d'autres visages (rien ne nous assure d'ailleurs, dans le contexte de la comédie, que le portrait donné par Dorine soit fidèle au modèle) : les mises en scène de la fin du XXe siècle ont ainsi eu tendance à proposer des Tartuffe plutôt jeunes, voire séduisants ; ce fut le cas de Gérard Depardieu sous la direction de Jacques Lassalle en 1984 (mise en scène portée à l'écran par Gérard Depardieu la même année). Ce choix, au-delà de l'emploi d'une vedette du grand écran dans un rôle du répertoire, permettait de suggérer une fascination d'ordre érotique pour Tartuffe de la part d'Elmire ; elle suggérerait aussi une possible attraction d'ordre homosexuel du côté d'Orgon. Ce jeu sur la représentation d'un personnage, au-delà des problèmes d'interprétation du texte qu'il soulève, rappelle ce que la représentation même du personnage de théâtre peut avoir de conventionnel, et donc à quel point il importe de ne pas figer le personnage dans une représentation stéréotypée.

Jouant, en tant que metteur en scène sur ces éléments de caractérisation, Antoine Vitez avait choisi de faire interpréter quatre des plus grandes comédies de Molière : *L'École des femmes*, *Tartuffe*, *Le Misanthrope*, *Don Juan* par une troupe de jeunes comédiens et comédiennes. D'une pièce à l'autre le spectateur retrouvait les mêmes interprètes dans des rôles différents : la comédienne interprétant la jeune Agnès un soir devenait la prude Arsinoé le lendemain, et le spectateur retrouvait une des paysannes de *Don Juan* sous les traits de la Célimène du *Misanthrope*. Arnolphe, supposé être un « barbon », prenait les traits d'un comédien de moins de trente ans. Le caractère conventionnel de la concordance entre un corps d'acteur et un personnage se trouvait du même coup exhibé, interrogé. Mais pour accepter ce jeu, encore faut-il que le spectateur y soit préparé. Seule l'habitude du théâtre, ou une certaine culture, permettent cette ouverture ou cette souplesse ; elles constituent une condition nécessaire pour profiter pleinement du jeu. Un public « populaire » ou innocent aurait-il été à même d'accepter que dans une mise en scène devenue célèbre du *Jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux, – celle d'Alfredo Arias en 1987 – les comédiens interprètent leur rôle en costumes du XVIIIe siècle, mais avec sur le visage un masque de singe ? Cette proposition d'interprétation reposait évidemment sur un désir de lutter contre des

¹⁵ Voir *Manuel d'histoire littéraire de la France*, Tome IV, 1er volume, 6e partie, chap. XLVII, article d'Anne Ubersfeld : « Le mélodrame », éditions sociales, 1972.

représentations trop installées du théâtre de Marivaux et sa part de provocation était évidente. Alfredo Arias déclarait s'être inspiré de ce que l'on appelait au XVII^e et au XVIII^e siècle des « singeries », c'est-à-dire un « tableau », une « estampe représentant des singes en costume d'hommes et dans différentes actions de la vie humaine. ». Les comédiens ne sont-ils pas eux-mêmes dans la situation de « singer » les conduites humaines réelles ? *Le Jeu de l'amour et du hasard* n'est-elle pas une comédie de la singerie ? Lisette, la suivante y a revêtu l'identité de Silvia, sa maîtresse ; celle-ci est, de son côté, devenue pour un temps Lisette ; Arlequin « singe » la conduite de son maître, Dorante qui, de son côté tente de se faire passer, tant bien que mal, pour son valet. Les masques de singe conféraient aussi au comportement corporel des personnages une grande liberté, une liberté quasi animale dans certaines scènes, montrant ainsi sous le caractère poli des discours employés la violence des désirs qu'ils dissimulaient. Jeu sur les conventions donc par le choix d'une convention elle-même spectaculaire et mise en abyme des jeux du théâtre qui provoqua autant de réactions scandalisées de la part de spectateurs attachés à une certaine tradition vériste, que d'éloges enthousiastes chez un public plus préparé à ces jeux.

Le jugement d'Olivier Py, en unifiant public populaire et public enfantin et en les opposant à la catégorie bien peu définie du public savant procède donc par une schématisation sans doute outrancière. Le désir de mettre en avant la dimension ludique du théâtre et la participation du spectateur le conduit à minorer l'importance du savoir, de la culture, de l'apport d'expériences théâtrales multiples. Mais cette schématisation l'amène aussi sans doute à limiter les ambitions du théâtre, à réduire ses fonctions à ce qu'il nomme l'animation du « jardin intérieur. »

III - Le théâtre a des ambitions bien plus vastes que la simple animation du « jardin intérieur ».

1 - Si le théâtre est jeu, il ambitionne, par le moyen du jeu, de mener à la réflexion.

Olivier Py semble présenter, à l'égard du théâtre, deux démarches qui seraient incompatibles ou contradictoires. Il y aurait d'un côté la « pure entrée dans l'imaginaire », celle qu'autorisent l'acceptation sans réserve de la convention, le jeu avec ces conventions et, de l'autre, une attitude intellectualisée, marquée par le savoir et par la volonté de juger. Un théâtre du pur jeu contre un théâtre de la réflexion. Or l'expérience du théâtre semble plutôt souligner l'alliance des deux démarches. ou l'ambition d'une alliance entre les deux démarches.

L'appel au jugement critique

La relation avec le texte théâtral, dans le cadre de la lecture comme dans celui du spectacle que constitue la représentation, est une relation intellectualisée dans laquelle le jugement du spectateur ou du lecteur joue un rôle essentiel. Il n'est pas de théâtre sans travail de la conscience critique. Celle-ci s'exerce tout d'abord vis-à-vis de la pièce lue ou du spectacle théâtral lui-même. L'investissement de l'imaginaire est sans doute essentiel pour le spectateur, de même que le plaisir ou la douleur qui l'accompagne. Mais en même temps, le spectateur ne peut manquer de se prononcer intellectuellement sur ce qu'il a vécu et qui dépasse le cadre de l'expérience ludique. Le travail critique, en ce qu'il implique une évaluation, accompagne sans nécessairement l'entraver le travail de l'imaginaire. Lorsque nous cherchons à faire partager notre plaisir devant une expérience théâtrale ou, à l'inverse, notre dégoût, nous avons alors à faire à une démarche de rationalisation, d'explication dans laquelle interviennent certains

critères esthétiques, moraux, politiques. Ne serait-ce que parce que le spectateur ou le lecteur ne peuvent manquer de s'interroger sur les raisons de leurs propres émotions.

L'interrogation sur le sens

Le spectateur ne peut manquer également de s'interroger sur le sens du texte, du moins dans le cadre du théâtre occidental où le texte est bien souvent l'élément premier de l'entreprise théâtrale et, plus spécifiquement sur le sens que peut induire la mise en scène dont il est le spectateur. Face au *Rhinocéros* d'Eugène Ionesco, le spectateur se trouve confronté à certaines de ces conventions théâtrales dont parle Olivier Py et placé face à un monde à bien des égards différent de celui dans lequel il vit : l'argument même de la transformation presque spontanée et immédiate des hommes en rhinocéros en est la meilleure preuve. Mais comment supposer alors que le spectateur ne s'interroge pas sur cet étrange décalage et ne cherche pas à lui donner un sens, d'autant que la mise en scène peut clairement alors l'orienter ? On a ainsi pu revêtir les personnages atteints de « rhinocérite » de costumes rappelant ceux des membres de la Gestapo¹⁶. La mise en scène d'Emmanuel Demarcy-Motta en 2004 s'attachait, quant à elle, à souligner l'importance dans notre monde de « l'obsession de l'image, de sa propre image » et du même coup de la « tendance à l'uniformisation qui nous menace tous. »¹⁷

De même, si Samuel Beckett n'a jamais voulu se prononcer sur les possibles significations de l'attente de Godot par Vladimir et Estragon, s'il a récusé toutes les interprétations concernant le personnage de Godot, à commencer par la possible analogie entre Godot et Dieu, il n'en a pas pour autant supprimé les interrogations des spectateurs sur ce point. D'une certaine manière, chacune des mises en scène nouvelles de la pièce contribue à relancer l'interrogation ou à la présenter sous un nouveau jour. Les interprétations suggérées peuvent d'ailleurs fluctuer en fonction du contexte dans lequel la pièce se trouve représentée. Les années soixante furent surtout sensibles à une dimension métaphysique de l'œuvre : les vagabonds beckettien auraient représenté l'absurde de la condition humaine, tel que la deuxième guerre mondiale l'avait révélé ; des mises en scène plus récentes ont préféré centrer l'intérêt de la pièce sur les relations entre les deux hommes, en faisant d'eux, par exemple, des SDF perdus dans un paysage d'usines désaffectées, possibles victimes d'un monde devenu impitoyable pour les démunis¹⁸.

L'interrogation sur le sens est donc constamment relancée par les propositions qui sont formulées plus ou moins explicitement par le travail de la mise en scène. D'autant que, pour le spectateur « savant », ce travail peut renvoyer à d'autres mises en scène antérieures avec lesquelles il est enclin à mener des comparaisons. Situer l'action du *Tartuffe* de Molière dans notre monde contemporain comme le fait Luc Bondy dans une très récente interprétation, la transposer dans la France des années 40 comme le proposa Jean-Marie Villégier en 1999, ou dans un pays arabo-musulman en proie à l'intégrisme dans le cas de la mise en scène d'Ariane Mnouchkine datant de 1995 rappelle l'extraordinaire plasticité et richesse de ce texte. Ces variations mettent aussi l'accent sur la part de la convention dans le cas du spectacle théâtral : le spectateur doit, par exemple, accepter comme possible qu'Orgon soit un prospère homme d'affaires des années 2000 chez Luc Bondy ; elles impliquent la capacité du spectateur et du metteur en scène à jouer avec le texte de Molière sur le mode du « supposons que... » ou du « Et si... » : « Et si Tartuffe était un de nos contemporains... », « Et si Orgon était un

¹⁶ Dans une mise en scène d'Arlette Thépany en 1984.

¹⁷ Propos du metteur en scène

(http://blog.crdversailles.fr/lelu/public/Fables/RHINOCEROS/demarcy_mota.pdf)

¹⁸ Tel était le choix de la mise en scène de Joël Jouanneau au théâtre Nanterre-Amandiers en 1990.

musulman tenté par l'intégrisme religieux... ». Le spectateur est évidemment libre ou non d'entrer dans ce jeu, d'en refuser même la possibilité, ou le droit pour le metteur en scène de s'y livrer. Mais en même temps, cette comparaison invite à s'interroger sur le sens que peut prendre, au fil des interprétations le texte de Molière, à considérer aussi quel discours sur le monde peut tenir Molière, le monde du XVII^e siècle dans lequel il vivait, mais aussi, peut-être au prix d'un relatif anachronisme, le nôtre.

2 - Le théâtre constitue, par le jeu de l'illusion, un moyen d'interroger la réalité, que l'on se situe du côté de l'auteur ou du metteur en scène.

Le jeu théâtral, par le moyen même des jeux de convention, participe à la construction d'un discours sur le monde ; il vise selon le philosophe, mais aussi homme de théâtre, Alain Badiou à « la conquête des esprits »¹⁹. C'est d'ailleurs ainsi qu'il explique la rivalité constante à ses yeux entre théâtre et philosophie, la condamnation sans appel que Platon prononce à l'encontre du théâtre dans le cadre de la cité où ont triomphé Eschyle et Sophocle. Le théâtre, déclare Badiou, « propose de représenter sur scène des figures et des fragments du réel de nos vies et de laisser au spectateur la tâche de tirer les leçons de cette représentation de l'existence individuelle et collective ». Le théâtre serait donc, par les moyens qui lui sont propres et qui sont bien différents de ceux de la philosophie, une représentation du monde impliquant de la part du spectateur une activité critique.

Les conventions théâtrales permettent de représenter et de questionner le monde réel.

L'entreprise brechtienne fournirait sans doute un bon exemple de cette articulation du plaisir de la convention théâtrale et de la vocation réflexive du théâtre. On a coutume de résumer cette entreprise au moyen du terme de « distanciation ». Rejetant la vraisemblance, refusant un théâtre tenant de mimer une prétendue réalité, un théâtre de la « ressemblance » dit Brecht, sa dramaturgie tend plutôt à afficher de manière ostensible les signes de la création théâtrale : décors schématiques ou réduits à quelques éléments symboliques, acteurs ne fondant pas dans le personnage qu'ils incarnent, diction volontairement non naturaliste, gestuelle appuyée. La convention est alors affichée, exhibée même. Les spectateurs sont supposés, tout en retrouvant le jeu du théâtre, ne pas en reconnaître le fonctionnement ordinaire ; l'étonnement créé, la surprise du décalage leur permettent d'appréhender la fable qui est racontée sur un mode intellectualisé. Le plaisir de l'exhibition de la convention théâtrale et les effets qu'elle provoque permettent de laisser place à la réflexion du public, réflexion portant sur une réalité. Ainsi *La résistible ascension d'Arturo Ui* tente de rendre compte et d'expliquer les modalités et les mécanismes ayant permis à Hitler de prendre le pouvoir en Allemagne. Dès l'ouverture de la pièce, le spectateur est pris à partie par un bonimenteur : celui-ci, rompant la convention du quatrième mur, s'adresse directement au public pour lui annoncer les éléments de l'histoire qui vont être montrés et présenter les différents personnages ainsi que leurs fonctions. La pièce semble nous raconter une histoire policière inspirée des films noirs américains des années 30 : comment une bande de gangsters va conquérir la ville de Chicago. Sous le masque des gangsters, Brecht ne cesse de rappeler par l'exposition de pancartes, la relation entre l'histoire mise en scène et les événements historiques réels. Pour Brecht, le théâtre ne peut assumer sa visée intellectuelle et clairement didactique qu'en assumant sa dimension ludique, en jouant sur les conventions qui le constituent. Brecht reconnaît d'ailleurs se situer là dans la continuité d'une théâtralité que l'on pourrait dire baroque, mais avec des visées bien différentes puisqu'il ne s'agit pas de perdre le

¹⁹ Alain Badiou, *Éloge du théâtre*, Flammarion, 2013, p. 32-33.

spectateur dans les méandres de la représentation, dans les jeux de théâtre dans le théâtre, mais de le reconduire vers la réalité.

Reste que, malgré les réserves de Brecht, les procédés du théâtre baroque, qu'affectionne Olivier Py, invitent également le spectateur à une réflexion sur le monde. Là encore, la mise en évidence de la convention théâtrale et son exhibition peuvent prendre sens. Ainsi Claudel fait d'une actrice un des quatre personnages principaux de *L'Échange*. Au cours de la pièce, l'actrice tente d'expliquer à la jeune paysanne innocente qu'est Marthe ce qu'est le théâtre. L'actrice, Lechy, elle-même évidemment jouée par une comédienne, se livre à la description d'une salle de théâtre, des spectateurs qui s'y trouvent, elle évoque leurs attentes, leurs désirs, les satisfactions aussi qu'ils retirent du spectacle. Mais cette description toute à la gloire des prestiges du théâtre se heurte à l'incompréhension de Marthe qui refuse le théâtre au nom de la vérité. Le jeu sur la convention théâtrale, son exhibition sur la scène est donc le moyen d'une réflexion sur les pouvoirs du théâtre, son utilité, son rapport à la vérité. La scène rappelle aussi que le théâtre est le lieu d'exposition de débats, de paroles contradictoires : la parole de Marthe s'oppose à celle de Lechy, tout comme la parole d'Alceste peut se heurter à celle de Philinte lors de l'ouverture du *Misanthrope*. Le spectateur est alors invité par la convention théâtrale à la réflexion sur le monde et ses usages, le rôle qu'y jouent les apparences.

3 - Interrogation sur le monde, le théâtre ne se réduit pas à une expérience intime : il a une portée collective essentielle.

La formule d'Olivier Py, en mettant en exergue le rôle de la convention au théâtre, en insistant sur le jeu avec l'imaginaire qu'implique cette part de convention tend à privilégier une dimension individuelle, nettement personnelle, de l'expérience théâtrale : il s'agit avant tout pour lui de « faire jouer son jardin intérieur ». Certes, toute expérience théâtrale apparaît comme éminemment personnelle. Chaque spectateur éprouve des sentiments plus ou moins vifs face au spectacle qui lui est présenté. Les enfants spectateurs du Guignol ne sont pas tous émus de la même manière : si certains rient de bon cœur et participent activement au spectacle, d'autres, au contraire, face à ces êtres étranges que sont les marionnettes, éprouvent une réelle terreur ; le héros éponyme du roman de Goethe *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister* éprouve, quant à lui, en assistant pour la première fois à un spectacle de marionnettes, une véritable fascination qui va même déterminer son choix de devenir comédien. Les discussions entre spectateurs ou les débats entre critiques nous assurent qu'un même spectacle a pu être, pour les uns, une expérience envoûtante et pour d'autres un grand moment d'ennui. Mais en dépit de cette réception très individualisée, on ne peut oublier que le théâtre est essentiellement une expérience collective.

L'espace théâtral comme lieu de réunion collective

La salle de théâtre, ou tout espace permettant la représentation, aussi réduit soit-il, est un espace de réunion ou de communion, ou, parfois d'affrontement. Le théâtre revêt des enjeux sociaux, politiques religieux, idéologiques, ce que les réactions à l'intérieur même de la salle de spectacle démontrent : sifflets, huées ou applaudissements ponctuent parfois certains échanges de répliques et les affrontements ne cessent pas nécessairement avec la fin du spectacle. La bataille d'*Hernani* demeure un des exemples les plus fameux de cet enjeu collectif que revêt le théâtre, enjeu non séparable du statut de certaines conventions du texte de théâtre : les spectateurs traditionalistes protestèrent autant contre le traitement de l'alexandrin que contre la représentation que le drame de Hugo offrait du pouvoir royal : un souverain se retrouvait, tel un personnage de comédie, enfermé dans un placard, il se découvrait le rival d'un bandit et se montrait capable, par désir amoureux, d'actes peu

honorables. En 1966, la représentation au théâtre de l'Odéon des *Paravents* de Jean Genet donna lieu à de véritables opérations de commandos visant à empêcher la représentation du spectacle et à des affrontements violents à l'intérieur et à l'extérieur de la salle.

Cette dimension collective nous est rappelée par ce qui constitue pour nous l'origine du théâtre occidental : les spectacles de tragédie et de comédie tels qu'ils étaient représentés à Athènes au Ve siècle avant Jésus-Christ. Le théâtre est alors considéré non pas comme simple divertissement pour un public bien élevé, mais comme véritable cérémonie religieuse et civique. Sur les gradins du théâtre, c'est la cité tout entière qui se trouve invitée, voire convoquée, pour vivre collectivement l'expérience des trois journées de représentations théâtrales. Les sujets des tragédies comme des comédies sont étroitement liés à la vie même de la cité ou aux débats, politiques, philosophiques, qui concernent sa gestion.

Les pratiques du théâtre grec nous rappellent à quel point le théâtre, quoique jeu, et parce que jeu, a une dimension éminemment politique, c'est-à-dire collective. Une comédie telle *La paix* d'Aristophane est représentée alors même que les cités de Sparte et d'Athènes sont en plein affrontement. Elle nous montre un paysan d'Athènes, Trygée, qui, las du conflit et désespérant de l'impuissance ou de l'absence de volonté des chefs politiques, décide d'aller chercher sur l'Olympe la déesse Paix afin de la ramener parmi les hommes. Aristophane use des ressorts de la fantaisie comique – nous ne sommes pas dans un théâtre visant le moins du monde à la vraisemblance – : Trygée monte sur l'Olympe avec l'aide d'un bousier, il doit négocier avec le dieu Hermès pour délivrer la Paix que les autres dieux ont emprisonnée. Mais cette fantaisie, loin de tout réalisme, vise à ce que les citoyens d'Athènes parviennent à une réflexion collective sur cette guerre qui est bel et bien leur affaire à tous. Seule la dimension collective de la comédie donne alors sens à sa représentation. Le plaisir du jeu, de l'entrée dans un monde imaginaire dans lequel un bousier peut conduire un paysan athénien sur l'Olympe prend sens par sa dimension politique.

Dans un monde où le théâtre occupe une place bien différente, Victor Hugo n'en considère pas moins qu'il doit rassembler tous les publics même si les différentes catégories de spectateurs ne sont pas sensibles aux mêmes aspects du spectacle. Dans la préface de *Ruy Blas*, Hugo distingue ainsi trois « espèces de spectateurs » : « les femmes », « les penseurs », « la foule ». La foule attend de « l'action », les femmes de « la passion », les penseurs des « caractères ». Le but du drame tel que le rêve Hugo, serait de réconcilier ces trois types de public, de leur faire vivre ensemble, compte tenu de leurs attentes différentes une expérience commune : « au-delà de cette barrière de feu qu'on appelle la rampe du théâtre, et qui sépare le monde réel du monde idéal, créer et faire vivre, dans les conditions combinées de l'art et de la nature, ces caractères, c'est-à-dire, et nous le répétons, des hommes ; dans ces hommes, dans ces caractères, jeter des passions qui développent ceux-ci et modifient ceux-là ; et enfin, du choc de ces caractères et de ces passions avec les grandes lois providentielles, faire sortir de la vie humaine c'est-à-dire des événements grands, petits, douloureux, comiques, terribles, qui contiennent pour le cœur ce plaisir qu'on appelle l'intérêt, et pour l'esprit cette leçon qu'on appelle la morale : tel est le but du drame. ». Le théâtre, loin de distinguer ou de séparer, doit au contraire unir les publics.

Une émotion individuelle et collective à la fois

Le théâtre provoque en nous une émotion profonde ; Aristote l'avait remarqué dans sa *Poétique* et cette émotion est profondément liée à sa dimension collective. La « *catharsis* » qu'Aristote présente comme l'effet du spectacle tragique vient de la représentation, de la *mimèsis* d'une action pour un public réuni en assemblée. L'émotion nous saisit parce que le spectacle touche aux zones les plus intimes de notre être. On sait que Freud, passionné par la tragédie grecque, a eu recours à certaines de ses figures majeures, celle d'Œdipe en premier lieu, mais aussi celle de Prométhée pour élaborer certaines de ses théories majeures, ou offrir

une représentation accessible de certains phénomènes psychiques. Examinant la *catharsis* décrite par Aristote, il en fait, lui aussi, un élément clé de l'émotion du théâtre en lui ôtant d'ailleurs toute la dimension morale que le XVII^e siècle français lui avait associée.²⁰ La tragédie, mais peut-être également à certains égards la comédie, touche à nos affects les plus profonds, à notre « jardin intérieur ». La scène théâtrale se fait scène de notre imaginaire par la représentation de passions ou d'affects qui nous sont communs. Le « jardin intérieur » dont parle Olivier Py est alors au confluent de l'individuel et du collectif. C'est peut-être une des plus grandes forces du théâtre que de permettre cette rencontre, particulièrement au travers de certaines figures tragiques, projection sur la scène de chacun d'entre nous, représentation de nos désirs et de nos angoisses dans la mesure même où nous les partageons avec les autres.

Conclusion

Le théâtre repose, comme l'affirme Olivier Py sur la convention, ou plutôt sur des conventions, de natures différentes mais nécessaires et c'est bien dans l'acceptation de cette convention qu'il prend son sens, que la convention soit la règle indispensable du jeu où entre le spectateur, qu'elle soit dévoyée, rejetée, dépassée selon les circonstances. Mais, le jeu de la convention, le jeu avec la convention ne peut, pour autant, conduire aux oppositions trop schématiques auxquelles se livre Olivier Py, celle du public populaire et du public « savant » en particulier. Dans une perspective exagérément polémique, ou peut-être par désir de provocation – mais le théâtre a incontestablement une dimension provocatrice –, notre auteur procède par simplifications abusives. Le théâtre ne saurait certes être l'affaire du seul public cultivé, un divertissement que l'on vivrait dans un entre-soi confortable mais vain ; mais il requiert une culture, un savoir la formation d'un public. Anne Ubersfeld avait d'ailleurs choisi d'intituler un de ses ouvrages *L'École du spectateur*. Si le théâtre touche en nous la part de l'imaginaire, un imaginaire évidemment singulier, un « jardin intérieur », il n'en a pas moins une dimension éminemment intellectuelle et collective. Dans un univers dont on dit qu'il privilégie de plus en plus l'individualisme, le théâtre constituerait alors comme une force nécessaire de résistance, mais une résistance qui ne saurait prendre la forme d'un repli sur des formes traditionnelles ou sur les seules pratiques depuis longtemps expérimentées. Denis Guénoun dans un ouvrage de réflexion au titre apparemment alarmiste *Le théâtre est-il nécessaire ?*²¹ fait le constat paradoxal suivant : le désir de théâtre est omniprésent dans notre société ; les cours de théâtre se multiplient, ainsi que le nombre de troupes de comédiens amateurs, dans les lycées, les classes proposant une option théâtre connaissent un vif succès. Mais en même temps, les salles de théâtre peinent souvent à attirer le public, et surtout à le renouveler. Les formes hybrides de théâtralité se multiplient : alliance de la danse et du théâtre, du théâtre et de la vidéo, performances d'artistes... C'est donc la place même du théâtre dans notre monde qu'il conviendrait de considérer, la place que peuvent y conserver les formes traditionnelles, conventionnelles, du théâtre en même temps que les nouveaux rapports qui ne peuvent manquer de se nouer entre le théâtre et son public.

²⁰ Voir sur ce point l'ouvrage d'Yves Thoret, *La théâtralité, étude freudienne*, Dunod, 1993.

²¹ éd. Circé, 1997.

**ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER
OPTION « LETTRES MODERNES » : ÉTUDE GRAMMATICALE DE TEXTES DE
LANGUE FRANÇAISE**

Rapport présenté par Anna Arzoumanov, Damien de Carné, Mireille Demaules, Michel Gailliard, Laetitia Gonon, Cécile Rochelois et Mathilde Vallespir

La session 2015 du concours du Capes (option Lettres modernes) proposait pour la deuxième fois l'épreuve écrite d' « étude grammaticale de textes de langue française » sous la nouvelle forme mise en œuvre à la session précédente : le rapport de la session 2014 auquel celui-ci renvoie régulièrement en a détaillé les modalités et les attendus méthodologiques.

Quelques remarques liminaires s'imposent.

1. Rappelons que cette épreuve, par delà sa répartition en 4 grands ensembles de questions, constitue un *tout* permettant au jury d'évaluer, en différentes étapes, un faisceau de compétences complémentaires en langue française attendues d'un futur professeur de français. Par conséquent, il est fort dommageable de faire l'impasse sur l'une et/ou l'autre de ces questions : non seulement, répétons-le, il est avéré que les bonnes et les meilleures copies sont toujours celles qui s'attachent à traiter l'ensemble du *sujet* ; mais les copies sacrifiant délibérément ou par manque de temps l'une ou l'autre de ces questions ne bénéficieront pas, le plus souvent, de la même valorisation que celles qui se seront confrontées à l'ensemble. Deux types de remédiations sont à envisager : en amont du concours, une préparation équilibrée fera sa part à chaque « discipline » concernée – à chacun-e d'identifier ses lacunes, d'y adapter son travail et de s'informer sur les attentes, accessibles, du jury ; le jour de l'épreuve, une bonne gestion du temps limité – 6 heures – permettra d'aborder chacun des moments de l'épreuve avec efficacité.

2. Ces compétences, et plus largement la qualité de la copie d'un-e candidat-e projetant d'enseigner la langue française en tant que professeur de lettres, ne s'évaluent pas seulement dans le « contenu » des réponses – mais aussi dans la qualité de la langue et du discours dans laquelle ces réponses sont rédigées : le soin apporté à l'orthographe, à la correction lexicale et syntaxique, la clarté d'un propos organisé et bien rédigé sont autant de manifestations de la maîtrise de la langue et des savoirs qui seront à la fois l'objet et l'instrument de l'enseignement. Par conséquent, il est vivement recommandé de prévoir en fin d'épreuve un temps de relecture *active*.

3. Enfin, si le traitement globalement satisfaisant de certaines questions montre que le jury des sessions précédentes a été entendu – pour la stylistique, ou l'orthographe et la lexicologie en synchronie –, le jury de cette année a constaté non sans inquiétude le manque de solidité des connaissances en grammaire, plus précisément en morphosyntaxe : ce sont parfois les bases les plus élémentaires de la grammaire scolaire qui font défaut, là où le jury attend légitimement des candidats non seulement qu'ils maîtrisent cette grammaire « scolaire », mais aussi qu'ils soient en mesure de la faire dialoguer avec leurs connaissances en grammaire « universitaire » et en linguistique, censées acquises durant leur formation. Les questions posées cette année en morphosyntaxe (les pronoms personnels compléments sur le texte I, les compléments d'objet directs sur le texte II) et dans la mise en perspective des savoirs (la transitivité verbale) ont trop souvent démontré la fragilité de savoirs diversement lacunaires ou incertains, et ce quelle que puisse être par ailleurs la qualité de la copie. Le jury appelle donc les futurs candidats au Capes de Lettres à soigner particulièrement leur préparation en amont à cet égard : les parties concernées de ce rapport ainsi que le rapport sur la question de grammaire à l'oral leur offriront les précisions et les conseils nécessaires à ce renforcement.

HISTOIRE DE LA LANGUE (5 POINTS)

Les questions classiques posées dans cette première partie de l'épreuve grammaticale étaient destinées à évaluer, à partir d'un texte de la fin du XII^e siècle sans coloration dialectale particulière, les connaissances de problèmes linguistiques fondamentaux posés par l'étude de l'ancien français. Malheureusement, cette année encore, trop de candidats ont renoncé à traiter ces questions qui peuvent pourtant, avec un travail de préparation régulier et approfondi, leur assurer un résultat confortable. Le jury a valorisé les copies de candidats qui se sont confrontés à toutes les questions et qui ont su utiliser le texte d'ancien français et les analyses de la question de morphosyntaxe pour traiter la question de mise en perspective des savoirs grammaticaux.

Question 1 – Traduction (2 points)

Le texte soumis aux candidats lors de cette session était issu d'un grand classique de la littérature médiévale, *Le Roman de Renart*, qui appartient aux œuvres du Moyen Âge que l'on donne communément en classe de cinquième. Il présentait quelques difficultés que le jury avait cependant pris soin d'aplanir dans le chapeau (le mot *broion*, difficile, y était traduit par « piège ») et dans les notes (*auques* et les vers 10-11 y étaient traduits). Voici, sous la forme d'une proposition de traduction, comment le texte pouvait se comprendre (les vers entre parenthèses n'étaient pas à traduire, nous les ajoutons pour la situation de la partie à traduire) :

(Renart li a jeté .I. ris :

« *Tybert, fait il, dire vos puis
Que vos estes et preuz et biax,
Et vostre cheval mout igniax.)*

(Renart s'adressa à lui en riant :

« *Tybert, fait il, je peux vous l'affirmer,
Vous êtes beau et vaillant
Et votre cheval est très rapide.)*

Mostrez moi comment il set corre.	Montrez-moi comme il sait courir.	5
Par ceste voie a mout grant podre,	Sur ce chemin, il y a beaucoup de poussière,	
Corez toute ceste sentele :	Galopez tout le long de ce petit sentier :	
La voie i ert auques plus bele.	Le chemin y sera bien plus beau. »	
»	Voilà Tybert le chat tout excité ;	
Tybert li chaz fu eschaufez,	De son côté, Renart était un diable en chair et en os	10
Et Renart fu .I. vis maufez	Souhaitant l'amener à commettre une sottise.	
Qui le velt a folie joindre.	Tybert se prépara à piquer des deux,	
Tybert s'apareilla de poindre,	Galopa et galopa encore, bondissant,	
Cort et recort les sauz menuz	Jusqu'à arriver au piège.	15
Tant qu'il est au broion venuz.	Quand il le vit, il s'aperçut bien	
Quant il le vit, s'aparçut bien	Que Renart avait là une ruse en tête,	
Que Renart i entent engien,	Mais, gardant sa contenance, il n'en laissa rien paraître.	
Mes il n'en fet semblant ne chierre.		

Une petite partie des candidats a rendu la tâche plus difficile en traduisant plus que la partie indiquée – les seuls vers 5 à 17 –, ou en omettant les indications données dans le chapeau et les notes. C'est soit une perte de temps (pour ceux qui ont traduit l'ensemble du texte) soit une prise de risque inutile (les notes sont données pour épargner aux candidats certains problèmes, non pour leur tendre des pièges).

Le jury ne souhaite pas épiloguer sur la fréquence de certaines erreurs ou la méconnaissance de certains tours spécifiques de l'ancienne langue, mais tient à souligner que la précision du travail de traduction a été valorisée : elle témoigne soit d'une compréhension juste de l'ancien français, soit, à tout le moins, d'une confrontation réelle avec l'exercice et le texte soumis — effort minimal que trop de copies continuent de ne pas fournir : pour certains candidats, l'incompréhension de cet état ancien du français paraît totale et assumée – renoncement regrettable lorsque l'on prétend faire du français son métier.

Certaines « élucidations » ne dépendent pourtant pas plus de la connaissance de l'ancien français que de celle, nourrie de culture et de logique, du français moderne : on verra plus loin que les autres questions d'ancien français pâtissent aussi d'une connaissance trop imparfaite de la langue actuelle.

Bien sûr, le texte présentait quelques mots et quelques tours qui demandaient un peu d'habitude des textes médiévaux ; mais aucun des points suivants ne représente de réelle difficulté pour celui qui a préparé son épreuve par la lecture régulière de pages d'ancien français :

- au vers 6, *a* (du verbe *avoir*) suffit à l'ancien français pour notre moderne « il y a » ;
- au vers 7, *sentele* est le diminutif de *sente*, « sentier » (« sente » apparaît encore, comme « vieilli » ou « littéraire », dans le *Trésor de la Langue Française*) ;
- au vers 8, *ert* n'a pas toujours été identifié comme le futur du verbe *estre* ;
- au vers 12, *poindre* signifie « éperonner », littéralement « piquer » (cf. « pointe », « pointer »), que l'on retrouve dans ce sens dans les expressions *piquer des éperons* ou *piquer des deux*, ou même absolument, quand le régime est un animal (*piquer ses bœufs*) ;
- au vers 13, *les sauz menuz* désigne le fait que les foulées du cheval sont rapprochées ; fréquente en ancien français, l'expression est cousine de *les granz sauz* ou même *les sauz*, de même sens. Le jury a apprécié la traduction de ce tour disparu par des idiomes modernes de sens proche, comme *à bride abattue*. On signalera que le *Roman de Renart* mélange hardiment la représentation des animaux sous des traits tantôt humains tantôt animaliers : les *sauz* sont donc peut-être ici ceux du chat autant que du cheval, ce qui renforce l'effet héroïcomique ;
- au vers 17, *chierre*, qui désigne le visage (substantif, graphié aussi *chiere*), a été confondu dans beaucoup de copies avec le verbe *cheoir* (« tomber »).

En revanche, les points suivants, qui ont posé beaucoup de problèmes, pouvaient être compris sans connaissance particulière :

- au vers 6, *podre* a rarement été compris et a donné lieu à des supputations diverses (« foulée », « vitesse », « galop », « puissance »...) et invraisemblables (*a mout grant podre* traduit par « à mon grand-père »...). Il fallait évidemment reconnaître la forme moderne *poudre*, dont le sens de « poussière » est bien attesté jusqu'en français moderne : on se souvient que, chez Perrault, « le soleil poudroie » (c'est-à-dire qu'il fait briller la poussière en suspension au-dessus du sol) ; chez Littré, *poudre* et *poussière* sont encore interchangeables dans de nombreuses expressions (*mordre la poudre, réduire en poudre...*), et ce n'est que dans des dictionnaires plus récents que le sens de « poussière » est considéré comme vieilli (ainsi dans le *TLF*) ;
- au vers 8, *plus bele* est, comme en français moderne, un comparatif ; si une voie est « plus belle », il est donc extrêmement probable que l'on compare deux voies différentes, ce

qui conduisait à réfléchir en ce sens aux deux vers précédents. Là encore, rares sont les copies à avoir compris qu'il y avait deux chemins distincts.

Cette première question demandait en outre de réfléchir particulièrement au sens d'*engien*. Les candidats doivent comprendre que l'intérêt d'une question d'ordre lexical portant sur un terme d'ancien français réside dans la différence entre les emplois de ce terme en ancien français d'une part, en français contemporain d'autre part. Il est donc évident que l'*engien* du texte doit avoir un usage différent de notre mot *engin* d'aujourd'hui : et pourtant, nombre de candidats semblent avoir imaginé qu'une réponse limitée à : « Un *engien* est une machine » pouvait être d'un quelconque intérêt, ce qui n'était certes pas le cas. Ce qui est attendu, c'est une réflexion (même brève : le jury n'attend pas la récitation d'une fiche de vocabulaire intégrale) sur la différence entre l'acception médiévale et l'acception moderne, et en conséquence sur l'évolution du rôle que le terme joue dans le système de la langue. Le terme existe-t-il toujours ? Si non, pourquoi, par quoi a-t-il été remplacé ? Si oui, son sens s'est-il transformé, élargi, restreint ? Le terme est-il productif dans la langue moderne, ou est-il un reliquat archaïque du français passé ? Son champ lexical a-t-il évolué depuis l'ancien français ? Quelle était et quelle est à présent sa place dans les champs sémantiques dont il relève ? Telles sont les questions à partir desquelles le candidat doit chercher à ordonner quelques remarques synthétiques. Une partie des faits relevés ci-dessous pouvait satisfaire le jury ; les candidats et futurs candidats pourront constater que la simple capacité à réfléchir sur sa propre langue, la langue contemporaine, donne déjà des pistes intéressantes d'analyse.

Issu du latin classique *ingenium*, « qualités spécifiques, nature propre, d'une chose ou d'un être » (la racine *gen-* est celle que l'on retrouve en latin dans *genus*, « race » ; *gens*, « famille, souche » ; *genius*, « divinité propre à chaque individu »), et notamment en bonne part : « intelligence, talent, génie », le mot d'*engien* est particulièrement représenté en ancien français. Il désigne l'intelligence au sens le plus large, la capacité à comprendre, analyser, juger, concevoir : en bonne part, c'est l'astuce, l'habileté, l'adresse ; en mauvaise part, c'est la ruse, la tromperie. C'est aussi la manifestation de cette faculté : le subterfuge, le dispositif, la feinte, le piège ; dans un sens plus concret, l'ustensile, spécialement la machine de guerre. Le mot est très productif en ancien français, servant de base à des verbes, adverbes, adjectifs et substantifs nombreux.

Il était intéressant de noter que *Le Roman de Renart* accorde une place spécialement importante au vocabulaire de la ruse, qualité définitoire du personnage de Renart. Le mot est présent deux fois dans le texte, dans deux emplois différents. Traduit par « ruse » au vers 16, *engien* désigne la machination, l'idée traîtresse : complément du verbe *entendre*, il désigne alors un projet précis, à la différence de son emploi au vers 21 (qui peut se traduire : « Tybert, fait-il, vous ne faites pas preuve d'*habileté* »). On pouvait proposer un rapprochement avec le *broion* du vers 14, qu'il faut comprendre comme un « piège » en tant que dispositif concret.

On voit que le terme moderne d'*engin* s'est spécialisé par rapport au Moyen Âge : il ne désigne plus qu'une « machine ». En outre, le riche paradigme morphologique médiéval a presque entièrement disparu ; il a été remplacé par de nouveaux et nombreux mots qui conservent tous un lien sémantique avec l'intelligence : *ingéniosité*, *ingénieur*, *génie* et leurs dérivés. L'*engin* reste dans une certaine mesure le fruit de l'intelligence et du savoir-faire. *Engien* a donc perdu la place centrale qui était la sienne dans le paradigme médiéval, mais le trait sémantique fondamental qu'il partageait avec son paradigme est toujours bien vivant dans cette famille de mots.

Question 2 – Graphie (1,5 point)

Commentez la graphie de la consonne finale et son évolution jusqu'au français moderne dans les mots « *preuz* » (v. 3), « *biax* » (v. 3) et « *sauz* » (v. 13).

La question proposée devait permettre au candidat de mobiliser ses connaissances en phonétique historique pour expliquer l'origine, la valeur et l'évolution des graphies dans leur rapport à la phonie. Elle requérait également une identification morphologique des formes proposées selon leur cas dans le texte, ce qui nécessitait une maîtrise de la déclinaison des adjectifs et des noms en ancien français.

Les connaissances de phonétique historique requises concernaient des phénomènes fréquents et essentiels : évolution d'une consonne occlusive sourde à l'intervocalique, vélarisation et vocalisation d'un [l] en position implosive, simplification des affriquées et amuïssement des consonnes finales. Le jury a valorisé une présentation organisée des connaissances, une distinction nettement opérée entre la phonie et la graphie et un effort d'exactitude dans la datation et l'explication des changements phonétiques.

On a pu regretter dans de nombreuses copies l'emploi d'une terminologie floue ou inadéquate. Beaucoup de candidats ignorent le vocabulaire de base usité en phonétique pour désigner les phonèmes (occlusive, spirante, affriquée) et se contentent de constater le changement sans apporter d'explication linguistique. Le jury attendait de futurs professeurs qu'ils sachent expliquer l'origine, la répartition et l'évolution des marques du pluriel (-s, -x), et la disparition du graphème -z dans ces fonctions. Les copies qui sont parvenues à croiser des connaissances en phonétique et en morphologie historiques ont été particulièrement appréciées.

Dans les occurrences proposées, le graphème final -z ou -x est un morphogramme grammatical qui sert à noter la marque d'un cas sujet singulier pour *preuz* et *biax* et d'un cas régime pluriel pour *sauz*. Dans toutes ces occurrences, le graphème final note l'amalgame d'un [s] provenant d'une marque désinentielle latine et d'un phonème appartenant au radical. Il peut être considéré comme une variante phonétique et graphique de -s. Nous étudierons tout d'abord le graphème -x puis le graphème -z, en déterminant leur valeur phonétique, leur origine et leur évolution.

I. Le graphème -x

I. 1. Origine et valeur phonétique du graphème -x

Selon un usage graphique des scribes médiévaux, le graphème -x était une abréviation utilisée pour le digramme -us dans les mots de langue vulgaire : le support de l'écriture étant très coûteux et l'activité de copie longue, les scribes utilisaient de fréquentes abréviations pour gagner du temps et de la place. Cette abréviation indiquait d'autre part que le [u] formait diphtongue ou triphongue de coalescence avec la ou les voyelles précédentes (*e*, *o*, *a*) et non hiatus comme dans la finale latine en -us dans *equus*. L'adjectif *biax* (issu de l'adjectif latin *bellus*) se prononçait donc [biáus]. Dans cette forme, le graphème -x a pu être en concurrence avec le digramme -ls (*bials*) comme dans toutes les formes où le [u] résulte de la vocalisation entre le IX^e et le XI^e siècle du [l], devenu implosif après l'amuïssement de la voyelle finale au VII^e siècle. On rencontre donc pour une même évolution phonétique les graphies suivantes : *bials* (graphie rétrograde), *biaus*, *biax*, voire par redondance *bialx* en Moyen Français. Dans l'occurrence du texte, le graphème -x est un morphogramme indiquant le cas sujet, qui a disparu en même temps que le système de la déclinaison en Moyen Français. La suppression de la marque de la déclinaison a entraîné la création de la forme singulier *biau*, *beau*, analogique de la forme du pluriel *biaus*, *beaus*, et au singulier l'alternance du français moderne *bel*+voyelle / *beau*+ consonne.

I. 2. Évolution

À partir du XIII^e siècle la consonne finale ne se prononce plus, d'abord dans la langue populaire puis progressivement dans la langue savante. Au XVI^e siècle le [s] est encore prononcé à la pause, mais il est amuï au XVII^e siècle, avec des survivances dans la langue savante ou dans la langue de cour. Comme marque du pluriel le [s] reste en cas de liaison sous la forme sonorisée [z].

À l'écrit, grâce à la diffusion de l'imprimerie à partir du XV^e siècle et à la généralisation du papier moins onéreux comme support de l'écriture, les abréviations n'ayant plus d'utilité ont été écrites en clair. Les différentes réalisations graphiques *bials*, *biaus*, *biar*, *biarx* ont favorisé la compréhension de *-x* comme variante positionnelle en finale de *-s*. On a donc rétabli le *-u* mais on a conservé le *-x* comme morphogramme du pluriel. Il s'agit cependant d'une résolution erronée de l'abréviation originelle.

II. Le graphème *-z*

II. 1. Origine et valeur phonétique du graphème *-z*

Dans *preuz* et dans *sauz*, le graphème *-z* sert à noter une affriquée [ts], phonème complexe composé d'une occlusive au début de sa tenue et d'une spirante à la fin de sa tenue.

L'affriquée résulte de l'amalgame de la consonne finale de la base, qui est une dentale, et du [s] de la désinence provenant de la forme latine.

Le mot *sauz* (issu du mot bas latin **saltos*) correspond au cas régime pluriel du singulier *saut*. L'amalgame de la consonne finale de la base et du [s] de la désinence du pluriel s'est produit au VII^e siècle lors de l'amuïssement de la voyelle finale. Le [t] appuyé sur le [l] précédent, qui se vélarise à partir de cette date pour donner [ʎ], avant de se vocaliser en [u] au XI^e siècle, était en effet parvenu inchangé jusqu'au VII^e siècle.

Le mot *preuz* (issu du bas latin **prodis*) correspond au cas sujet singulier de la forme *preu*. La base de ce mot se termine par une dentale [d], qui est amuïe aux cas non marqués (cas régime singulier et cas sujet pluriel), mais qui réapparaît aux cas marqués sous la forme d'une affriquée. La dentale est dite latente. À tous les cas, la consonne dentale sonore [d] s'est spirantisée en [ð] à la fin du VI^e siècle. Au VII^e siècle, la voyelle finale s'amuït et l'évolution diverge entre les formes des cas marqués et celles des cas non marqués. Aux cas non marqués, la spirante après assourdissement en [θ] s'amuït entre le IX^e et le XI^e siècle. Aux cas marqués, la spirante sonore [ð] au contact de la consonne spirante sourde [s] s'assourdit en [θ], puis se renforce en occlusive [t]. Il s'ensuit la constitution d'une affriquée [ts] notée *-z*. Cette évolution divergente explique l'alternance *preu*, *preuz*.

II. 2. Évolution de la consonne finale

Dans la phonie l'affriquée [ts] se simplifie à la fin du XII^e siècle ou au début du XIII^e siècle par perte de l'élément occlusif initial et se réduit à [s], qui s'amuït progressivement d'abord dans la langue populaire puis dans la langue savante.

Dans la graphie il en résulte une longue hésitation entre *-z* et *-s* à la finale. Le graphème *-z* a disparu au XVI^e siècle comme marque du pluriel et a été remplacé par *-s*. Pour le mot *sauts*, la consonne finale de la base a été rétablie dans la graphie pour aligner la base du pluriel sur celle du singulier, d'où le passage de *sauz* à *sauts*.

Pour l'adjectif *preuz*, le passage de [ts] à [s] a entraîné la forme *preus*, le *-x* graphique final a été utilisé à la place de *-s* d'abord au pluriel, puis au singulier, comme dans beaucoup de noms ou d'adjectifs se terminant par un graphème *-u*. Ce *-x* muet, prononcé [z] en cas de liaison, se généralise à partir du XVII^e siècle ; il apparaît comme un morphogramme lexical et non comme un morphème grammatical de nombre. L'adjectif et nom *preux*, *preuse* (« les neuf preuses ») s'aligne alors, par analogie, sur le modèle des adjectifs en *-eux*, *-euse* tels

qu'*amoureux, amoureuse*, dans lesquels *-x* final est une simple variante de *-s*, issu de la base (*-osus, -osum*).

De l'ancien français au français moderne, on note donc la disparition du graphème *-z* comme morphogramme de pluriel et la restriction de ses emplois à celui de constituant de morphogramme de personne à P5 *-ez* ou de signe diacritique indiquant, lorsqu'il suit une voyelle, que celle-ci est tonique (*nez, assez*). Le graphème *-x* tend quant à lui à devenir une simple variante positionnelle (en finale) de *-s*, avec parfois une valeur étymologique ou logogrammique comme dans *paix* ou *voix*.

Question 3 – Morphosyntaxe (1,5 point)

Étudiez l'emploi des pronoms personnels compléments du vers 1 au vers 14.

Cette question de morphosyntaxe portait sur un nombre limité d'occurrences de pronoms personnels compléments : cinq formes, dont quatre formes toujours employées en français moderne (*vos* aujourd'hui écrit *vous, moi, le* et *s'*). Leur simple relevé a pourtant posé problème à de nombreux candidats. Les réponses incomplètes, celles qui trahissaient une confusion entre pronoms et déterminants ou encore entre compléments et sujets étaient évidemment de très mauvais augure, non seulement pour la partie histoire de la langue, mais aussi pour l'ensemble de l'épreuve d'étude grammaticale. La seule forme caractéristique de l'ancien français était le pronom masculin *li* (v. 1), remplacé aujourd'hui par la forme tonique *lui*. Sur le plan de la syntaxe, on pouvait observer que les pronoms *vos* (v. 2) et *le* (v. 11) qui complètent des infinitifs se placent devant les verbes conjugués qui régissent ces infinitifs. À l'exception de ces deux écarts, la question exigeait surtout des candidats des connaissances grammaticales suffisantes pour repérer des formes de pronoms personnels compléments familières dans un texte en ancien français et pour commenter des phénomènes tels que le recours à la forme tonique *moi* après un impératif. C'est donc là encore une maîtrise de la grammaire du français moderne beaucoup trop approximative pour un futur professeur de français qui a été pénalisée dans les copies où cette question a été mal traitée ou évitée. Il était d'autant plus regrettable de négliger ce travail qu'il s'avérait utile pour répondre à la question de mise en perspective des savoirs grammaticaux. Quant aux candidats les mieux préparés, ils ont su mettre en valeur leurs qualités d'analyse en apportant des précisions sur la formation des pronoms personnels à partir du système latin et sur leur évolution jusqu'au français moderne, en expliquant la notion de prédicativité et l'opposition entre emplois conjoints et disjoints, ou encore en commentant la place des pronoms (les pronoms compléments de l'infinitif *vos* et *le* devant le verbe conjugué, la postposition de *moi*).

Comme il s'agissait d'une question de morphosyntaxe, on attendait à la fois une identification morphologique précise et des explications d'ordre syntaxique sur l'emploi des formes. Une brève introduction pour situer les enjeux de la question posée dans une perspective diachronique devait précéder le relevé organisé et commenté des formes.

On distingue parmi les pronoms personnels du français les formes héritées des pronoms personnels latins, aux P1, P2, P3 réfléchie, P4 et P5, et les formes issues du démonstratif *ille*, à la P3 non réfléchie¹. Ces dernières sont les seules à distinguer le masculin et le féminin. Selon que les formes latines étaient accentuées ou non, elles se sont développées de manière différente, si bien que les pronoms personnels présentent une série atone et une série tonique

¹ N.B. Dans l'ensemble de ce rapport, « P1, P2, ... P6 » désignent par convention les rangs personnels correspondants (P1 = première personne du singulier ou rang personnel 1 ; P4 = première personne du pluriel ou rang personnel 4, etc.).

(à l'exception de *nos* et *vos* qui ne présentent qu'une forme). Les formes atones de pronoms compléments ne sont pas prédicatives, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas d'autonomie par rapport au verbe conjugué auquel elles sont en général antéposées et dont elles partagent l'accent rythmique : elles sont toujours conjointes au verbe. Les formes toniques sont en revanche le plus souvent prédicatives et peuvent donc fonctionner de manière autonome par rapport au groupe verbal (après une préposition, en cas d'ellipse du verbe, ou encore comme complément d'un infinitif ou d'un participe présent). Elles peuvent aussi se trouver en emploi conjoint lorsqu'elles accompagnent un impératif, comme la forme *moi*, complément de l'impératif *mostrez*. On relève dans cet extrait quatre formes de pronoms personnels atones et une forme tonique, toutes non prédicatives, en emploi conjoint.

I. Les formes atones non prédicatives

I 1. Pronom personnel de P5 : *vos* (v. 2)

Pronom nominal, *vos* désigne directement un référent présent dans l'acte de communication, ici Tybert. La forme de P5 est employée à la place de la P2 comme marque de politesse.

Le pronom *vos* occupe la fonction de complément d'objet second de *dire*, mais au lieu de précéder l'infinitif complété, comme c'est le cas en français moderne (*je peux vous dire...*), il se place devant le verbe conjugué qui régit cet infinitif, *puis* (« dire vos puis », v. 2). Cela tient à un défaut de prédicativité de l'infinitif en ancien français (où, lorsqu'un pronom personnel complète un infinitif qui ne dépend pas d'un verbe introducteur, le pronom personnel est d'ailleurs à la forme tonique). Le pronom *vos* est conjoint au verbe conjugué « puis » auquel il est immédiatement antéposé.

I 2. Pronoms personnels de P3

I 2 a. Pronoms personnels de P3 non réfléchis

- *le* (v. 11) : cas régime direct atone masculin

Le pronom représentant *le* désigne Tybert. Il est employé comme complément d'objet direct de l'infinitif *joindre* et remonte devant le verbe conjugué qui régit cet infinitif (« qui le *velt* a folie joindre », v. 11), auquel il est conjoint.

- *li* (v. 1) : cas régime indirect atone masculin

Le pronom représentant *li* désigne Tybert. Il est employé comme complément d'objet second de « a jeté », dont le complément d'objet direct est « .I. ris ».

La forme atone masculine *li* était équivoque, puisqu'en ancien français *li* est également la forme du pronom personnel féminin tonique et atone au cas régime indirect. La forme atone *li* a été concurrencée puis remplacée par la forme *lui* pour les deux genres, tandis qu'au pronom tonique féminin *li* s'est substituée la forme *elle*.

I 2 b. Pronom personnel de P3 réfléchi : *s'* (v. 12), forme élidée de *se*

Il s'agit de la forme atone, issue de *se* non accentué en latin (par opposition à la forme tonique *soi*).

Elle complète le verbe « apareilla », ici en emploi pronominal, et peut être analysée comme complément d'objet direct d'*apareiller*, coréférentiel au sujet.

II. La forme tonique non prédicative

moi (v. 5) : pronom personnel de P1 au cas régime tonique.

Moi est employé comme complément d'objet second de l'impératif présent « mostrez ». On rencontre le plus souvent le pronom complément tonique *moi*, issu de la forme latine accentuée *mé*, en emploi disjoint. Il se trouve cependant ici en emploi conjoint à l'intérieur du groupe verbal « Mostrez moi ». Dans les phrases injonctives, les pronoms *me*, *te* et *se* sont postposés sous leur forme tonique parce que l'accent rythmique porte sur la fin du groupe

verbal (ce n'est pas le cas pour les pronoms *le, la, les* ou *li*, postposés au verbe tels quels : *Adobez le*). La forme tonique postposée n'est pas pour autant prédicative. Conjointe au verbe, elle lui demeure étroitement liée, comme l'indique la présence du trait d'union en français moderne (*regarde-moi, sauve-toi*).

La postposition du complément s'explique en ancien français par le fait qu'une forme atone ne peut pas occuper la première place dans une proposition. Si un adverbe comme *or, car* ou *si* saturé cette première place, l'inversion n'est plus nécessaire et le pronom atone est alors placé devant le verbe à l'impératif (par exemple : *or me mostrez*).

ÉTUDE SYNCHRONIQUE DU TEXTE DE FRANÇAIS MODERNE OU CONTEMPORAIN (5 POINTS)

Question 1 – Orthographe et morphologie (1,5 point)

Étudiez le morphème grammatical *e* dans « *reposée* » (v.7), « *toute* » (v.10) et « *dorme* » (v.12).

Les attentes du jury concernant cette question ayant déjà été largement fixées dans le rapport de jury de la session 2014, nous invitons les candidats à s'y reporter.

Cependant, nous voudrions une nouvelle fois attirer l'attention des candidats sur le fait que, quel que soit son libellé, cette question implique une étude des correspondances entre phonie et graphie. Le candidat doit donc proposer une transcription phonétique des mots et faire appel à une terminologie précise et rigoureuse (*phonogramme, morphogramme, signe diacritique*, etc.). Ici, il fallait définir rigoureusement la notion de *morphème grammatical* pour traiter la question de manière pertinente.

Les occurrences étant peu nombreuses, le traitement par mots était possible et l'absence de plan n'a pas été sanctionnée. Le jury tient cependant à rappeler aux candidats qu'il faut privilégier les études synthétiques et organisées. Il est donc conseillé de regrouper les phénomènes étudiés sous la forme d'un plan.

Le morphème est « l'unité morphologique élémentaire », ce qui signifie qu'il est « l'unité minimale porteuse de sens obtenue par segmentation des énoncés » (*GMF*², 2009, p.889). On distingue les morphèmes grammaticaux et les morphèmes lexicaux, selon quatre critères (*GMF*, 2009, p.894-896) :

- un critère quantitatif : « les morphèmes grammaticaux constituent une liste arrêtée là où les morphèmes lexicaux constituent une liste ouverte » ;
- un critère fonctionnel : « les morphèmes grammaticaux contribuent de façon décisive à l'organisation grammaticale de la phrase », ce qui n'est pas le cas des morphèmes lexicaux ;
- un critère sémantique : « les morphèmes grammaticaux véhiculent des notions très générales [...] qui contrastent avec le plus ou moins grand degré de spécialité du contenu descriptif des morphèmes lexicaux. » ;
- un critère de pure forme : ils « sont généralement très courts et le plus souvent monosyllabiques ».

Le *-e* est un morphème grammatical lié, qu'on appelle aussi *suffixe grammatical*. Il contribue au marquage morphosyntaxique et appartient à la catégorie des *désinences*, aussi appelées *affixes flexionnels*. Il indique une catégorie grammaticale et s'ajoute aux mots

² M. Riegel, J-C. Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2009 ; désormais en abrégé *GMF*.

variables pour apporter des indications de genre et de nombre pour les classes nominales, de personne et de nombre pour la classe verbale. Il peut jouer un rôle différent selon la catégorie grammaticale qu'il affecte.

Pour affiner l'analyse, il fallait distinguer, dans les trois formes à étudier, les *-e* morphèmes grammaticaux qui n'ont de valeur qu'à l'écrit et ceux qui ont une valeur à l'écrit et l'oral. C'est le plan que l'on suivra ici.

On pouvait aussi distinguer les purs morphogrammes et les phonogrammes-morphogrammes qui combinent une valeur de « transmission des phonèmes » et de « référence indirecte sémique » (Catach, *L'Orthographe française*, 2011, p.23).

1. « reposée » [Rəpoze] : *-e* a une valeur uniquement à l'écrit

Le *-e* final est la marque graphique du féminin dans le participe adjectivé « reposée » qui s'accorde en genre avec le nom « fatigue » dont il est l'épithète. Le participe adjectivé se termine sur une finale vocalique *-é* [e] : le *e* n'a aucune valeur à l'oral. C'est une pure marque écrite du genre féminin, appelée « morphogramme ».

2. *-e* a une valeur à l'oral et à l'écrit

2.1. Marquage nominal : « toute » [tut(ə)]

L'adverbe *tout* constitue une exception en français, où l'adverbe est normalement invariable : il s'accorde avec les adjectifs féminins à initiale consonantique (ou devant *h* aspiré) lorsqu'il marque l'intensité. On distingue ainsi *elle est tout émue / toute rouge*.

Placé devant l'adjectif, épithète du nom féminin « tête », dans « *Toute* sonore », l'adverbe s'accorde donc au féminin. Le genre est donc marqué à l'écrit et à l'oral :

- le morphème grammatical lié *-e* marque le genre à l'écrit ;
- à l'oral, il indique la prononciation du *t-* qui précède. C'est la raison pour laquelle on peut dire avec Nina Catach que sa valeur est diacritique (marquage de la consonne précédente ; on dit aussi qu'il a une valeur auxiliaire) et que c'est la consonne [t] qui joue le rôle à l'oral de phonème-morphogramme de genre (Catach, §56). Si l'on privilégie cette analyse, on peut dire que le *-e* final n'est pas ici une marque de féminin.

2.2. Marquage verbal : « dorme » [dɔRM]

Dans la forme verbale « dorme », *-e* est la marque à l'écrit du subjonctif présent de P3 (indistinct de la P1 à l'écrit) ; *dorm-* est le radical du subjonctif et correspond à la base des formes du pluriel de l'indicatif (*dorm-ons*).

À l'oral, il n'y a pas de distinction entre les trois formes du singulier du subjonctif présent (et la P6 *dorment*) : *-e y* est une lettre d'appui, un signe diacritique qui marque la prononciation du *m-* qui précède. Parce qu'il a une valeur uniquement diacritique, Nina Catach ici encore ne le reconnaît pas comme marque verbale (Catach, §56.6.1).

Ajoutons que le jury a valorisé les copies sensibles à la versification, et qui ont pu mentionner notamment son incidence sur la réalisation orale du *-e* caduc : la finale féminine de « reposée » définit la rime féminine, le *-e* de *toute* ne s'élide pas dans le vers 10 (« Tou/te /so/no/r(e) en/cor » compte pour les 6 syllabes du premier hémistiche) alors qu'il s'élide dans la langue orale ; et le *-e* muet de *dorme* s'élide à l'oral et dans le vers 12 devant voyelle.

Question 2 – Lexicologie (1 point)

Il importe d'éviter de confondre cette question et la précédente. Comme le rappelait le libellé, il s'agit cette fois de combiner les points de vue morphologique et sémantique (et non

plus orthographique). Le jury tient cependant à préciser qu'il se réserve la possibilité de proposer aux candidats une étude invitant à mobiliser les trois points de vue sur un même mot. Les candidats doivent donc être particulièrement attentifs aux consignes qui peuvent varier d'un sujet à l'autre.

Pour rappel, le point de vue *morphologique* consiste à identifier et à justifier la formation du mot (incluant l'analyse en morphèmes, l'identification de leur statut et du sens compositionnel) ; le point de vue *sémantique* recouvre l'étude du sens et des emplois en langue et en contexte, et le point de vue *orthographique* l'étude des relations entre phonie et graphie.

La forme verbale à étudier : *délasseront* (v.8), est une forme fléchie à la P6 du futur de l'indicatif du verbe *délasser*. Toutes les remarques ci-dessous n'étaient pas attendues, et le jury a valorisé tout effort de précision dans l'analyse de la formation et/ou du sens.

1. Étude morphologique

Délasseront est donc un mot fléchi et construit dont le sens est compositionnel. On pouvait le décomposer de la manière suivante : *dé-lasse-r-ont* (ou éventuellement *dé-las-se-r-ont*, voir *infra*).

– Les deux désinences verbales : le verbe comporte la désinence temporelle *-r-* [R], caractéristique du futur, suivie d'une désinence de personne *-ont*, qui marque la 3^e personne du pluriel ou rang personnel 6 (P6).

– La préfixation : le préfixe *dé-* est un préfixe intracatégoriel qui a ici une valeur d'inversion (plutôt que privative) ; il s'adjoint à la base verbale *lasse-* (vb *lasser*) pour former le verbe dérivé *dé-lasser* (on peut parler aussi de dérivation endocentrique).

– De la base adjectivale *las* à la base verbale *lass-* : dérivation ou conversion ?

Le verbe *lasser* est lui-même construit à partir de l'adjectif *las* (sens construit : « rendre las »).

Lass- peut être considéré comme une base allomorphe de l'adj. *las* (sa forme longue) dans laquelle *-ss-* marque la sonorisation de la consonne finale. Cette allomorphie de la base à consonne dite latente se manifeste soit dans les cas d'ajout d'un suffixe dérivationnel (*lassitude*), soit dans les cas d'ajout d'un suffixe flexionnel (comme c'est le cas ici).

Pour cette raison, *-ss-* peut ne pas être considéré comme un suffixe lexical. Le passage de l'adjectif au verbe se fait à partir de la base longue sans adjonction d'affixe lexical : c'est pourquoi on peut parler de conversion avec ajout d'une marque de flexion pour passer de la catégorie de l'adjectif à la catégorie du verbe (*lass-er*).

Cependant, une autre analyse peut être proposée. Si l'on suit par exemple Denis Apothéloz (*La Construction du lexique français*, 2002, p.42-43), on considérera que *-ss(e)-* marque la présence d'un suffixe lexical transcatégoriel – le morphème dérivationnel verbal [ə] –, et on y verra alors, non plus une opération de conversion, mais de dérivation affixale exocentrique.

2. Étude sémantique

– Sens en langue.

En langue, le sens de *délasser* est compositionnel et monosémique : il signifie « faire cesser la lassitude physique ou morale ». Seules ses constructions varient : son emploi le plus fréquent est transitif direct. Dans ce cas, son complément désigne une personne ou un attribut de cette personne : *délasser qqn* ou *délasser le corps*. Il peut être pourvu de deux compléments (*délasser qqn de quelque chose*). Il est également souvent employé à la forme pronominale *se délasser*, qui admet aussi un complément indirect (*se délasser de qqch*).

– Sens en discours.

Dans le poème, le verbe est employé avec son sens en langue « faire cesser la lassitude », à la fois physique et morale, et en construction transitive directe : il est pourvu d'un COD *la* qui reprend par anaphore le GN *la fatigue*, situé dans le vers précédent. On pouvait faire plusieurs remarques qui concourent toutes à montrer la densité poétique du texte :

- le complément *la fatigue* (via le pronom *la*) peut être considéré comme atypique au vu des modalités de construction du verbe en langue, car il ne s'agit ni d'une personne, ni d'un attribut physique d'une personne au sens strict du terme. Il s'agit d'une caractéristique transitoire du *je* lyrique, dans laquelle on peut lire un phénomène de métonymie ;

- l'énoncé produit ainsi un effet de pléonasme, car il signifie littéralement « faire cesser la fatigue de la fatigue » ; effet redoublé par l'expansion adjectivale de *fatigue*, « reposée », dans laquelle on pouvait noter également une hypallage (c'est au *je* lyrique que peut être attribuée cette caractéristique).

L'isotopie du repos et de l'apaisement (du *délassement*) qui parcourt le poème à partir de ce vers 7 (« fatigue...reposée / délasseront / s'apaiser / dorme / reposez ») marque l'abandon et le don de soi que le poète-amant promet à sa belle. Associée à l'isotopie du corps (les *mains*, les *pieds*, la *tête*, mais surtout le *sein*), elle permet de suggérer l'étreinte amoureuse dans la seconde strophe et le moment qui lui succède dans la troisième strophe. Placé précisément en fin de quatrain à l'articulation entre ces deux strophes, le verbe *délasseront* valorise cette isotopie par son signifié mais aussi par son volume (seul mot de 4 syllabes du poème) et sa place à la rime (avec le monosyllabe « front ») : rythme et sonorités contribuent à l'érotisation discrète du discours (à laquelle pourrait encore contribuer l'homophonie possible avec *délaceront*).

On attirera pour finir l'attention des candidats sur la nécessité de la précision de l'analyse morphologique, mais aussi de l'analyse sémantique – souvent plus décevante quand elle n'est pas totalement négligée, en particulier pour l'analyse du sens en contexte. Savoir expliquer l'emploi et la valeur d'un mot dans un texte donné à partir d'éléments précis et pertinents concernant sa formation et son sens en langue est essentiel pour de futurs professeurs de français.

Question 3 – Morphosyntaxe (2,5 points)

Remarques générales

La question posée cette année était des plus classiques, et semblait facile à traiter : le *complément d'objet direct* est en effet au programme des classes de CE2, puis de 6^e. L'intitulé appelait donc à mobiliser des compétences en grammaire scolaire, comme le veut cette épreuve, et une certaine rigueur syntaxique dans le découpage des syntagmes. Le jury a pourtant été surpris par les confusions souvent réhébilitaires de certaines copies, qui manifestaient une méconnaissance étonnante des constructions verbales même les plus simples.

Rappelons que la réponse à la question de morphosyntaxe repose sur trois attendus : d'abord une introduction permettant de définir et de problématiser la notion soumise à l'étude ; ensuite un relevé classé, organisé dans un plan clair ; enfin, à l'intérieur de ce plan, le commentaire des occurrences relevées. Or trop de candidats omettent l'un ou l'autre de ces points : un relevé linéaire est ainsi tout à fait insuffisant et a été pénalisé par le jury ; le relevé classé doit s'appuyer sur les analyses pertinentes et ordonnées des différents COD.

Ces analyses doivent également être précises et rigoureuses. Bien des candidats se sont contentés de citer un groupe nominal qu'ils étiquetaient « COD » sans expliquer de quel verbe, ni proposer une opération à même de prouver leur analyse (la pronominalisation par exemple). Le jury a donc relevé dans les copies des erreurs nombreuses, et on ne répétera

jamais assez combien il importe, si l'on veut devenir professeur, de maîtriser les savoirs que l'on prétend enseigner, à plus forte raison lorsqu'ils sont supposés connus depuis l'école primaire.

Certaines copies en effet ont relevé bien à tort des groupes prépositionnels circonstanciels ou COI pour en faire des « COD », ou voulu faire par exemple du syntagme « de rosée » le COD de « couvert » (v.5). L'introduction a également posé d'évidents problèmes dans la délimitation et la définition de la notion, certains candidats affirmant étrangement que « les COD sont dans l'entourage du sujet qu'ils complètent » ou que « les COD font partie des expansions du nom et le complètent ». Ce type d'erreur aurait facilement pu être évité s'il avait été précisé dans les copies à quel constituant – le verbe – se rattache le COD dans une phrase : c'est là la base de la grammaire scolaire, et c'est cette rigueur syntaxique qui a permis à certains candidats de présenter d'excellentes analyses.

Si certaines copies en effet n'ont pensé trouver que 4 occurrences de COD (parfois fautives par ailleurs), d'autres ont procédé à un véritable classement raisonné, appuyé sur une réflexion bien menée témoignant d'une vraie prise en compte des enjeux grammaticaux de la question. Le jury a d'ailleurs accepté des analyses qui témoignaient d'une certaine intuition linguistique – même si celle-ci n'était pas soutenue par les termes grammaticaux les plus techniques –, lorsque cette intuition était par exemple accompagnée de tests de manipulation ou de propositions de problématisation de la notion.

Finissons avec ce que le jury n'aurait pas dû – ou aurait préféré ne pas – voir dans les copies. Il est d'abord un test auquel les candidats doivent tout à fait renoncer, comme étudiants et comme futurs professeurs : il repose sur l'idée que le COD répond à la question « quoi ? ». Cette opération n'est en rien syntaxique, et, appliquée de façon absurde à tous les vers du poème, elle a donné lieu à des aberrations (« doux » v.4 est un attribut du sujet même si l'on en fait la réponse à la question « quoi ? », et affirmer « l'humble *quoi ?* l'humble *présent* » ne justifiera jamais l'étiquetage de la relation entre ce qui est ici un nom-tête et son adjectif épithète...). Du reste, la confusion entre COD et attribut du sujet est absolument inadmissible et extrêmement dommageable à un concours de recrutement de futurs enseignants de français, et le jury ne l'a malheureusement que trop croisée dans les copies.

Huit occurrences pouvaient être analysées dans le poème. Les candidats ont pour la plupart adopté un plan classant les COD selon leur catégorie grammaticale : c'était là l'un des attendus de la question, et les copies qui omettaient de donner la nature des COD relevés ont été pénalisées.

Introduction

Sur le plan syntaxique, le COD est une fonction primaire essentielle : le constituant COD est non supprimable et normalement placé à droite du verbe dont il dépend et auquel il est directement lié (il est donc construit sans préposition). C'est une fonction nominale : le COD peut prendre toutes les formes du GN et de ses équivalents – pronom, subordonnée substantive (complétive ou relative), infinitif en emploi nominal.

Sur un plan plus sémantique, les compléments d'objet directs sont des constituants primaires qui appartiennent au prédicat ; on parle d'« objet » parce que, dans la grammaire traditionnelle, on dit que c'est sur lui que « passe » ou « transite » l'action exprimée par le verbe et effectuée par le sujet. Mais l'opposition sémantique entre *sujet* et *objet* n'est pas toujours valide : *la Grèce subit la crise financière*. Ainsi ce qu'on appelle un « complément d'objet direct » doit être étudié ici comme une fonction syntaxique : il complète syntaxiquement et sémantiquement le verbe dont il dépend et caractérise la construction transitive directe du verbe.

Plusieurs tests permettent d'identifier le COD : la passivation (le COD devenant le sujet de la phrase passive) ; la pronominalisation (*il a dit que tu venais* > *il l'a dit*) ; la dislocation (*il*

L'a dit, que tu venais) et le clivage (le COD peut devenir le *focus* de la phrase clivée, qui prendra la forme *c'est...que...*). Ces tests et propriétés permettent de distinguer le COD d'autres types de compléments essentiels directs, comme les séquences des verbes impersonnels, les « objets internes » ou les compléments de mesure.

Le jury a valorisé les introductions soignées, qui problématisaient la notion d'objet direct, soit sémantiquement (pourquoi *objet* ?), soit dans sa comparaison avec d'autres compléments essentiels du verbe (*GMF*, 2009, p.400-402). Les éléments de problématisation et d'analyse mentionnés ici trouvaient naturellement leur prolongement dans la dernière question de l'épreuve, et pouvaient déjà préparer la réflexion plus large sur la « transitivité verbale » en suggérant au candidat des points d'entrée ou « d'appui » (voir *infra*).

1. Le groupe nominal COD

* « ma tête / Toute sonore encor de vos derniers baisers » (v.9-10) est le COD du verbe à l'impératif « laissez ». On peut pronominaliser ce GN : *laissez-la rouler*. Le jury a d'ailleurs valorisé les copies ayant mobilisé à bon escient des tests fonctionnels (en particulier la pronominalisation), pour cette occurrence comme pour les autres.

On remarque que, dans cette opération, « rouler » n'est pas pronominalisé ; « ma tête... » peut s'analyser comme le « contrôleur » de cet infinitif, dans une construction traditionnellement appelée « proposition infinitive ». Cependant c'est toute cette proposition qui devrait être, logiquement, le complément du verbe conjugué : or seul le GN « contrôleur », ici « ma tête... », peut être pronominalisé sous la forme du pronom personnel COD.

L'infinitif « rouler » peut donc être analysé comme un prédicat de l'objet (comme dans le cas de l'attribut de l'objet, où seul le COD est pronominalisé), dans une construction à deux compléments directs (Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, 1994, § 192). Il est aussi possible, dans une autre analyse, de considérer *laisser rouler* comme une périphrase verbale (avec *laisser* semi-auxiliaire causatif), dont le GN « ma tête... » est le COD (sur l'ensemble de ces analyses, voir *GMF*, 2009, p.585 et 411-415).

On attendait ici des candidats qu'ils précisent le verbe que complétait le GN « ma tête... », et le jury a par exemple refusé l'analyse de ce GN comme COD de « rouler », surtout si le reste de la forme verbale n'était pas commenté. Il a valorisé en revanche les quelques copies qui ont identifié « laissez rouler ma tête » comme une construction à deux compléments directs.

2. Les pronoms COD

2.1. Les pronoms personnels

Les pronoms personnels COD sont conjoints au verbe, auquel ils sont normalement antéposés.

* Dans « Ne le déchirez pas » (v.3) le pronom personnel « le » est COD du verbe « déchirez ». Il renvoie anaphoriquement à « mon cœur » au vers précédent. Le pronom personnel de 3^e personne a une morphologie différente selon sa fonction, sujet, complément direct ou indirect : au singulier *il / le / lui – elle / la / lui*. Le pronom personnel conjoint COD reste antéposé au verbe à l'impératif négatif qu'il complète.

* On trouve un pronom personnel COD de 3^e personne féminin dans « qui la délasseront » (v.8). Ici « la » renvoie anaphoriquement à « ma fatigue », il est COD du verbe de la proposition subordonnée relative « délasseront », auquel il est antéposé.

* Enfin « la » dans « Laissez-la s'apaiser » (v.11) est le COD du verbe conjugué « laissez ». On notera la postposition du pronom personnel COD avec un verbe à l'impératif positif. Pour l'analyse de la double complémentation, voir ci-dessus : le pronom reprend anaphoriquement « ma tête... », dans une construction similaire à celle étudiée v.9-10.

Le jury a valorisé les remarques pertinentes sur la place du pronom personnel complément d'objet direct d'un verbe à l'impératif.

2.2. Un pronom relatif

La forme des pronoms relatifs change selon leur fonction dans la subordonnée qu'ils introduisent : la forme du pronom relatif COD est *que* (et s'oppose à *qui* forme sujet).

* « Que » (v.6) a pour antécédent « rosée » dans une proposition subordonnée relative adjective ; ce pronom a pour fonction, dans la subordonnée qu'il introduit, COD du verbe à l'infinitif « glacer ».

Le pronom relatif « que » a été relevé et commenté par bien trop peu de candidats : la plupart d'entre eux ont relevé « rosée » comme COD de « glacer », confondant le pronom relatif et son antécédent. Cette erreur, très fréquente, témoigne d'une confusion entre syntaxe et sémantisme – et, partant, d'une mauvaise maîtrise de la subordination –, et on ne saurait trop conseiller aux futurs candidats du Capes de lettres d'être particulièrement attentifs à bien distinguer le pronom relatif de son antécédent sur le plan syntaxique, et plus largement de vérifier qu'ils savent analyser correctement une subordonnée relative.

Remarque. L'infinitif « glacer » lui-même ne peut pas être considéré comme le COD de « vient » : en effet il ne peut être pronominalisé par *le* (contrairement par exemple à *je souhaite déménager* > *je le souhaite*), il ne peut pas commuter avec un GN ou une complétive (Le Goffic, § 251), et la passivation est également impossible. On peut parler, pour cet infinitif construit par le verbe *venir*, d'infinitif de « progrédiencia » (selon les termes de Damourette et Pichon).

3. La proposition subordonnée complétive conjonctive pure

La complétive est, par excellence, complément d'objet, et très souvent COD : *il dit qu'il est malade*.

* Ainsi « que ma fatigue [...] délasseront » (v.7-8) est COD du verbe « Souffrez ». On peut pronominaliser cette subordonnée : *Souffrez-le, Souffrez cela*. Trop de copies ne relevaient que le début de la proposition ; or pour être juste le relevé doit être exact et précis. Les candidats sont tenus par là de prouver leur capacité à délimiter les différents syntagmes dans la phrase.

Cette proposition complétive a souvent été relevée par les candidats, mais elle a été identifiée par beaucoup d'entre eux comme une relative, alors qu'elle était on ne peut plus canonique (le *que* ici est bien conjonction de subordination). Cette erreur grossière est une fois de plus fort dommageable chez de futurs professeurs (relatives et conjonctives complétives sont au programme de 5^e), et l'on ne saurait trop conseiller également de prêter une attention toute particulière à cette distinction lors de la préparation au concours.

4. Un cas limite

* L'énumération de GN coordonnés « des fruits, des fleurs, des feuilles et des branches » (v.1) constitue le régime ou la séquence du présentatif « Voici » : il s'agit d'un constituant essentiel (non supprimable), construit directement, et de nature nominale. On ne considère généralement pas le complément de ce présentatif comme un COD (pour des raisons qui tiennent à la spécificité du fonctionnement syntaxique et sémantique de la phrase à présentatif), mais ce cas présente toutefois une certaine analogie avec la construction transitive directe. Ici deux éléments peuvent justifier son analyse par les candidats :

– Le présentatif « Voici » a une origine verbale (*vois-ci*), et le verbe *voir* est généralement transitif direct. On peut pronominaliser ces groupes nominaux comme des COD : *Les voici*.

– Au v.2 « mon cœur » est également le régime du présentatif « voici » ; ce constituant nominal est suivi d'une proposition subordonnée relative. On peut pronominaliser « mon

cœur », mais pas forcément la relative : *Le voici* ou *Le voici qui ne bat que pour vous*. Dans le second cas, la relative fonctionne alors comme un attribut du COD (*je le vois qui arrive*). Ce dernier élément a pu être valorisé par le jury, mais n'était pas attendu.

Le jury a également valorisé l'analyse d'autres occurrences problématiques ou limites, par exemple le pronom personnel réfléchi dans « s'apaiser » (v.11) dans la construction pronominale neutre ou intransitive : le réfléchi ne peut s'interpréter ici comme un véritable objet ; ou encore l'analyse de « glacer » dans « vient glacer » (v. 6), évoquée plus haut.

ÉTUDE STYLISTIQUE DU TEXTE DE FRANÇAIS MODERNE OU CONTEMPORAIN (5 POINTS)

Le poème de Verlaine soumis à l'étude, *Green*, ne posait pas à proprement parler de problèmes de compréhension linguistique et autorisait des entrées nombreuses et variées. Son apparente simplicité, tant du point de vue lexical, syntaxique que formel, a donné lieu à un ensemble de commentaires qui pour leur majorité, répondaient aux attendus du genre. Le poème a été souvent envisagé sous deux aspects principaux : la prière amoureuse et ses moyens linguistiques d'une part, d'autre part, le lyrisme du poème. La dimension réflexive et ironique du poème a été toutefois majoritairement ignorée, bien qu'elle ait été parfois pressentie, comme certaines analyses, qui mettaient en valeur le recours massif à une topique courtoise par exemple, le laissaient deviner.

Trois insuffisances doivent pourtant être d'emblée mentionnées, toutes liées au genre, poétique, dont relève le texte, dans ses dimensions formelle, historique et théorique : une mobilisation insuffisante de la versification, une inscription historique flottante de Verlaine dans l'histoire de la poésie (qui a conduit certains à faire de Verlaine un « romantique »... en 1874 !), enfin une certaine imprécision dans l'usage des catégories de lyrisme et de lyrique. Les futurs candidats sont donc invités à parfaire leurs connaissances dans les champs tant de la versification que de l'histoire de la poésie.

Pour autant, plus que des contresens, ce sont plutôt des interprétations erronées ou gauchies qui ont terni certaines prestations. Ainsi, la mention du repos au vers 12 (« puisque vous reposez ») a parfois été interprétée comme dénotation de la mort de l'amante, faisant ainsi du poème, pour certains, une « oraison funèbre ». Or, l'ensemble des indices sémantiques du texte, tout empreint de sensualité (voir *infra*), orientait davantage cette mention vers la signification de la « petite mort » qui suit la relation amoureuse. Une lecture plus scrupuleuse de l'ensemble aurait permis de réorienter ces lectures forcées.

Nous nous concentrerons dans ce rapport sur la méthode d'élaboration de la problématique stylistique, en nous contentant ensuite de dessiner les pistes d'analyses auxquelles invitaient tant le texte que la question posée.

A. Attendus de l'épreuve

1. Attendus méthodologiques

Pour un compte rendu plus détaillé de ces attendus, les candidats se reporteront au rapport de la session normale du CAPES 2014. Rappelons toutefois que l'épreuve de stylistique requiert un équilibre entre analyse (fondée sur la description linguistique) et interprétation littéraire, l'une n'allant pas sans l'autre, l'interprétation devant être appuyée sur la description linguistique et textuelle et l'analyse. L'ensemble du commentaire doit de plus constituer une véritable argumentation organisée à partir d'une problématique formulée en fin d'introduction. Dans la mesure où cette problématique conditionne la conception et l'organisation d'ensemble du commentaire, il importe de consacrer temps et attention à son élaboration, et de le faire assez tôt dans la préparation du commentaire. Rappelons que la

question posée sur le texte a un rôle à jouer dans l'élaboration de cette problématique : elle a en effet pour vocation d'aider le candidat dans ce travail en focalisant son attention sur un faisceau d'éléments permettant de cerner la spécificité du texte – la saisie de la spécificité du texte constituant la fin du commentaire stylistique.

2. Attendus problématiques

Élaborer cette problématique supposait donc de prendre en compte les différents aspects de la caractérisation du texte proposé, et de les faire jouer par rapport à la question posée. Ainsi devait-on prendre en compte :

- le genre du texte : genre poétique, supposant un ensemble d'éléments formels à interroger, en particulier relatifs à la versification ;

- le sous-genre du texte : il en va ici de poésie amoureuse, ce que la question invitait à voir. Cette catégorie appelait un ensemble d'éléments topiques : s'interroger sur les manifestations de cette topique constituait une source analytique et interprétative féconde ;

- l'inscription historique du texte : la date (1874), devait là encore constituer un indice. Même sans être au courant des détails de la « crise du vers » (B. de Cornulier) que traverse la poésie française dans ces années 1870, on est ici loin de Lamartine ou Vigny ; l'application très scrupuleuse des règles de versification classiques dans ce poème doit constituer un objet d'interrogation et d'investigation qui pouvait mener à la mise à nu d'une dimension ironique du poème.

Au sein de ces éléments de caractérisation, la question posée, celle des « formes et enjeux de la prière amoureuse », donnait un trait fort de caractérisation du texte : la *prière* constitue en effet un élément central du texte. Elle peut être analysée à plusieurs niveaux complémentaires : pragmatique et morphosyntaxique tout d'abord (la prière est une forme d'acte de langage injonctif), énonciatif (elle suppose la mise en place d'un système de discours impliquant un locuteur jeune amoureux et jeune poète, et un(e) allocutaire), pragmatique et rhétorique (que souhaite vraiment obtenir le locuteur ? comment s'y prend-il ? la prière se limite-t-elle aux injonctions explicites ?), enfin rhétorico-sémantique (cette prière amoureuse a-t-elle quelque chose qui relève du topos, et en particulier, dans son rapport au genre poétique ? comment le poème se démarque-t-il de cette dimension topique ?).

La mise en relation des différents niveaux de caractérisation du poème avec le déploiement de la question posée pouvait ainsi mener à une formulation plus ramassée de la problématique, qui pourrait être la suivante : comment ce poème exprime-t-il une prière amoureuse, quelle est cette prière et que révèle-t-elle – ou plus précisément, comment Verlaine, par cette prière, s'inscrit-il dans une tradition lyrique amoureuse et la subvertit-il, notamment à travers la représentation d'un apprenti poète ingénu ?

3. Attendus analytiques et techniques :

Étaient donc attendues, sans préjuger de l'organisation globale de l'ensemble du commentaire : des analyses d'ordre linguistique et pragmatique, centrées ici sur l'étude de l'injonction ; des analyses d'ordre sémantique et rhétorique mettant à nu les marques de l'inscription du texte dans le sous-genre de la poésie amoureuse ; une analyse de la forme poétique, en particulier d'un point de vue métrique et prosodique, quelle que soit la façon dont celle-ci se trouvait intégrée dans le cours du commentaire. Ce dernier aspect de l'analyse, relatif à la spécificité poétique du texte proposé, a été largement négligé dans les copies, où il s'est trouvé limité au mieux à l'identification du mètre et à quelques remarques sur les rimes, ces remarques ne donnant que très rarement lieu à une interprétation. On y reviendra.

B. Postes d'analyse possibles :

Sans souci d'exhaustivité et sans aller dans le détail des analyses, ni exiger que les candidats les envisagent tous, voici les postes d'analyse qui pouvaient être pris en compte dans le commentaire.

1. Poste morphosyntaxique et pragmatique : les ressorts de la prière amoureuse

Ce poste s'inscrit dans la droite ligne de la question posée aux candidats, et mobilise les points de vue morphosyntaxique et pragmatique.

La prière est exprimée par le biais d'injonctions directes, elles-mêmes véhiculées par les impératifs qui jalonnent le texte (« ne le déchirez pas » v.3, « souffrez » v.7, « laissez rouler ma tête » v.9, « laissez-la s'apaiser » v.11), ou les formes au subjonctif (avec *béquille que*) substitutives de l'impératif à la P3 et à la P1 (« qu'à vos yeux... l'humble présent soit doux » v.4, « et que je dorme » v.12). On ajoutera enfin une forme limite entre injonction directe et indirecte : dans les vers 1 et 2, l'origine impérative de la forme du présentatif *voici* tend à conférer une valeur injonctive sous-jacente à cette double assertion initiale.

Cette forte présence formelle de l'injonction implique un effacement relatif du *je* lyrique, toutefois présent avec deux formes verbales à l'indicatif et subjonctif – « j'arrive » (v.5) et « que je dorme » (v.12) –, et *via* le déterminant possessif marquant la P1 *mon/ma* (v.2, 6, 7 et 8), au profit de l'allocutaire, également désigné par le pronom personnel *vous* (v.2 et v.12) et le déterminant possessif *vos* (v.3, 4, 7, 9 et 10).

L'analyse de ces différentes formes injonctives permet de mesurer la faible teneur conative de ces injonctions : c'est le cas pour « souffrez » qui a ici, on le rappellera, son sens classique (« acceptez »), pour le semi-auxiliaire « laisser » (correspondant à un degré d'injonction faible, appel à la seule tolérance), enfin pour des injonctions à la P3 supposant un acte directif « médiat » (*GMF*, 2009, p.692). La modestie des souhaits du locuteur peut amener à s'interroger sur l'enjeu réel de ces injonctions.

Ainsi, la succession des injonctions dans le poème laisse très nettement deviner une dérive vers une autre requête, plus précise : la substitution progressive des compléments prépositionnels présents dans le contexte proche des verbes injonctifs (« à vos yeux » v.4 > « à vos pieds » v.7 > « sur votre jeune sein » v.9) permet de saisir que ce sont les faveurs de l'allocutaire que le locuteur cherche à obtenir – autrement dit, non son cœur, mais son corps, et qu'il a de fait obtenues. C'est ce que l'on devine à travers le jeu d'ellipse que manifeste le passage de la strophe 2 à la strophe 3 : ainsi la strophe 2 se clôt-elle sur le rêve d'amour à venir (voir le futur « délasseront » v.8) quand la strophe suivante dépeint l'union physique comme passée (« encor » v.9 et v.11)). Le locuteur est donc parvenu à ses fins, mais l'expression de sa réussite est évitée. Comment interpréter cette expression détournée, évitée, sinon comme une malice du locuteur ? Ou bien faut-il la porter au crédit d'un énonciateur second, ce qui impliquerait de s'interroger sur la possible ironie inhérente au poème, sur sa cible et sur ses enjeux ?

Cette possible ironie impose aussi de s'interroger sur la dimension réflexive du texte : car le double don initial (du bouquet « étendu » et du cœur) est aussi don du poème. Ce dernier s'inscrit ainsi dans une tradition lyrique amoureuse dont l'empreinte était également à évaluer et interpréter.

2. Poste rhétorique et sémantique : inscription du poème dans une topique amoureuse

La prière pouvait être également envisagée du point de vue rhétorique et textuel, comme topos propre à la lyrique amoureuse.

Remarque : Si le poème s'inscrit effectivement dans le sous-genre de la lyrique amoureuse, c'est-à-dire de la poésie amoureuse, on ne peut pas pour autant parler de *lyrisme* dans le sens romantique du terme dans ce poème, comme certains candidats l'ont fait. En

témoignent au premier chef la faible présence du *je* et l'absence totale de verbes de sentiments : on est très loin ici de l'épanchement du *je* poétique tenu pour caractéristique d'un certain lyrisme romantique. Les candidats trouveront des précisions sur la notion de lyrisme et de genre lyrique dans le rapport de la question de stylistique de la session 2013 du CAPES.

Peuvent relever d'une topique amoureuse :

– le tressage d'une isotopie relative au corps, singulièrement celui de l'aimé(e) (manifeste à travers les lexies « cœur » v.2, « mains » v.3, « yeux » v.4, « front » v.6, « fatigue » v.7, « pieds » v.7, « sein » et « tête » v.9), avec celle de la nature, présente *via* les lexèmes « fruits », « fleurs », « feuilles », « branches » (v.1), « rosée », « vent [du matin] » (v.5-6), « tempête » (v.11). Ce tressage isotopique s'organise par le biais de plusieurs opérateurs, dont le sème /début/ propre à la fois à l'adjectif « jeune » (v.9) et à « matin » (qui dénote le début de la journée), lui-même associé à « rosée » ; par la lexie « (bonne) tempête », qui désigne ici par métaphore (emploi métaphorique signalé par l'adjectif épithète qui lui est associé « bonne ») la relation amoureuse ; enfin par la mise sur le même plan des deux dons de l'amoureux (exprimée par le biais du parallélisme syntaxique), des végétaux (v.1) et du cœur (v.2).

– le recours à une rhétorique galante : le poème mobilise ainsi des topiques propres à la poésie galante et issues de la poésie courtoise, particulièrement dans la première strophe. On y reconnaît par exemple le don du cœur (v.2), la topique de la mort d'amour, présentée positivement ici, c'est-à-dire à revers, comme vie dépendant de l'amour de l'être aimé (comme l'exprime le tour exceptif « ne bat que pour vous » v.2), la topique (éculée) des « beaux yeux » et des « mains blanches », déjà moquée par Molière (notamment dans le poème d'amour du bourgeois dans *le Bourgeois gentilhomme* : « Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour »). Enfin, plus subtil sans doute, le dévoilement de la prière religieuse en prière amoureuse, qui constitue également un topos de la lyrique amoureuse, est à lire en filigrane *via* l'association de l'offrande (« l'humble présent ») à la prière.

3. Poste énonciatif : distanciation et ironie

C'est ici la piste qui a été la moins exploitée ; c'était aussi la plus subtile, et celle qui supposait que l'on s'appuie très majoritairement sur des indices poétiques formels, aspect précisément peu exploité dans les copies.

Le titre constituait à cet égard une clef importante du poème : au-delà de son sens propre, qui pouvait être mis en relation avec le titre du recueil (*Aquarelles*) et la référence à une certaine picturalité (qui pouvait faire l'objet d'une investigation dans le poème), l'adjectif anglais *green*, comme sa traduction française, a un sens figuré, applicable alors à un animé humain : « qui est peu avancé en âge, dépourvu de maturité ; qui a la fraîcheur acide, la vivacité de la jeunesse ». C'est donc la jeunesse du locuteur amoureux qui peut être ainsi désignée par l'adjectif, mais aussi la jeunesse et la *verdeur* du poète écrivant ces vers – ou plus précisément du personnage de poète représenté dans le poème. Ainsi, identifier ces deux sens et leur mobilisation simultanée (par la syllepse) pouvait mener à prendre conscience des potentialités ironiques du poème.

Cette ironie a pour cible le jeune amoureux, et est perceptible d'abord dans l'ingénuité (prétendue) dont il fait preuve : par exemple, dans la désignation indirecte ou dans la suggestion de l'étreinte amoureuse, comme on l'a déjà évoqué à propos de la métaphore de la « bonne tempête » et de l'ellipse portant sur la réalisation physique de l'acte sexuel ; mais aussi dans les vers 7 et 8, où l'injonction porte sur le rêve d'amour (« souffrez que ma fatigue... rêve ») quand l'expansion du nom « fatigue » (« à vos pieds reposée », v.7),

syntactiquement seconde, donne comme présupposée une proximité physique sur laquelle nulle demande ne porte.

Elle a également et sans doute plus massivement pour cible le jeune poète, poète vert ou « en herbe », représenté notamment ici à travers une syntaxe des plus simples, reposant sur des structures à faible subordination, mais aussi à travers le recours à une forme (trois quatrains d'alexandrins en rimes alternées) moins sophistiquée (et donc plus facile à maîtriser ?) que le sonnet, que l'on aurait pu attendre ici, compte tenu du fort contenu topique du poème.

On pourra ajouter à la reprise de ces topiques le recours au sens classique de *souffrir* (v.7), qui donne une note archaïsante à l'ensemble, et peut prendre la valeur de marque un peu ostentatoire de littérarité pour le jeune poète ; il pourrait en cela être associé aux deux inversions poétiques présentes dans le poème aux vers 4 et 7.

Dans cette perspective, le respect scrupuleux des principes classiques de versification pouvait constituer une marque massive de cette ironie. Ainsi, tous les alexandrins du poème « Green » sont classiques, à un moment où Verlaine, par ailleurs, se livre à un travail sur cette structure, dont témoignent les autres poèmes du recueil. D'un point de vue métrique, tous comportent une césure masculine, sauf le vers 7, qui comporte une césure avec élision, elle aussi conforme aux règles classiques, mais propre à mettre structurellement ce vers en valeur. (une coquille s'était glissée au vers 10, dans lequel « encor », conformément à une licence orthographique, doit être graphié sans -e afin de préserver les six syllabes du premier hémistiche de l'alexandrin).

À cette régularité métrique, il faut associer une pleine concordance entre syntaxe et mètre. La règle de concordance prônée par Boileau est ici respectée scrupuleusement : la concordance est différée par couples de vers dans l'ensemble du poème, lui conférant ainsi une régularité et une fluidité qui paraissent exceptionnelles au regard des autres poèmes du recueil (pour aucun d'entre eux syntaxe et mètre ne concordent à ce point).

D'un point de vue prosodique de même, les rimes, croisées comme très souvent chez Verlaine, sont principalement suffisantes (quand elles sont souvent pauvres chez l'auteur, pour lequel, rappelons-le, « la rime est un mal nécessaire dans une langue peu accentuée » [*Un mot sur la rime*, 1888]). La richesse seulement relative des rimes se trouve compensée par le respect de la rime pour l'œil, les pluriels rimant ensemble (« branches / blanches »), ou de la règle de la liaison supposée (« vous / doux » et « baisers / reposez » avec phonème de liaison supposée [z] ; « front / délasseront » – liaison supposée [t]). Le principe d'alternance de genre est enfin respecté, les rimes a (v.1 et 3), c (v.5 et 7) et e (v.9 et 11) étant féminines, quand les rimes b (v.2 et 4), d (v.6 et 8) et f (v. 10 et 12) sont masculines.

On notera toutefois un jeu (que l'on retrouve ailleurs dans le recueil) de neutralisation de la différence générique par l'homophonie [e] entre la rime c, féminine, et la rime f, masculine. Un tel jeu, par sa valeur symbolique, travaille à la réversibilité générique dans le poème, et peut signaler avec discrétion la présence d'un locuteur premier qui se distancie du « jeune poète » représenté.

Pour prolonger cette ligne interprétative d'un *je* apprenti-poète, c'est une certaine maladresse qui apparaît au détour d'un pléonasme ou d'une hyperbole que l'on pouvait mentionner. On pouvait tout d'abord remarquer la nature hyperbolique du don initial (v.1) : ce n'est pas un bouquet (de fleurs) mais le paysage et la nature tout entiers qui sont ici offerts à l'être aimé (« des feuilles et des branches »), dans un ensemble composite dont la dimension esthétique reste incertaine. Aux vers 7 et 8, c'est le caractère embarrassé et pléonastique de l'expression qui peut aussi arrêter l'attention (voir *supra* l'étude lexicologique de « délasseront »). Enfin, la reprise lexicale de mots, l'adverbe « encore/encor » (v.5 et 10), et

plus encore à la rime « reposée/reposez » (v.7 et 12), homophoniques de surcroît, peut apparaître comme une faiblesse d'écriture.

On terminera par une remarque relative à la versification.

Même lorsque les copies comportaient quelques remarques à ce sujet, il est à noter que les candidats ont peiné à les interpréter et à les inscrire dans leur développement argumentatif. Ces analyses, ici mises en relation avec le poste d'analyse énonciatif, pouvaient être exploitées à bien d'autres endroits. Elles pouvaient être par exemple associées à un ensemble d'analyses mettant en valeur l'esthétique simple du poème, de laquelle participent structures métrique et prosodique. À l'exception du terrain glissant de l'harmonie imitative, toujours critiquable et donc à éviter, les analyses prosodiques peuvent être mobilisées dans de nombreux cadres. Elles sont par exemple propres à rapprocher des isotopies ou lexies qui ne l'eussent pas été autrement. Ainsi, la rime *f*, en appareillant « baisers » et « reposez », charge de sensualité le repos dépeint en fin de poème. Elles peuvent aussi renforcer l'unité structurale d'un vers ou d'une strophe : on remarquera ainsi que l'allitération en [f] du premier vers, en rapprochant les lexies « fruits », « fleurs » et « feuilles », autonomise le nom « branches » – ce qui autorise à se demander si ce dernier se justifie autrement que par les nécessités de la rime.

QUESTION DE MISE EN PERSPECTIVE DES SAVOIRS GRAMMATICaux (5 POINTS)

Introduction : la « mise en perspective des savoirs grammaticaux ».

Apparue en 2014, cette question présente la particularité d'avoir introduit, pour la première fois à l'écrit du concours, l'optique de l'enseignement de la grammaire, là où, naguère encore, il n'était question pour le candidat que de faire la preuve des compétences qu'il avait acquises à l'université. Le précédent rapport s'était donc efforcé de tracer les contours de cette nouvelle question, de la situer parmi les autres moments du concours portant également sur la grammaire, et de signaler les principales attentes du jury. Aussi, pour l'essentiel, cette introduction renvoie-t-elle au premier paragraphe du rapport 2014 (session ordinaire). Toutefois, il semble opportun d'en rappeler certains points importants, sans toutefois les reprendre intégralement.

Il s'agit bien tout d'abord d'une « mise en perspective » de la grammaire, dans une optique de professionnalisation. Le point essentiel est donc que la notion grammaticale soumise à l'étude doit ici être abordée comme un possible ou comme un futur objet d'enseignement, ce qui implique qu'elle soit aussi étudiée en elle-même. On peut, et l'on doit, mettre en avant l'aspect didactique qui se trouve ainsi engagé, mais à condition de bien s'entendre sur les termes : la didactique n'est pas une science ou une technique autonome, qui édicterait *ex abrupto* des principes ou des « règles » censés s'appliquer une fois pour toutes à l'enseignement de telle ou telle discipline. Au contraire, l'idée à retenir est que, pour une part non négligeable, la manière de s'y prendre en classe, les choix à faire, la démarche adoptée devant les élèves, tout cela dépend de la chose à enseigner en elle-même, en tant qu'objet de savoir. Si tout n'est pas à réinventer à chaque leçon, si le professeur peut heureusement s'appuyer sur des procédures et des supports éprouvés, il lui faudra malgré tout savoir tirer *du cœur même du sujet*³ sa propre logique d'exposition et d'enseignement de la grammaire. Il s'agit donc dans cette question de faire apparaître des liens entre une question du programme et ses fondements morphosyntaxiques ou plus largement linguistiques, que l'analyse

³ *Ex visceribus causae*, tel l'orateur antique qui savait délaissier les techniques laborieusement apprises pour tirer argument du sujet lui-même.

grammaticale doit permettre de retrouver ; en bref, il est question de faire dialoguer grammaire « scolaire » et grammaire « universitaire ».

Cette réflexion préliminaire permet déjà de signaler une erreur, trop fréquemment observée dans les copies cette année encore, qui consiste à faire comme si la question était de construire une séquence pédagogique de grammaire sur la question posée. La didactique n'est alors invoquée qu'*a minima*, et se réduit à un discours de présentation assez linéaire, le candidat détaillant les différents moments de sa « séquence », passant en revue les exercices donnés aux élèves — en justifiant ses choix, dans le meilleur des cas — et concluant finalement que « l'élève » aura appris ou acquis tel savoir ou telle compétence. Bien qu'il ne faille pas l'exclure *a priori*, une telle orientation donnée à la réponse ne permet pas souvent de dépasser des indications de surface, un certain discours pédagogique convenu prenant alors le pas sur l'étude précise des problèmes grammaticaux rencontrés. Il faut donc affirmer qu'une telle présentation ne peut éviter l'échec qu'à la condition impérative qu'apparaisse nettement, dans la copie, le primat donné au savoir et à l'analyse grammaticale sur les automatismes ou les recettes.

Il n'est donc pas attendu pour cette question de donner « clé en mains » le plan d'une séance de grammaire sur le sujet, ni de montrer comment on organiserait une séquence autour de ce point. La question ne se confond pas avec celle de la seconde épreuve orale, dite « analyse d'une situation professionnelle », dans laquelle le candidat doit indiquer très précisément comment il pense pouvoir intégrer une séance d'étude de la langue dans une séquence dont les matériaux lui sont proposés. Trop de copies se sont d'emblée placées, à tort, répétons-le, dans cette perspective.

En ce qui concerne à présent les attendus plus précis de la réponse, le rapport 2014 en avait indiqué trois composantes, que nous reprenons ici en abrégé.

— *La nécessité de bien connaître les programmes, aussi bien du collège que du lycée.* La première chose est de bien savoir quelle est la répartition par classe des questions à traiter, dans chacun des deux niveaux ; mais il est tout aussi important d'engager tout au long de la préparation une réflexion sur les liens qui s'établissent d'une question à l'autre, afin notamment de connaître les points de grammaire, parfois assez nombreux, qui se trouvent presque toujours présumés par le simple énoncé d'une question. Ici, par exemple, la *transitivité verbale* implique entre autres que soit maîtrisée la distinction entre complément d'objet et attribut du sujet. Le programme actuel du collège, notamment, se présente comme une liste de questions brutes, dont il importe de bien faire ressortir la cohérence à l'intérieur d'une progression.

— *La présence dans les réponses d'un exposé fondé sur la grammaire et la linguistique françaises telles qu'elles sont enseignées à l'université.* C'est un moment important où les candidats font le compte de leur savoir en la matière et orientent déjà leur présentation selon les données qu'ils ont pu tirer de leur analyse des programmes. Il importe que cet exposé soit problématisé, ce que la question de cette année rendait particulièrement important et difficile, la transitivité étant une notion à la frontière entre le lexique et la morphosyntaxe.

— *Des indications précises sur la manière dont on pourrait s'appuyer sur le matériel fourni par le libellé.* Celui-ci regroupait cette année la question de morphosyntaxe de chacun des deux textes, d'ancien français et de français moderne, ainsi qu'un document pédagogique, soit la reproduction de deux pages de manuel, de 4^e et de 3^e, présentant des points de leçons. Rappelons que « prendre appui », en ce qui concerne le document pédagogique, ne se limite pas forcément à dire quelle utilisation on pourrait en faire en classe, ni — encore moins — à passer en revue les matériaux pour en faire une critique exhaustive qui ne serait pas rattachée à une question précise concernant l'analyse de la question, ici la transitivité verbale. Comme les questions posées sur les textes I et II du dossier, les leçons et exercices extraits de manuels peuvent parfaitement servir à appuyer tel ou tel point de l'analyse linguistique ou de la

présentation des programmes, sans forcément être insérés dans la trame d'une séance ou d'une séquence.

Soulignons enfin, comme l'an dernier, que les trois aspects qui viennent d'être exposés et qui vont être repris ci-dessous pour regrouper les remarques sur le traitement du sujet de cette année, ne correspondent en aucun cas aux parties d'un plan attendu, mais sont plutôt des temps logiques sur lesquels une réflexion pédagogique devra toujours plus ou moins s'appuyer.

1- La transitivité verbale dans les programmes du collège

La transitivité apparaît en tant que telle dans les programmes de 4^e, sous l'intitulé « verbes transitifs (directs et indirects) et intransitifs ; verbe attributifs ». Une première réflexion devait donc s'attacher à la question elle-même, sinon à son libellé exact — que l'on pouvait ne pas connaître à la lettre — pour déterminer quels sont les contenus grammaticaux qu'elle met en jeu. La formulation oriente en apparence vers une classe de « verbes », transitifs ou intransitifs, et semble donc concerner un point de lexicologie. Une rapide analyse montre toutefois qu'elle contient au moins deux présupposés :

- les « compléments d'objet directs, indirects et seconds », en classe de 6^e ;
- « l'attribut du sujet ; (distinction attribut / complément d'objet direct) », en classe de 6^e également.

Pour identifier un verbe transitif indirect ou un verbe attributif, par exemple, il faut évidemment savoir comment se comportent le COI ou l'attribut du sujet en tant que fonction syntaxique dans la phrase simple. On a ici un questionnement traditionnel, dans l'optique d'une grammaire « de phrase ». L'étude des fonctions essentielles dans le groupe verbal apparaît donc comme le principal présupposé de la question et c'est sur ce point qu'il faut s'arrêter.

Dans la logique du programme, ce travail est conduit de façon analytique dès la 6^e, classe où se mettent en place les apprentissages fondamentaux en grammaire, puisqu'on y trouve :

- pour l'analyse de la phrase : les types de phrase, notamment l'interrogation ;
- pour les classes grammaticales : le nom, les déterminants, les pronoms personnels et l'adjectif qualificatif ;
- pour les fonctions syntaxiques : les fonctions essentielles (le sujet et les trois compléments d'objet) ; les fonctions de l'adjectif ; les compléments circonstanciels dits « scéniques » (de lieu et de temps).

Cette revue incomplète montre que l'année de 6^e est extrêmement chargée ; ce niveau est celui des apprentissages de base, dont on mesure l'importance si l'on sait qu'ils sont aussi impliqués dans la mise en place de presque toute l'orthographe d'accord. Par conséquent, loin de considérer cette question sur la transitivité comme une redite ou un chapitre quelque peu inessentiel, il y aurait intérêt à y voir une occasion de reposer autrement, en partant cette fois-ci du verbe, les problèmes que les élèves ont affrontés deux ans auparavant, sur la compréhension des fonctions essentielles dans le groupe verbal. De ce fait, l'exposé de grammaire théorique qui doit suivre pourra avantageusement aborder la question dans une problématique de type langue *vs* discours. On y reviendra.

En effet, la transitivité ne peut apparaître comme un apprentissage nouveau en 4^e, dans la mesure où elle amène à mettre en jeu les mêmes compétences que celles qui ont été acquises sur les compléments du verbe et l'attribut du sujet ; mais d'autre part, il s'agit d'une entrée qui se présente clairement comme l'étude d'une classe grammaticale — puisque le programme se réfère sans ambiguïté à l'étude des *verbes* transitifs ou intransitifs. Et c'est bien là, du reste, que se situe la principale difficulté.

Il y avait donc des choix à faire, sur le plan pédagogique, notamment lors de l'exposition de la notion dans les programmes, quant à la manière de mettre en jeu les savoirs et savoir-

faire présumés qui sont en l'occurrence extrêmement nombreux, si l'on ajoute à ceux déjà indiqués ci-dessus — les compléments d'objet et l'attribut du sujet — la nécessité de comprendre la fonction COD d'un *que* pronom relatif, vu en 5^e, ou le maniement des pronoms personnels compléments qui s'avèreront précieux pour mettre en évidence les constructions directes ou indirectes, par le fameux « test » de la pronominalisation. De même, à côté des constructions attributives simples que présentent les extraits de manuel (« Suis-je amour ou Phébus ? » ou « Michel Strogoff est capitaine des courriers »), certains attributs de verbes « accidentellement attributifs » peuvent venir compliquer les choses et peuvent mériter d'être repris à cette occasion : le verbe *naître* donné comme intransitif est accidentellement attributif, selon les grammaires, dans *Pierre est né riche*, par exemple. Les présumés peuvent également englober certaines constructions en phrase complexe, comme le montre le dernier point de la leçon du document B. Enfin, on pouvait aussi noter incidemment que l'attribut du COD, qui pourrait entrer dans un exposé complet de la transitivité, n'est vu qu'en classe de 3^e.

Au total, on attendait que la présentation de la transitivité verbale dans les programmes débouche sur la nécessité de sa problématisation au niveau d'une approche plus « savante » que ce que peut offrir la grammaire scolaire, cela dans le but de se donner une meilleure prise sur les difficultés à prévoir lors d'une exposition en classe.

2- Éléments pour un exposé linguistique de la transitivité

A. Position du problème : verbe transitif ou emploi transitif du verbe ?

Voici d'abord les données minimales de la grammaire scolaire, qui distingue des classes de verbes selon le type de complément essentiel dont ils peuvent être suivis :

- les verbes transitifs directs, par un COD : *Pierre regarde la mer* ;
- les verbes transitifs indirects, par un COI : *Pierre parle de la mer* ;
- les verbes intransitifs ne sont pas suivis d'un complément d'objet : *Pierre éternue*.

Si l'on se limite à ce niveau d'analyse, la question de la transitivité vaut à peine d'être posée : on voit que l'activité grammaticale se limiterait, sans autre précision, à identifier les types de compléments d'objet, et il ne s'agirait en classe de 4^e que d'une simple révision des acquis de 6^e. Pour dépasser ce constat, on peut déjà faire un certain nombre de remarques de surface, sans chercher pour l'instant à les ranger dans une classification :

— Un verbe dit « transitif direct » n'est pas forcément suivi d'un COD. L'énoncé *Pierre regarde* est non seulement grammatical mais parfaitement interprétable : il suffit que le contexte permette de comprendre sans ambiguïté ce que Pierre regarde. Dans ce cas, dira-t-on que l'on a affaire à un *verbe intransitif* ?

— Une classe de verbes, bien connue des linguistes, passe significativement de la construction transitive à la construction intransitive. Nous soulignons le COD dans ces exemples : *Le rôti cuit (dans le four) vs le cuisinier cuit le rôti* ; *La branche casse (à cause du vent) vs l'enfant casse son jouet* ; *le papier jaunit (sous l'effet du soleil) vs le tabac jaunit les dents...* On voit que le passage à la transitivité confère un sens actif à l'énoncé, là où il est clairement passif dans la construction intransitive.

— Un verbe comme *croire* est connu pour introduire son COI avec deux prépositions : *croire à* ou *croire en* ; il peut aussi introduire un COD (*croire quelqu'un*) ; on le trouve enfin comme verbe intransitif avec le sens de « avoir la foi ». Faut-il penser en conséquence que ce verbe est à la fois transitif direct, transitif indirect et intransitif, ce qui ne signifierait plus grand-chose ?

— Les verbes se construisant avec deux compléments essentiels comme dans *Pierre parle de la mer à son ami*, sont réintroduits par certaines grammaires dans la catégorie de la

transitivité sous l'étiquette de verbes « bi-transitifs ». D'autres se contentent de parler de double complémentation ou, comme dans le document A, de double construction.

— En diachronie, les changements de construction sont monnaie courante : en langue classique, on *navigue un océan* pour dire qu'on prend la mer, on *excelle les autres* quand on est le meilleur de tous. Ces verbes sont aujourd'hui prioritairement intransitifs.

— En synchronie, certains verbes font leurs temps composés avec *être* lorsqu'ils sont intransitifs, avec *avoir* lorsqu'ils sont transitifs : *Pierre est descendu à la cave* (intr.) vs *Pierre a descendu l'escalier* (tr. dir.) ; *Pierre est passé nous voir* (intr.) vs *Pierre a passé le bac* (tr. dir.) ; *Pierre est retourné à Paris* (intr.) vs *Pierre a retourné sa veste* (tr. dir.).

— Toujours en synchronie, un même verbe change de sens selon qu'il a ou non un complément essentiel :

Pierre conduit un camion (en ce moment) vs *Pierre conduit* (il a son permis)

Pierre boit un demi vs *Pierre boit* (il est porté sur la boisson)

Pierre lit son journal vs *Pierre lit* (c'est un lecteur, il sait lire, ou il lit souvent)

Concrètement, on voit ainsi apparaître l'extrême fragilité de la notion de transitivité, qu'il faut donc commencer par mettre en question. Parler de « verbe transitif » ou de « verbe intransitif » laisse en effet supposer que la transitivité serait une propriété inhérente au verbe. Or, les observations précédentes montrent qu'on ne peut se contenter d'une telle approximation et qu'on ne peut espérer poser la question de façon satisfaisante sans faire entrer en jeu la notion d'un *emploi* transitif, direct ou indirect ou intransitif. C'est autour de cette problématique qu'il était intéressant de présenter la transitivité.

En ce qui concerne à présent la notion elle-même, la *Grammaire d'aujourd'hui* d'Arrivé, Gadet et Galmiche la présente, pour mieux la critiquer, dans sa filiation traditionnelle avec une approche strictement référentielle du procès linguistique. On explique couramment que l'action accomplie par le sujet passe — *transite* — sur un objet qui en serait comme le terme naturel. Précisément, c'est au nom de cet héritage que Martin Riegel récuse purement et simplement la notion. En effet, les cas sont nombreux où le rapport de sens entre le sujet et l'objet est d'une nature qui ne permet pas d'y retrouver l'idée d'une action de l'un sur l'autre. Qu'y aurait-il de « transitif », au sens fort du terme, dans *Le belvédère domine la ville* ? le sujet peut-il dans cette phrase être considéré comme le point de départ d'une « action » ? La même question se pose à propos de *L'épreuve a duré deux heures*. Dans *Pierre reçoit une gifle*, enfin, on ne peut plus retrouver la trace d'une action qui proviendrait du sujet. À un degré de plus, le linguiste Bernard Pottier s'étonnait que l'on regroupe sous la même étiquette de « transitivité » des phrases dans lesquelles le rapport sémantique entre le sujet et l'objet peut être très différent, comme par exemple dans *Pierre regarde la rue* / *Pierre traverse la rue* / *Pierre dépave la rue*. Seul le dernier énoncé semble répondre à ce modèle d'une action qui part du sujet pour arriver à l'objet.

Ces observations montrent que l'on doit aborder la transitivité dans une problématique articulant la langue — le verbe *est* transitif ou intransitif — et le discours — le verbe est *employé* transitivement ou intransitivement. Elles font également presque toutes ressortir que la construction du verbe avec tel ou tel type de complément est en relation très étroite avec la signification du lexème verbal, c'est-à-dire du verbe en tant que mot de vocabulaire pourvu d'une définition qui le rattache à un référent, et d'un signifié par lequel il s'oppose à un autre mot.

B. La transitivité redéfinie

Dans l'exposé proprement dit, on pouvait donc présenter les deux aspects de la question, déterminés par deux approches distinctes :

- l'approche traditionnelle « en langue », reposant sur le fait qu'il existe des « verbes transitifs », ou des « verbes intransitifs »... C'est notamment celle que retiennent la plupart des dictionnaires, qui vont jusqu'à le mentionner dans l'entrée même du verbe.
- l'approche « en discours », qui ne retient que des *emplois*, transitifs ou intransitifs, des verbes. On change alors de perspective pour passer à une description des *constructions verbales*.

La difficulté consistait à surmonter la tension entre ces deux approches pour produire un exposé opératoire, à même de soutenir une démarche d'enseignement, sans donner aux élèves la fâcheuse impression que rien ne peut être appris et qu'il n'y a que des cas particuliers. Un exposé linguistique pouvait donc partir des notions de grammaire scolaire pour en faire apparaître dans un second temps la complexité. Que l'on entre par le « verbe » ou par la « construction » transitive ou intransitive, il s'agit à présent de classer, de faire ressortir des régularités. Dans ce qui suit, on parlera donc indifféremment de « verbes » ou de « constructions », l'essentiel étant de donner des critères de manipulation pour permettre l'identification active des formes :

- Verbes – ou constructions – intransitifs : sans complément essentiel. Présuppose la distinction entre complément circonstanciel et complément d'objet essentiel.
- Verbes – ou constructions – transitifs, directs ou indirects : présence d'un complément pronominalisable par la série *le, la, les* pour les compléments directs, ou, pour les compléments indirects, *lui* ou *leur* dans le cas d'un animé (*Pierre parle à Paul : Pierre lui parle*) ou *y* et *en* pour un non-animé (*Pierre pense aux vacances : Pierre y pense ; Pierre parle des vacances : Pierre en parle*). La passivation peut aussi être appelée pour identifier les constructions transitives directes.
- Verbes bi-transitifs : à double complément, pronominalisable par les pronoms des deux séries (*Pierre parle à Paul des vacances : Pierre lui en parle*).

À partir de cela, on peut introduire des discussions, par exemple sur la nature exacte de l'objet dit « second », pronominalisable mais déplaçable et plus facilement effaçable : *À Paul (COS) Pierre parle des vacances (COI)* se conçoit très bien si on l'oppose à : *À Henri (COS), il parle de son travail (COI)* ; ou encore sur le statut de l'attribut du sujet, qui ne peut être mis en parallèle que si l'on passe d'une logique de terme — la transitivité concerne le verbe et son complément — à une logique de constituant — l'attribut étant parfois pronominalisable à l'instar du COD avec qui il est en relation de stricte équivalence en tant que constituant essentiel du syntagme verbal : comparer *Pierre regarde le film / Pierre le regarde* et *Pierre est amoureux / Pierre l'est*.

Ces apports doivent donc amener logiquement à mettre en question la notion de transitivité au profit d'une approche centrée sur la construction du verbe. On attendait donc que les candidats abordent d'une manière ou d'une autre la question de l'emploi en discours. Pour essayer de résoudre le problème ainsi posé, on pouvait tenter de recatégoriser la notion de transitivité en faisant état de verbes :

- qui n'appellent jamais de compléments, comme *briller, éternuer* ou *venir*... Ces verbes sont de natures diverses. Ils pourraient être appelés « essentiellement intransitifs », bien qu'un contexte soit toujours possible qui leur attribuerait un complément⁴. La notion d'emploi transitif d'un verbe que les dictionnaires donnent *a priori* comme intransitif pouvait

⁴Ainsi le verbe « tousser », normalement intransitif, ne l'est pas dans ces vers de Claude Nougaro en hommage à l'organiste Eddy Louiss : « Ensuite il *tousse une sèche* (COD)/ Sur le seuil du "Chat qui pêche" ». Le « Chat qui pêche » est un club de jazz parisien et une « sèche » est une cigarette. « Tousser une sèche » se réfère donc, en un poétique raccourci, à la topique du musicien, habitué au tabac et à d'autres excitants. Mais cela évoque peut-être aussi, discrètement, la percussion mate, caractéristique de l'orgue Hammond, qui donne lointainement aux gammes et aux arpèges que l'on y enchaîne dans un chorus, l'allure de ce que serait une harmonieuse quinte de toux. Le changement peu courant de la transitivité du verbe est donc motivé par un désir de créativité langagière et débouche sur un effet de style. Avec les jeux sur la transitivité, la grammaire se prolonge dans la rhétorique.

être discutée ici : c'est par exemple le cas de *courir*. Mais dans la langue des reporters sportifs, le verbe peut être senti comme transitif, ainsi que le montre la passivation de *Il a couru le cent mètres en 10 secondes*, en *Le cent mètres a été couru en 10 secondes*. Dans ce cas, on serait obligé d'analyser « cent mètres » comme le COD de « il a couru », ce qu'on ne risque pas normalement de trouver dans une grammaire scolaire mais qui peut parfaitement venir à l'idée d'un jeune élève de collège, qui est habitué à raisonner à partir d'exemples réellement entendus et non sur des phrases écrites, *a fortiori* forgées ;

- qui appellent un complément, en distinguant entre construction directe et indirecte. On posera la question des emplois intransitifs toujours possibles des verbes dits « transitifs », parfois avec des changements notables de sens (voir ci-dessus). On voit apparaître ici la question de l'emploi « absolu » des verbes transitifs (GMF, 2009, p.396-397) que l'on retrouvera plus loin dans le questionnement ;

- qui requièrent un complément : *consister*, *apercevoir*, verbes en plus petit nombre, qui seraient donc « essentiellement transitifs » au sens où ils ne peuvent s'employer sans complément — **Pierre aperçoit* ; **Le problème consiste* — tout comme certains verbes comme *s'envoler*, *se méfier*, *se souvenir*... sont dits « essentiellement pronominaux » parce qu'ils ne peuvent s'employer en construction non pronominale (**envoler*, **méfier*...). Incidemment, on fait ressortir par là le caractère arbitraire de la présentation du document A qui oppose les verbes transitifs aux verbes attributifs : les verbes pronominaux sont également sous ce rapport dans une opposition signifiante.

Mais on constate alors que presque tous les verbes appartiendraient à la catégorie intermédiaire de ceux qui peuvent admettre un complément mais sont susceptibles d'être employés sans complément essentiel. Cela montre qu'il est donc beaucoup plus intéressant de passer d'une perspective lexicale, qui tente de dégager des classes de lexèmes verbaux, à une stricte approche par constructions et types d'emplois. Sous ce rapport, la notion de valence, que l'on a trouvée dans certaines copies, était bienvenue. Empruntée au linguiste Lucien Tesnière, la valence se présente comme une mesure du potentiel de transitivité, qui affecte *a priori* un verbe considéré dans son seul signifié grammatical (parfois appelé le « sémantisme » du verbe : il s'agit de son sens, en tant qu'il est contraint par la construction syntaxique). Ainsi, les verbes essentiellement impersonnels que sont les verbes dits météorologiques comme *Il pleut*, *il neige*... sont affectés d'une valence zéro puisque non seulement ils ne peuvent normalement recevoir de complément essentiel mais ils n'ont pour sujet qu'un morphème grammatical vide, qui ne réfère à aucun « actant » véritable. Les verbes intransitifs ont la valence 1, n'ayant qu'un actant sujet ; les transitifs directs ou indirects la valence 2, et les bitransitifs la valence 3. Ainsi, pour conclure cet aperçu, on peut dire que la valence concerne le signifié du lexème verbal (le « sens » du verbe), alors que la construction concerne son emploi syntaxique dans la phrase. La question de la transitivité peut donc se décrire, en dernière analyse, comme un dialogue, fait de points d'accords et de conflits entre ces deux dimensions, essentielles pour la description de la catégorie verbale.

3- Étude du dossier

Donnons à présent quelques indications sur le dossier constitué des deux sujets et des documents pédagogiques. Là encore, un très grand nombre d'observations et d'analyses étaient possibles, qui pouvaient conduire les candidats à se servir de ce matériel dans des directions différentes afin de nourrir leurs réponses. Aucun point ne faisait l'objet d'une attente particulière ; l'essentiel était de montrer que l'on pouvait tenir un propos pertinent sur l'un ou l'autre des faits du dossier et s'en servir pour illustrer, problématiser, faire ressortir un aspect de la question qui n'apparaissait pas forcément si l'on se contentait de la poser *a priori*, en langue : bien que cela ne soit pas une règle, on peut dire qu'on tient souvent une bonne piste lorsqu'on parvient à faire apparaître une telle configuration.

Appui sur le texte I d'ancien français :

Les pronoms personnels sont organisés à la P3 sur l'opposition entre formes directes (« Qui *le* velt a folie joindre », v.11) et formes indirectes (« Renart *li* a jeté un ris », v.1) ; ce marquage morphosyntaxique est encore valable en français moderne (*le, la, les* vs *lui, leur*). On peut s'autoriser du cas de « Mostrez moi comment il set corre » (v.5) pour montrer que la place normale du pronom complément est l'antéposition sauf à l'impératif positif où il est postposé, cette construction ayant été préférée à celle avec forme atone antéposée, appuyée sur un morphème de tête, en ancien français, que l'on trouve encore en langue classique (« Faites-vous sur mes vœux un pouvoir légitime,/ Et *me* donnez moyen de vous aimer sans crime. », Molière).

Le vers 11 montre une bascule en diachronie, dans la complémentation : comme ce sera encore largement le cas en français classique, le pronom clitique « le » remonte devant le semi-auxiliaire de la périphrase verbale constituée du verbe *vouloir* conjugué et du verbe *joindre* à l'infinitif. Le français moderne, en disant *qui veut le joindre*, choisira de rapprocher le pronom du verbe dont il est COD, c'est-à-dire le verbe *joindre*.

La construction du vers 1 « Renart li a jeté .I. ris » peut aussi éventuellement motiver une réflexion sur l'intrication entre construction syntaxique et signification. Le complément indirect serait difficilement envisageable en langue moderne, avec les mêmes actants : on ne *jette* plus guère un rire à quelqu'un, aujourd'hui. Le lexème verbal semble peu propre à une construction bitransitive de ce type. Si l'on raisonne à partir du lexème verbal *rire*, le *Trésor de la Langue Française* signale d'abord l'emploi intransitif de *rire*, puis la construction (*se*) *rire de qqn ou de qqch* ; en revanche, il donne *rire à qqn* comme « vieillir ». L'exemple peut conforter une éventuelle remarque sur les cas bien connus de changements dans le régime de la transitivité, en diachronie, ou sur l'existence de constructions concurrentes (*croire / croire en / croire à...*).

Appui sur le texte II de français moderne :

La question sur les compléments d'objets directs était utile pour faire ressortir la diversité des types de compléments, ce sur quoi les documents pédagogiques ne mettent pas l'accent, à l'exception du dernier point du document B qui détaille, en les énumérant, des natures grammaticales différentes pour le COD. On trouve dans le poème de Verlaine (voir *supra*) :

- des GN régime de présentatif (« Voici des fruits... », et « voici mon cœur », v.1 et 2)
- un pronom relatif COD (« Que le vent du matin vient glacer à mon front », v.6)
- une subordonnée conjonctive complétive COD (« Souffrez que ma fatigue... », v. 7 et 8)
- un GN complément d'une périphrase verbale (« Laissez rouler ma tête » et « laissez-la s'apaiser », v 9 et 10)

Les leçons illustrant la transitivité – c'est le cas des deux documents du sujet – se cantonnent à des COD typiques, en général des GN. Ces quatre cas constituent donc des difficultés pour un collégien et il était particulièrement intéressant de les relever pour, là encore, indiquer comment on pouvait y faire apparaître un complément essentiel. Au plus simple, on voit que la pronominalisation par un pronom direct fonctionne sur les quatre occurrences (*Les voici* ; *Le vent vient la glacer à mon front* ; *Souffrez-le* ou *souffrez cela* ; *Laissez-la rouler*).

Les deux occurrences du document B, à la fin de la « leçon », sont à joindre à celles-ci pour des propositions de prolongement sur des catégories déjà connues en 4^e (comme la subordonnée interrogative indirecte), ou mal maîtrisées à ce niveau (comme la relative substantive), voire encore inconnues (comme la périphrase verbale, dont l'étude est prévue en classe de 3^e).

Appui sur les documents pédagogiques A et B :

Le document de mise en situation professionnelle proposait cette année deux débuts de leçons (extraits de « fiches » thématiques situées dans la partie « Grammaire » de deux manuels), et non une page ou un montage d'exercices comme c'était le cas dans le sujet zéro ou dans celui de la session 2014.

Le document A, extrait d'un manuel de 4^e, est explicitement consacré à la transitivité, reproduisant le libellé de l'entrée du programme de 4^e. Le document B, extrait d'un manuel de 3^e, procède différemment, à partir des fonctions dans le syntagme verbal, et s'appuie sur la notion de complément essentiel, dont le document A ne fournit pas d'approche morphosyntaxique mais qu'il se contente de présenter sommairement, à partir des trois questions posées. La première se fonde sur le caractère en général non effaçable du complément d'objet par lequel il est censé s'opposer au complément circonstanciel, donné comme effaçable. On pourra remarquer que toutes les phrases de l'encadré « observer » sont bien choisies et ont évité de laisser passer une occurrence d'un verbe normalement « transitif » dans un emploi intransitif. La leçon y gagne en cohérence, mais elle ne permet pas d'aborder le problème de la concurrence entre *verbe transitif* et *emploi transitif*. La deuxième question s'appuie sur une définition sémantique de l'attribut et la question 3 joue sur le contraste entre complément d'objet et autres fonctions. La suite du document suppose connues les procédures qui permettent de trouver la fonction des groupes à l'intérieur du syntagme verbal, complément d'objet ou attribut. On définit donc la transitivité en prenant appui sur ces fonctions : on explique par exemple que « les verbes transitifs sont les verbes ou locutions verbales qui appellent un complément d'objet ». À l'inverse, dans le document B, on prend appui sur la notion de complément d'objet, qui reste pour l'essentiel inexplorée, pour introduire la notion de transitivité : « les compléments d'objet se construisent après des verbes transitifs ». La confrontation des deux manuels, exercice souvent intéressant dans une perspective professionnelle, permet de retrouver la circularité entre une définition « en langue » de la transitivité, et une approche par la construction syntaxique et l'emploi en discours.

– Document A

a. « Observer » :

Item 3 (fonction des groupes). Dans l'optique d'un travail en classe, il pourrait être utile de l'assortir d'une mise en évidence de la fonction des groupes soulignés, par pronominalisation et passivation, par exemple, afin de mettre en évidence le complément indirect par rapport au direct (*il le lui porte*), et l'attribut par rapport au COD (pronominalisation possible mais passivation impossible). La question 2 sur l'identification de l'attribut se trouve ainsi motivée.

Item 1 (supprimer les groupes). La suppression est impossible dans le cas de l'attribut (« capitaine des courriers du tsar ») et du COD du verbe « porte » (« un courrier... ») La suppression des compléments de « envahissent » et « détruisent » semble davantage possible, ce qui peut servir à poser la question de l'emploi « absolu » des verbes transitifs, et à introduire une logique de construction verbale, à partir d'un classement par les « verbes » transitifs.

b. « Retenir » :

Le paragraphe 1 ne fonctionne pas selon une problématique. Il définit le verbe intransitif comme celui qui « n'appelle pas » de complément, c'est-à-dire, d'après les exemples fournis, qui ne peut s'employer avec un complément. Cela restreint considérablement la notion d'intransitivité et revient à ne pas prendre parti entre catégorie de langue et emploi en discours.

Le paragraphe 2 est homogène. Il permet de faire fonctionner les trois espèces de transitivité et peut donner lieu à des manipulations de déplacements (dans le cas du COS, ou avec un COD dans une construction disloquée), de pronominalisation ou d'effacement. Des liens peuvent être proposés avec des petits exercices d'écriture en jouant sur tous les exemples périphériques que l'on pourrait amasser : réversibilité de construction (*le rôti cuit dans le four / le cuisinier cuit le rôti*), changement de sens (*je réfléchis à une solution / [quand j'ai un problème] je réfléchis*), degrés d'acceptabilité (*à sa mère, il offre des fleurs / ?à sa mère, il ne pense jamais*).

– Document B

a. *Observer*. L'entrée par la notion de complément essentiel est problématique dans la mesure où elle ne peut guère être entièrement explicitée si on se limite au seul critère de la suppression ; il faut aussi l'opposer au complément circonstanciel. Les mêmes remarques sont à faire que dans l'item 1 du document A. Il pouvait être bienvenu de signaler que la fonction des groupes peut être trouvée en mettant en jeu une opération syntagmatique, ou « test », ce que les manuels scolaires sont très peu enclins à suggérer.

b. *Leçon*. Là encore, on pouvait penser à introduire la pronominalisation par la série des clitiques directs ou indirects, comme critère complémentaire au déplacement et à la suppression.

En bref, on pouvait être sensible à la différence de la démarche mise en œuvre dans chacun des documents A et B. Dans les deux cas, on trouve une articulation assez étroite entre la signification des verbes, la dimension sémantique donc, et leur construction syntaxique, voisinage qui fait courir le risque d'une circularité que des élèves pourraient ne pas dominer : un verbe transitif se construit avec un complément d'objet et un complément d'objet se trouve avec un verbe transitif... Les deux documents mettent en évidence certaines propriétés des compléments d'objet et des attributs du sujet, qui ne sont ni effaçables, ni mobiles, alors que d'autres sont laissées de côté, comme la pronominalisation qui n'est jamais utilisée. De même, on peut s'arrêter sur le choix des exemples dans les deux documents, qui recourent tantôt à des cas typiques de groupes nominaux, tantôt à des cas vraiment délicats à manier avec des élèves.

Ainsi, dans le doc. A, *Ce chanteur fait salle comble* est donné comme un exemple de construction intransitive, ce qui est bien le cas puisque l'on a une construction dite « à verbe support », constituée d'un verbe dont le sens est peu affirmé, ici *faire*, et d'un nom expansé sans déterminant qui infléchit le sens du verbe avec lequel il constitue un tout indissociable. Ainsi dans une telle construction, le nom ne peut être analysé comme un complément du verbe. On ne peut paraphraser l'énoncé pour lui faire dire : *Le chanteur fait cela*, ou encore *Le chanteur fait quoi ? il fait salle comble* ; on ne peut non plus pronominaliser l'expression à droite du verbe : *?Le chanteur la fait*, ce qui se voit déjà dans l'absence d'article devant *salle*. En fait, le chanteur ne « fait » rien dans une telle représentation des choses, *faire salle comble* fonctionne ici comme un seul verbe intransitif. Mais on voit bien qu'un élève de collège pourrait facilement être tenté d'analyser *salle comble* comme un COD de *faire*, ce qui risque de perturber la cohérence de la leçon.

En résumé, l'analyse montre qu'un exercice ou une leçon proposés à des élèves résultent toujours de choix, que ceux-ci soient ou non conscients. Il ne semble guère réaliste d'espérer trouver la leçon parfaite, l'exposé homogène et univoque qui va conduire tout droit à l'appropriation des contenus par les élèves. Cette question est susceptible de rapporter assez facilement des points à l'intérieur de l'épreuve de grammaire : mais au-delà, elle présente l'utilité de montrer aux futurs professeurs de Lettres qu'ils seront d'autant plus aptes à simplifier à des fins didactiques le matériel qu'ils présenteront à leurs élèves, qu'ils auront

d'abord accepté de se confronter eux-mêmes avec la complexité inhérente à tout fait de langue.

4. Rappel des principaux attendus pour cette question.

A. Aspects positifs et critères d'appréciation

– *La pertinence, l'intérêt et l'efficacité d'une démarche d'ensemble.* L'impression doit très vite se dégager qu'on est bien dans un propos organisé, avec des contenus problématisés, donc introduits et au besoin conclus, toujours explicités. Il ne s'agit certes pas de donner à ce propos l'allure d'une dissertation ; le ton doit rester celui de l'analyse et de la démonstration. Mais on doit sentir la volonté de prendre en charge le propos, en évitant tout didactisme inutile : il n'est pas nécessaire de prendre un ton exagérément « professoral », dans la mesure où il ne s'agit dans la copie de faire la leçon à personne, mais simplement d'indiquer sur quelles bases on se placerait au moment de transmettre la notion étudiée.

– *Les points abordés doivent apparaître comme résultant de choix ; les aspects théoriques, didactiques et pédagogiques doivent s'articuler les uns sur les autres.* Un développement monolithique qui ne croiserait jamais ces différentes approches éviterait la difficulté et passerait à côté du sujet. Il ne faut pas essayer d'être exhaustif, mais s'attacher plutôt à sélectionner et expliciter certains points problématiques en en dégageant les enjeux : c'est de cette manière que les meilleures copies se sont montrées sensibles à la problématique globale de la transposition didactique des savoirs théoriques, et ont manifesté une authentique « réflexion pédagogique ».

– *La connaissance des programmes est essentielle.* Ce point est crucial et il faut répéter aux candidats qu'une méconnaissance, voire une ignorance des programmes ne peut absolument pas se cacher sous des généralités. On peut ajouter, même si c'est de bien moindre importance, qu'il n'est guère adroit de donner à voir involontairement que l'on n'est pas au courant des choses essentielles concernant la scolarité ; on rappellera à l'occasion que l'organisation du collège, qui sera encore celle en vigueur l'année prochaine, ne repose plus depuis bien longtemps sur la succession d'un cycle « d'observation » et d'un cycle « d'orientation »...

On a pu apprécier également les développements qui témoignent d'une problématisation de la notion, appuyée sur une bonne connaissance des programmes : en l'occurrence, situer la notion en 4^e, en dégager les présupposés tels qu'ils sont listés dans le programme de 6^e et en tirer les éléments d'une « mise en perspective » pédagogique.

– *Le savoir linguistique est valorisé en lui-même.* Il est bon de définir la notion à étudier, d'en dégager le caractère problématique. En l'occurrence établir une problématique « en langue » vs « en discours », pour privilégier une approche centrée sur les constructions verbales, plutôt que de dérouler un propos non questionné sur des « verbes » transitifs, intransitifs... Des éléments de savoir comme la valence, brièvement présentée ici ou encore les classes lexico-sémantiques (voir *GMF*, 2009, p.391-392) ont été valorisés lorsqu'ils étaient utilisés à bon escient.

– *L'analyse et la mise en perspective des documents d'appui* – recours aux exercices sur les textes I et II compris – constituent un passage important, qui, rappelons-le encore, ne doit pas forcément constituer un moment à part de la réponse, même si de très bonnes copies ont présenté les choses ainsi. L'essentiel est que les analyses plus « savantes » puissent toujours être mises en relation lorsque c'est possible avec des éléments pédagogiques, afin que ne soit jamais interrompu le dialogue entre grammaire scolaire et grammaire universitaire.

B. *Quelques observations d'ensemble*

Les plans proposés par les candidats ont été variés, cette année encore, ce que le jury a accueilli favorablement dans la mesure où la tripartition adoptée dans la présentation de ce rapport et du précédent — programmes, exposé linguistique, appui sur les documents — ne constitue en aucun cas un appel à y voir un plan obligé. Beaucoup de candidats ont divisé leur propos en une étude des compléments d'objet suivi d'une étude de la transitivité, ce qui a donné des résultats parfois très bons, lorsque la qualité des analyses était évidente. En revanche, un plan qui se modelait strictement sur les états de la transitivité (avec par exemple 1. *Les verbes transitifs* ; 2. *Les verbes intransitifs* et 3. *Les verbes attributifs*) avait toutes les chances de cloisonner les matériaux apportés et donc de déboucher sur des analyses émiettées, sans grande possibilité de créer des liens avec une mise en perspective d'enseignement. D'autres copies ont choisi de commencer directement par chercher des appuis sur les documents et les deux exercices concernés des textes I et II, ce qui a pu, là encore, donner de bons, voire de très bons résultats, à condition que l'on ait su procéder souvent à des allers-retours vers des problématiques plus théoriques sans s'enfermer dans une construction de séquence décrochée du sujet.

Enfin, comme l'an dernier, le constat doit être fait que certaines copies ont malheureusement renoncé à se confronter à la question, qu'elles ont soit laissée en blanc, soit traitée d'une manière extrêmement sommaire, parfois en quelques lignes seulement. Le nombre de ces échecs n'est pas en augmentation, mais semble se maintenir, ce qui est le signe que quelques candidats au moins n'ont pas encore pris pleinement la mesure de cette nouvelle exigence du concours. Nous voudrions pour terminer nous adresser à ces candidats et, plus largement, à tous ceux qui craindraient de n'être pas tout à fait au point sur les contenus à maîtriser, pour leur dire qu'il leur est impératif dans ce cas de doubler la préparation spécifique à l'épreuve, telle qu'elle leur est dispensée ordinairement dans le cadre de leur formation de Master, par un travail individuel de remise à niveau en grammaire scolaire, en fréquentant assidûment un ou plusieurs bons manuels de collège et de lycée. Ce n'est qu'au prix de cet effort, qui demande constance et humilité, que les divers acquis de grammaire universitaire pourront faire sens et conduire peu à peu vers une certaine capacité à problématiser des questions simples afin de pouvoir finalement les inscrire dans une perspective d'enseignement.

ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER

OPTION « LETTRES CLASSIQUES » : ÉPREUVE DE LATIN ET DE GREC

Rapport établi par Sylvie Berton, Christelle Laizé, et Sophie Stavrou

Rappelons que les candidats sont invités, à l'épreuve écrite de lettres classiques au CAPES de lettres, à exercer leur sagacité sur un dossier durant 6h : celui-ci se compose de deux textes, de longueur similaire, l'un grec et l'autre latin, d'un document pédagogique ainsi que d'un document iconographique. Il s'agit dans un premier temps de procéder à la traduction des deux textes de version, puis de prolonger cette première lecture par une mise en perspective des deux extraits avec les autres documents du dossier, en les référant aux programmes de Langues et Cultures de l'Antiquité et à une situation d'enseignement. Pour ce faire, l'énoncé de la question oriente la lecture des candidats.

Le sujet de la session 2015 portait sur le programme de la classe de seconde : « L'homme grec », et plus particulièrement sur « Le mariage et la famille ». Le texte grec était un extrait du *Dialogue sur l'amour* de Plutarque (10, 754 E-F) qui met en scène l'étonnant enlèvement de Bacchon par Isménodore. Quant au chapitre 5 du livre XII des *Annales* de Tacite qui constituait le sujet en langue latine, il abordait le mariage illicite de Claude et d'Agrippine.

Le document pédagogique, extrait du manuel de Danielle Jouanna, *Grec grands débutants. Méthode*, Paris, Ellipses, 2002, p. 49-50, présentait une vue globale et succincte de la syntaxe du participe en grec.

Le document iconographique, une scène nuptiale (sarcophage), Musée ducal de Mantoue (source: Marie Pardyova (Flickr), [http : // www.flickr.com/photos/mpardy/2442822570/sous licence CC BY-NC 2.0](http://www.flickr.com/photos/mpardy/2442822570/souslicence-CC-BY-NC-2.0)), donnait à voir la cérémonie traditionnelle du mariage à Rome.

Tous les éléments du dossier convergeaient donc vers une réflexion générale sur les us et coutumes du mariage, qu'il soit traditionnel, comme sur le bas-relief du sarcophage, ou détourné, comme dans les extraits de Plutarque et de Tacite.

Le jury ne saurait trop recommander aux candidats une lecture globale et très attentive des éléments du dossier. Ils trouveront, que ce soit dans le paratexte des extraits ou dans l'énoncé de la question, les indications nécessaires et indispensables à l'élaboration de leur réflexion. La gestion du temps est également un facteur déterminant dans la réussite de cette épreuve qui exige des connaissances linguistiques, littéraires et culturelles mais aussi des qualités pédagogiques.

1. TRADUCTION

Version grecque : Plutarque, *Dialogue sur l'amour*, 10, 754 E-F.

Le texte proposé — 147 mots — est un extrait du paragraphe dix du *Dialogue sur l'amour* ou *Erotikos* de Plutarque, œuvre tardive du moraliste de Chéronée (date incertaine, entre 85 et 110). Plutarque, tout jeune marié, venu célébrer avec son épouse les Erôtideia à Thespies, en Béotie, s'est éloigné de la ville avec des amis pour débattre, loin de l'agitation, du véritable amour, certains étant partisans de l'amour pour les garçons, les autres de l'amour pour les femmes. Deux des jeunes gens présents, Piasias et Protagène, sont amoureux d'un tout jeune homme, Bacchon, surnommé « le Beau » dont est également éprise une jeune veuve, un peu plus âgée que Bacchon, belle, riche, d'illustre naissance et de mœurs irréprochables,

Isménodore, qui se trouve de fait être leur rivale. À ce moment du débat arrive un ami de Pisiais qui leur apporte les dernières nouvelles de Thespies... C'est à ce point de l'œuvre que commençait le texte de la version.

On ne pourra pas dire que son sujet manquait d'originalité, alors même que la langue en était relativement limpide. La principale difficulté pour les candidats a été de se débrouiller dans le jeu des personnages, en acceptant ce que les indices grammaticaux leur disaient, à savoir que l'action rapportée subvertissait les normes : c'est le personnage féminin, Isménodore, qui est actif et le personnage masculin, Bacchon, passif.

L'indication précédant le texte de la version « un étonnant enlèvement » était évidemment à replacer dans le cadre de la société grecque antique, où l'initiative de la conquête amoureuse de la femme était toujours le fait de l'homme et le mariage, un rite social organisé de façon très codifiée par les familles des jeunes gens. La consigne de la question sur l'étude des participes précisait d'autre part que l'événement rapporté avait suscité dans la ville de Thespies, comme auprès des compagnons de Plutarque, « amusement ou indignation » : on comprend pourquoi. Certains des motifs du texte - l'enlèvement, le rôle des amis, les préparatifs de la noce - devaient rappeler au lecteur contemporain ceux des romans grecs mais inversés, subvertis. Or, faute de prêter attention aux prénoms et d'analyser correctement les marques du genre, les candidats ont parfois livré le récit d'un enlèvement d'une femme par un homme, d'un homme par un homme, voire d'une femme par une autre femme...

Toute l'action est orchestrée par Isménodore (sujet des formes verbales jusqu'au début de la troisième phrase) qui utilise ses amis, jeunes gens et jeunes femmes, comme complices et acteurs de l'enlèvement ; le point de vue du bel éphèbe, Bacchon, n'est pas mentionné, seuls comptent ses habitudes, certains éléments physiques et vestimentaires nécessaires à la compréhension de l'action ; ses camarades sont de simples figurants.

Cette histoire, abondamment commentée, notamment par Michel Foucault dans le tome 3 de son *Histoire de la sexualité, Le Souci de soi* (Gallimard, 1984) est pour Plutarque, dans la suite du dialogue, le point de départ d'un éloge de l'amour conjugal réciproque qui implique le droit des femmes à être aimées et à aimer, comme le vécut audacieusement la belle et vertueuse Isménodore. Cette érotique de l'hétérosexualité exclusive, dans le mariage, discrédite de façon novatrice l'érotique homosexuelle pédérastique entre l'*érômène* et l'*érase* telle qu'elle est présentée dans les dialogues platoniciens notamment.

Nous proposons ici une traduction du texte phrase par phrase suivie d'un commentaire rapide sur les difficultés rencontrées par les candidats.

Ἡ γὰρ Ἰσμηνοδόρα, ὡς ἔοικεν, αὐτὸν μὲν οὐκ ἀηδῶς ἔχειν οἰομένη τὸν Βάκχωνα πρὸς τὸν γάμον, αἰσχύνεσθαι δὲ τοὺς ἀποτρέποντας, ἔγνω μὴ προέσθαι τὸ μειράκιον.

(En effet), Isménodore, parce qu'elle croyait, semble-t-il, que personnellement Bacchon ne répugnait pas à ce mariage mais qu'il était gêné face à ceux qui cherchaient à l'en détourner, décida de ne pas laisser échapper le jeune homme.

Ce qui a posé problème aux candidats a été la construction syntaxique de la phrase ; beaucoup ont été gênés par la construction du participe οἰομένη se rapportant au sujet féminin Ἡ Ἰσμηνοδόρα, suivi d'une proposition infinitive double ayant pour sujet Bacchon, les souhaits contradictoires du jeune homme - se laisser épouser par la jeune veuve sans s'opposer frontalement à ses amis - étant soulignés par l'opposition μὲν/ δέ. Le participe substantivé τοὺς ἀποτρέποντας ne pouvait se comprendre qu'en sous-entendant le complément τοῦ γάμου. Notons aussi les difficultés dans l'analyse des formes verbales ἔγνω ou προέσθαι, non ou mal

identifiées.

Τῶν οὖν φίλων τοὺς μάλιστα τοῖς βίοις νεαρῶς καὶ συνεργῶντας αὐτῇ καὶ τῶν γυναικῶν τὰς συνήθεις μεταπεμψαμένη καὶ συγκροτήσασα παρεφύλαττε τὴν ὥραν, ἣν ὁ Βάκχων ἔθος εἶχεν ἀπιῶν ἐκ παλαίστρας παρὰ τὴν οἰκίαν αὐτῆς παρεξίεναι κοσμίως.

Donc après avoir fait venir et rassemblé, d'une part, ceux d'entre ses amis qui étaient les plus jeunes dans leur façon de vivre et qui avaient le plus de sympathie pour son amour et, d'autre part, celles d'entre les femmes qui étaient liées d'amitié avec elle, elle surveilla l'heure où Bacchon avait l'habitude, au sortir de la palestra, de passer devant sa maison, en toute correction.

Ici encore, la première étape était d'identifier le sujet du verbe principal *παρεφύλαττε*. L'analyse des participes, ainsi que l'observation de la suite de la phrase, devaient lever toute ambiguïté : c'est bien Isménodore qui prend l'initiative de l'action. Les deux groupes de compléments, adjectifs ou participes substantivés, déterminés par des compléments partitifs au génitif, désignent et qualifient les complices d'Isménodore. Le groupe *συνεργῶντας αὐτῇ* a beaucoup gêné les candidats, d'abord parce que plusieurs y ont vu le futur *συνεργῶ* de *συναγορεύω*, ensuite parce que, suivant Bailly, ils l'ont traduit par « aimer [Bacchon] en même temps qu'elle », ce qui était manifestement un contre-sens.

À la fin de la phrase, la relative *ἣν ὁ Βάκχων ἔθος εἶχεν* dont l'antécédent était *τὴν ὥραν*, marquait l'instant précis et non la durée. L'adverbe *κοσμίως* soulignait le caractère sérieux, peut-être un peu fade, de ce jeune homme « très comme il faut ».

Ὡς οὖν τότε προσήει μετὰ δυοῖν ἢ τριῶν ἐταίρων ἀηλιμμένος, αὐτῇ μὲν ἐπὶ τὰς θύρας ἀπήντησεν ἡ Ἰσμηνοδώρα καὶ τῆς χλαμύδος ἔθιγε μόνον, οἱ δὲ φίλοι καλὸν καλῶς ἐν τῇ χλαμύδι καὶ τῇ διβολίᾳ συναρπάσαντες εἰς τὴν οἰκίαν παρήνεγκαν ἄθροοι καὶ τὰς θύρας εὐθὺς ἀπέκλεισαν

Au moment donc où il passait avec deux ou trois camarades, frotté d'huile, Isménodore elle-même s'avança sur le pas de sa porte et toucha sa chlamyde seulement ; aussitôt ses amis se saisirent joliment ensemble du joli garçon dans sa chlamyde et dans son manteau doublé, puis le portèrent dans la maison en unissant leurs forces et fermèrent promptement la porte.

Cette phrase rapporte de façon précise comment s'est réalisé le plan ourdi par Isménodore, la conjonction *ὥς*, l'adverbe *τότε*, les particules *μὲν/ δέ* soulignent les étapes de l'action, le rôle des différents personnages et leur parfaite coordination : passage du jeune homme, geste modeste d'Isménodore, « rapt » commis par ses amis, repli dans la maison d'Isménodore. Les nombreuses formes verbales à l'aoriste montrent bien la promptitude de la scène et son aspect achevé, alors que le verbe *προσήει* à l'imparfait saisit le passage de Bacchon au sortir de la palestra (donc enduit d'huile) dans son déroulement. L'incertitude sur le nombre de ses compagnons montre bien sa paradoxale insignifiance dans le récit.

Le jeu de mots *καλὸν καλῶς* a été souvent mal compris et/ou mal rendu, le nom sous-entendu *τὸ μειράκιον*, non suppléé en français, la place de l'adverbe (portant sur *συναρπάσαντες* et non sur *καλὸν*), mal vue.

ἅμα δ' αἱ μὲν γυναῖκες ἔνδον αὐτοῦ τὸ χλαμύδιον ἀφαρπάσασαι περιέβαλον ἱμάτιον νυμφικόν·

et instantanément les femmes, à l'intérieur, lui ôtèrent sa chlamyde et l'enveloppèrent d'un manteau nuptial ;

C'est là que les amies d'Isménodore entrent en scène : aux hommes l'action extérieure, aux femmes ce qui se déroule dans la maison. Le récit évoque à partir de ce moment certains rites du mariage : la toilette de la mariée, notamment, toujours dans la même perspective d'inversion des rôles.

οἰκέται δὲ περὶ κύκλῳ δραμόντες ἀνέστεφον ἐλαία καὶ δάφνη τὰς θύρας οὐ μόνον τὰς τῆς Ἰσμηνοδόρας ἀλλὰ καὶ τὰς τοῦ Βάκχωνος· ἡ δ' ἀθλητρίς ἀλοῦσα διεξῆλθε τὸν στενωπὸν.

et les domestiques, courant d'une maison à l'autre, couronnèrent de guirlandes de feuilles d'olivier et de laurier la porte non pas seulement celle d'Isménodore mais aussi celle de Bacchon, et une joueuse de flûte parcourut la ruelle en jouant de son instrument.

Autres rites nuptiaux évoqués : la décoration des portes des maisons des fiancés avec des guirlandes de feuilles, la présence de musiciens. La rapidité de l'action et les allées et venues entre les deux domiciles sont traduites par l'expression *περὶ κύκλῳ δραμόντες* qui a donné lieu à des traductions maladroites : il ne s'agissait pas de courir autour d'un cercle ni d'accourir, mais d'aller d'une maison à l'autre.

Pour conclure, nous ne saurions trop recommander aux candidats :

- de revoir les conjugaisons des verbes réguliers et des principaux verbes irréguliers,
- de s'astreindre à une analyse très rigoureuse de la syntaxe de la phrase, fondée notamment sur l'analyse des formes verbales et, dans le texte présent - mais c'est une constante en grec-, sur l'analyse des participes, temps, voix, nombre, genre. La construction des phrases en langue ancienne est très souvent contre-intuitive, c'est précisément ce travail d'analyse qui permet d'arriver au sens ;
- d'apprendre par cœur des hellénismes, par exemple la valeur de présent du verbe εἶκω au parfait, le sens du verbe ἔχειν suivi d'un adverbe, etc,
- d'approfondir leur connaissance du monde grec et de sa culture et de s'appuyer sur celle-ci pour traduire : croire qu'une jeune fille peut rentrer de la palestre avec ses camarades est ennuyeux, traduire τὸ χλαμύδιον par « casaque » ou « couverture » est curieux; ignorer que l'on ne porte pas de toge, ni nuptiale ni autre, en Grèce est gênant etc.
- de ne pas négliger, comme certains, la traduction de « détails » : ce texte comportait notamment un grand nombre de prépositions, surtout de lieu, seules ou en composition dans les verbes : *πρός, παρά, εἰς, ἐκ, ἐπί, διά, περί, ἀνά...* La traduction précise de ces prépositions était fondamentale pour une restitution fidèle des étapes de l'action.
- de faire preuve de bon sens : que venait faire un défilé, un sentier ou un corridor dans la dernière phrase, pour ne citer qu'elle ?

Les notes se sont échelonnées de zéro à 19, pour une moyenne de 11,97 sur 20. Soixante-six copies sur 174 ont été notées 15 ou au-dessus de 15 sur 20, preuve que de nombreux candidats ont su restituer la vivacité, l'alacrité, voire la gaieté de ce récit où le romanesque est destiné à servir une réflexion éthique toujours d'actualité.

Version latine : Tacite, *Annales*, XII, 5

Le texte proposé –138 mots – correspond au chapitre 5 du livre XII des *Annales*. Tacite consacre les dernières années de sa vie à la rédaction de cette œuvre qui couvre la période qui va de la mort d'Auguste (14) à celle de Néron (68), soit « l'histoire de Tibère, Gaius, Claude et Néron » (*Annales*, I, 1), une des périodes les plus connues et les plus sombres de l'histoire romaine. Pour ce faire, il choisit de reprendre le modèle historiographique traditionnel, structuré par années, à la suite, par exemple, de Tite-Live, autre historien supposé bien connu des candidats.

Le livre XII rend compte des dernières années du règne de Claude, après l'exécution de Messaline, de 48 à 54, années marquées par la montée en puissance d'Agrippine. Le passage à traduire met en scène des personnages qui devaient être connus des candidats : l'empereur Claude, Agrippine, mère de Néron, nièce et épouse de Claude, et Vitellius, empereur quelques mois en 69, qui apparaît ici dans le rôle du courtisan. La première épouse de Claude, Messaline, vient d'être mise à mort et la place vacante d'épouse légitime de l'empereur est très convoitée. Agrippine a réussi à évincer les autres partis, mais son union avec l'empereur ne peut pas être officialisée par le rite du mariage, car elle est considérée comme incestueuse, Claude étant le frère de Germanicus, le père d'Agrippine.

Tacite plonge le lecteur au cœur des intrigues de la cour impériale et montre comment le mariage peut être une arme redoutable dans la stratégie d'accession au pouvoir. Son dessein est d'inviter son lecteur à réfléchir à ce que doit être l'empereur à partir des anti-modèles que sont les souverains dont il traite. Quelles sont ses limites ? Existe-t-il une loi, un interdit imprescriptible ? Comment l'empereur, en passant outre les lois et les interdits religieux, devient-il un tyran ?

Ainsi, dans le passage proposé, Tacite confronte-t-il l'amoralité des personnages et la figure idéale du couple impérial. Le rappel du rituel du mariage, des interdits religieux, les *topoi*, devenus dérisoires, que Vitellius reprend dans son discours au Sénat sur le rôle dévoué de l'épouse et la vertu du prince, deviennent le miroir inversé d'un pouvoir qui ne connaît plus de borne religieuse ou morale.

Nous proposons ici une traduction du texte phrase par phrase, suivie d'un commentaire rapide sur les difficultés rencontrées par les candidats.

C. Pompeio, Q. Veranio consulibus, pactum inter Claudium et Agrippinam matrimonium iam fama, iam amore illicito firmabatur ;

Sous le consulat de Caius Pompeius et de Quintus Veranius, le mariage conclu entre Claude et Agrippine était déjà confirmé à la fois par la rumeur publique et par leur amour illicite.

Le texte s'ouvre sur la formule consacrée de datation de l'année par la mention des deux consuls en charge. Cette tournure, récurrente chez les historiens latins, en particulier chez Tite-Live, a été un révélateur très efficace pour distinguer ceux des candidats qui étaient familiers de l'historiographie latine.

Cette première proposition définit l'enjeu du passage : le mariage décidé entre Claude et Agrippine.

La traduction du groupe nominal sujet *pactum inter Claudium et Agrippinam matrimonium* était de ce fait délicate. Pour comprendre le sens du participe passé passif *pactum*, qui a été justement traduit par « décidé », « convenu » ou « conclu », il fallait le

mettre en relation avec l'expression *celebrare sollemnia nuptiarum* de la proposition suivante. Les meilleures traductions ont su rendre compte de l'opposition entre l'engagement privé exprimé par *pactum matrimonium* et la dimension publique et politique de *celebrare sollemnia nuptiarum*.

La situation intenable de Claude et d'Agrippine est soulignée par le rapprochement entre leur mariage déjà arrangé (*pactum matrimonium*) et la nature de leur amour, qui est exprimée par l'ablatif *amore illicito* – « un amour interdit » –, syntagme encore vague qui désigne ici son caractère incestueux. L'impact politique grandissant de cette situation est signifié par *fama* – à prendre ici dans son acception de « bruit » ou « rumeur publique » –, et souligné par l'anaphore de l'adverbe à valeur temporelle *iam*.

necdum celebrare sollemnia nuptiarum audebant, nullo exemplo deductae in domum patruī fratris filiae : quin et incestum ac, si sperneretur, ne in malum publicum erumperet metuebatur.

Toutefois ils n'osaient pas encore célébrer solennellement leurs noces, parce qu'il n'y avait aucun précédent d'un mariage entre un oncle et la fille de son frère. Bien plus, on avait peur de l'inceste et, si on passait outre, on redoutait qu'il ne déchaînât un malheur sur l'État.

Tacite précise ici la nature de l'obstacle qui interdit à Claude et Agrippine d'officialiser leur union : la formule *celebrare sollemnia nuptiarum* fait référence aux rites qui accompagnent le mariage, dont Tacite donne le détail au chapitre 27 du livre XI des *Annales*. L'union entre un oncle paternel et sa nièce (*deductae in domum patruī fratris filiae*) tombait, en effet, à Rome sous l'interdit de l'inceste (*incestum*). Pour le comprendre, les candidats devaient identifier l'expression rituelle *ducere filiam alicuius* – « épouser la fille de quelqu'un » – ainsi que la relation de parenté entre les protagonistes : Claude étant l'oncle paternel (*patruus*) et Agrippine, la nièce (*fratris filia*), fille du frère de Claude, Germanicus.

L'inceste (*incestum*) et la peur des conséquences associées à cette transgression (*metuo*) sont au centre de la proposition introduite par *quin et*. *Incestum* est en effet le sujet des verbes *sperneretur* et *erumperet* ; c'est pourquoi il fallait entendre ici *sperno* au sens de « mépriser », « considérer comme sans valeur » et repérer l'emploi intransitif d'*erumpere in* – « éclater en » –, cité dans le Gaffiot avec une référence à une autre occurrence dans les *Annales*.

Une difficulté supplémentaire résidait dans la double construction de *metuebatur*, passif impersonnel, qui recevait deux compléments : l'accusatif *incestum* et la proposition complétive introduite par *ne*.

Nec ante omissa cunctatio quam Vitellius suis artibus id perpetrandum sumpsit.

Et l'hésitation ne cessa qu'au moment où Vitellius se chargea d'en finir par un procédé bien à lui.

L'intervention d'un nouveau personnage, Vitellius, va permettre de trouver une solution politique : son caractère décisif est souligné par le passage de l'imparfait, temps qui convenait à l'hésitation (*cunctatio*), au parfait ainsi que par la proposition subordonnée temporelle introduite par *ante quam* qui fait pendant à *necdum*, « pas encore », dans la phrase précédente.

L'expression *suis artibus* méritait de retenir l'attention des candidats et il est dommage que beaucoup aient négligé de traduire l'adjectif possessif *suis*. Si *artes* a ici l'acception neutre de « moyens, savoirs faire, invention », l'adjectif possessif vient insister sur le caractère tout à fait personnel et implicitement peu recommandable de ces procédés, donnant une couleur péjorative à l'ensemble. Les traductions qui ont su rendre cette nuance ont été

valorisées.

Percontatusque Caesarem an iussis populi, an auctoritati senatus cederet, ubi ille unum se ciuium et consensui imparem respondit, opperiri intra palatium iubet.

Ayant demandé à César s'il céderait aux ordres du peuple ou à l'autorité du Sénat, quand celui-là lui répondit qu'il était un simple citoyen incapable de s'opposer à l'accord général, il (Vitellius) l'invite à attendre dans le palais.

La fin de la version développe ce en quoi a consisté le savoir-faire manipulateur de Vitellius. Cette prise en main de la situation par Vitellius est soulignée par le passage au présent de narration qu'il était important de respecter dans la traduction.

Certains candidats ont eu du mal à suivre l'enchaînement des actions, faute d'avoir correctement identifié les sujets des différents verbes. Ainsi il fallait sous-entendre Vitellius comme sujet du participe *percontatus* et du verbe de la proposition principale *iubet*, alors que *cederet* a pour sujet sous-entendu César, qui est repris par le pronom démonstratif *ille*, sujet de *respondit* et par le pronom réfléchi *se*, sujet d'un verbe *esse* sous-entendu dans la proposition infinitive *unum se ciuium et consensui imparem*.

Cette confusion a entraîné des contresens et des faux-sens en cascade : bien des candidats ont compris que les expressions *unus ciuium* et *consensui impar* signifiaient la supériorité de l'empereur sur l'ensemble des citoyens, alors qu'elles signifiaient, à l'inverse, son humilité.

Trop de candidats, enfin, ont traduit automatiquement *iubet* par « il ordonne », alors que le Gaffiot proposait d'autres acceptions bien plus pertinentes dans ce contexte, comme « inviter à » ou « engager à ».

Ipsè curiam ingreditur, summamque rem publicam agi obtestans ueniam dicendi ante alios exposcit orditurque :

Lui-même entre dans la curie et, assurant que l'intérêt de l'État est en jeu, il demande la permission de parler avant les autres et commence ainsi :

Le second acte de la manœuvre de Vitellius se déroule à la Curie et cette phrase permet d'introduire le discours que ce dernier va tenir aux sénateurs.

Une fois compris que le pronom *ipse* reprenait Vitellius, la principale difficulté de la phrase était de comprendre qu'*obtestans* se construisait avec une proposition infinitive et d'identifier correctement l'infinitif présent passif *agi*.

L'attention au contexte historique aurait dû permettre d'éviter la traduction de *res publica* par « république » au lieu d' « État ».

grauissimos principis labores, quis orbem terrae capessat, egere adminiculis ut domestica cura uacuu in commune consulat.

(il dit que) les charges écrasantes d'un prince par lesquelles il administre toute la surface de la terre nécessitent des aides pour que, libéré des soucis domestiques, il veille au bien commun.

Le discours de Vitellius est rapporté au discours indirect. Les candidats pouvaient choisir soit de rétablir le verbe introducteur soit d'adopter le style indirect libre. L'orateur commence en opposant la sphère publique où l'empereur porte seul toute la responsabilité (*orbem terrae*

capessat, in commune consulat) et la sphère privée où il doit être aidé, en employant le terme générique *adminiculum*, « aide » ou « appui ».

La difficulté morphologique la plus sérieuse était l'identification de la forme *quis* qu'une majorité de candidats a traduite sans sourciller comme un pronom relatif au nominatif masculin singulier *qui* dont l'antécédent aurait été *principis*. Or, comme l'ont analysé à juste titre les meilleurs candidats, *quis* est une forme archaïsante du datif-ablatif pluriel du pronom relatif, signalée à la fin de l'article du Gaffiot et employée fréquemment par Tacite.

Quod porro honestius censoriae mentis leuamentum quam adsumere coniugem, prosperis dubiisque sociam, cui cogitationes intimas, cui paruos liberos tradat, non luxui aut uoluptatibus adsuefactus, sed qui prima ab iuuenta legibus obtemperauisset.

Or quel soulagement plus honnête y a-t-il pour l'esprit d'un censeur que de prendre une épouse, qui partage ses succès et ses difficultés, à laquelle il confie ses pensées intimes ainsi que ses jeunes enfants, lui qui, loin de s'être habitué à la luxure et aux plaisirs, a obéi aux lois depuis sa prime jeunesse ?

Vitellius aborde enfin la question du mariage, comme la meilleure solution d'un point de vue moral et politique pour soulager l'empereur des soucis d'ordre privé. L'empereur Claude est présenté comme censeur, *censoriae mentis*, non seulement par le titre, mais aussi en esprit et comme le garant d'une extrême exigence morale, *qui prima ab iuuenta legibus obtemperauisset*, à laquelle il s'est conformé en étant marié. Ces lieux communs sur la vertu de l'empereur et sur le rôle effacé de son épouse, mis en regard du début du texte et de ce que nous savons de l'ambition politique d'Agrippine, témoignent du cynisme de Vitellius et de l'ironie de l'auteur.

Malheureusement, beaucoup de candidats, sans doute pressés par le manque de temps, n'ont pas prêté attention au fait qu'*honestius* était au comparatif neutre. Ils n'ont donc pas pu identifier la construction *quod leuamentum honestius... quam* – « quel soulagement plus honnête... que » –, ni voir dans *adsumere uxorem* le complément du comparatif.

Les notes obtenues vont de 0,25 à 20. La moyenne de l'épreuve est de 10 ; en outre, 94 sur 176 copies ont obtenu plus de la moyenne. Ces résultats témoignent de ce que la majorité des candidats ont su élaborer une traduction correcte du texte de Tacite. 30 ont obtenu une note supérieure ou égale à 15, dont 9 excellentes versions ont obtenu une note entre 19 et 20. On aimerait que ce groupe de tête soit encore plus étoffé.

Pour ce faire, nous souhaitons finir par deux conseils de bon sens aux futurs candidats :

- savoir tirer parti de toutes les connaissances acquises qui permettent d'éclairer le sens du texte. Connaître l'essentiel de l'histoire et de la culture latine et enrichir ses connaissances par la fréquentation des auteurs anciens, ne serait-ce qu'en traduction. Connaître l'œuvre de Tacite, le fonctionnement du régime impérial, avoir entendu parler de l'empereur Claude et d'Agrippine donnait des repères précieux pour résoudre les difficultés du texte. Plus généralement, il est dommage de trouver *res publica* traduit automatiquement par « république », ou de voir des candidats incapables d'identifier les initiales des prénoms ou, plus gênant encore, de ne pas reconnaître César dans *Caesar*.

- prendre le temps de faire une analyse précise de la syntaxe et, pour ce faire, pouvoir s'appuyer sur une connaissance solide des déclinaisons et de la morphologie verbale. Il est sérieusement handicapant de confondre l'infinitif présent passif *agi* avec la première personne

du parfait *egi* ; de même une lecture trop rapide entraîne confusions et contresens : ainsi, pour avoir négligé un simple « i », le comparatif neutre *honestius* a-t-il été souvent confondu avec le masculin *honestus*.

II. QUESTION

Ainsi que l'indiquent les textes officiels (*J. O.* du 27 avril, arrêté du 19 avril 2013), l'objet de la question n'est pas de présenter une séquence ou de décrire une séance de langue, mais de mobiliser ses connaissances grammaticales, littéraires, historiques et culturelles sur un domaine particulier.

Le jury rappelle que les candidats doivent mettre en perspective tous les éléments du dossier dans une démarche organisée et pertinente, en les référant à une situation d'enseignement. Même si la question fut mieux traitée cette année que lors de la session 2014 et les développements plus conséquents, l'approche reste disparate d'une copie à une autre.

Quelles sont les attentes du jury ? La réponse doit comporter une brève introduction dans laquelle sera précisée, notamment, la référence à l'*item* du programme concerné (en l'occurrence ici «l'homme grec» et plus particulièrement «le mariage et la famille») ainsi que le niveau d'enseignement (classe de seconde). Le candidat doit ensuite procéder à l'étude d'un fait de langue et en proposer une approche grammaticale et stylistique. Il effectue d'abord un relevé et un classement exhaustifs des formes sur lesquelles porte la question (ici celles du participe), sans oublier l'analyse grammaticale correcte du corpus. Dans le sujet donné cette année, il pouvait prendre appui, dans une perspective d'enseignement, sur le document pédagogique fourni (un extrait de manuel portant sur la syntaxe du participe). L'approche stylistique apparaissait alors comme le prolongement logique de l'analyse grammaticale : il fallait s'attacher à montrer le rôle prépondérant de la structure participiale dans la conduite du récit. Enfin, l'approfondissement, dans une approche comparative des documents soumis, vient compléter la démarche pédagogique : le candidat pouvait ainsi faire apparaître le contraste entre les textes proposés et les *realia* (illustrés par la scène nuptiale, détail d'un bas-relief d'un sarcophage en marbre du IIe s. ap. J.-C.) puisque les deux mariages évoqués par Plutarque et Tacite sont tout sauf conventionnels.

Relevé et classement

La langue grecque fait un usage plus développé et plus riche que le latin ou le français des participes, à l'image du corpus dans nos textes d'étude : dans l'extrait de Plutarque, nous relevons des participes présents thématiques (à la ligne 1, οιομένη participe présent moyen au N. fém. sg de οἶομαι ; à la ligne 2, ἀποτρέποντας, participe présent actif à l'Acc. masc. pluriel d' ἀποτρέπω ; à la ligne 4, συνερῶντας, participe présent actif à l'Acc. masc. pluriel de συνεράω ; à la ligne 5, ἀπιὼν, participe présent actif au N. masc. sg de ἄπειμι ; à la ligne 14, αὐλοῦσα, participe présent actif au N. fém. sg. de αὐλέω), des participes aoristes athématiques (à la ligne 4, μεταπεμψαμένη, participe aoriste moyen au N. fém. sg de μεταπέμπω ; à la ligne 5 , συγκροτήσασα, participe aoriste actif au N. fém. sg de συγκρότεω ; à la ligne 9, συναρπάσαντες, participe aoriste actif au N. masc. plu de συναρπάζω ; à la ligne 11, ἀφαρπάσασαι, participe aoriste actif au fém. plu de ἀφαρπάζω ; à la ligne 12, δραμόντες, participe aoriste actif au N. masc. plu de τρέχω) et un participe parfait athématique (à la ligne 7, ἀληλιμμένος, participe parfait moyen au N. masc. sg de ἀλείφω).

Morphologiquement, le participe est une forme nominale du verbe. La création de ce nom verbal lui fait donc allier en permanence adjectif et verbe ; d'où son nom de μετοχή, « participation » à la déclinaison et à la conjugaison, nom donné par les grammairiens grecs et repris par le latin (*participium*).

Il existe 3 morphèmes de participe :

- celui du participe actif (sauf le parfait)
- celui du participe parfait
- celui de tous les temps du médio-passif

Sa double morphologie, verbale et nominale, trouve un prolongement naturel dans ses emplois.

Ainsi, en tant que verbe, sans exprimer la personne, il exprime les différences de voix, partiellement celles de temps, d'aspect et, grâce à la présence de la particule ἄν, les nuances de potentiel et d'irréel. Noyau verbal, il peut donc recevoir des compléments, comme un verbe personnel : ce peut être une complétive à l'infinitive, comme après οἰομένη, à la ligne 1, un complément indirect au datif, comme après συνερῶντας, à la ligne 4 ou un complément direct à l'accusatif après ἀφαρπάσασαι, à la ligne 11.

En tant qu'adjectif, il apporte une détermination au substantif auquel il se rapporte. Il peut donc être épithète (il sera alors précédé de l'article), apposé ou attribut. Comme l'adjectif, le participe précédé de l'article peut se substantiver : à la ligne 2 τοὺς ἀποτρέποντας, ou à la ligne 4 τοὺς συνερῶντας.

La syntaxe des participes grecs extraite de l'ouvrage de Danielle Jouanna, *Grec grands débutants. Méthode*, aborde l'étude des emplois du participe par la présence ou non de l'article, qui en déterminerait les emplois. Le candidat pourrait remarquer que cette synthèse n'aborde pas le problème du temps et de l'aspect, qui sont pourtant essentiels à la compréhension des valeurs du participe (il est simplement question de «la circonstance concomitante» dans le cas d'un participe à valeur circonstancielle). L'approche syntaxique des participes proposée par Danielle Jouanna se révèle être une première approche synthétique intéressante, mais qu'il conviendrait de compléter par d'autres documents pour une étude plus précise du participe.

Emplois et enjeux stylistiques du participe

De l'ambiguïté syntaxique du participe, Plutarque fait un enjeu stylistique et un élément structurant de sa pensée. Composé entre l'avènement d'Hadrien en 117 et la mort de Plutarque, vers 125, le dialogue *l'Erotikos (De l'amour)* est l'un de ses derniers ouvrages. S'intéressant à l'amour et au mariage, Plutarque s'appuie sur l'intrigue peut-être fictive du mariage de Bacchon et d'Isménodore. Même si le dialogue n'était pas connu des candidats, le paratexte donnait les informations nécessaires à la bonne compréhension du contexte et à son interprétation pertinente. Le jury ne saurait trop insister sur la lecture attentive, par les candidats, des éléments de présentation des textes.

L'extrait raconte l'enlèvement de Bacchon par Isménodore, à la mise en scène duquel l'emploi des participes contribue. Ainsi, même si le participe n'exprime pas la personne, il est néanmoins porteur de l'information du genre. C'est ainsi que Plutarque fait alterner le masculin et le féminin : si Isménodore est associée à μεταπεμψαμένη (ligne 4) et συγκροτήσασα (ligne 5), Bacchon, immédiatement après, est qualifié de ἀπὼν (ligne 5). La même alternance se retrouve dans le dernier paragraphe du texte, cette fois-ci au pluriel, puisque aux femmes associées au participe ἀφαρπάσασαι (ligne 11), répondent les serviteurs, δραμόντες (ligne 12). La femme, et plus particulièrement Isménodore, se montre sous un jour tout à fait singulier. Celle-ci est en effet une jeune veuve et jouit donc d'une certaine liberté,

dont celle de choisir un second mari. Riche et bien née, elle ne manque donc pas de prétendants. Mais c'est Bacchon qui retient son attention, non parce qu'il est un bon parti, mais parce qu'elle en est amoureuse. La rythmique des participes, qui fait alterner masculin et féminin, suggère la passion, capable d'inverser les rôles. Car c'est bien Isménodore qui tombe amoureux de Bacchon, qui lui propose le mariage et qui organise son enlèvement, se comportant ainsi comme le ferait un jeune homme.

En outre, le participe grec exprime, dans une structure concise et expressive, des actions secondaires plus ou moins liées à l'action principale : à la ligne 11, l'action principale, ἀνέστερον, est précisée par le participe δραμόντες. Il peut ainsi avoir la valeur d'une proposition circonstancielle, voire constituer une proposition en soi, avec son propre sujet (génitif ou accusatif absolu). C'est cette structure que Plutarque privilégie, dans une recherche de sens manifeste. À l'image du lien tissé par le mariage, thème de notre extrait, Plutarque subordonne le participe au verbe principal, dans une hiérarchisation expressive des actions : à la ligne 7, le participe parfait ἀλημιμένος, au moyen et au masculin, est subordonné aux verbes principaux ἀπήνησεν et ἔθιγε dont le sujet est Isménodore, comme si l'enlèvement qui s'annonce était inscrit dans la forme. Cette « soumission » du participe au verbe principal incarne syntaxiquement celle de Bacchon à Isménodore. Plutarque joue donc bien à inverser les rôles, puisque c'est normalement la femme grecque qui dépend de son mari.

De plus, le participe grec n'exprime pas par lui-même le temps : on ne peut distinguer le présent de l'aoriste que par l'aspect. Cependant, c'est un fait que le participe aoriste exprime très souvent le passé relatif, lorsqu'il équivaut, dans une circonstancielle, à l'indicatif : le participe aoriste de la ligne 9, συναρπάσαντες, met en scène une action qui précède celle du verbe principal, παρήνεγκαν. Quant au présent, il exprime une action simultanée : c'est le cas du participe présent ἀπιὼν à la ligne 5 dont l'action se déroule en même temps que celle du verbe principal, εἶχεν. Il est à noter également que la rapidité de la scène d'enlèvement et du mariage, des lignes 7 à 13, s'accommode fort bien de l'usage du participe aoriste, propre à exprimer le ponctuel.

L'accumulation des participes exprimant une action rend non seulement cette scène d'enlèvement vivante et animée, mais permet également à Plutarque, d'élaborer plaisamment sous nos yeux le complot. Au lieu d'utiliser des verbes conjugués qui insisteraient sur la succession d'actions, Plutarque multiplie les participes pour développer les circonstances de l'enlèvement, retarder l'action principale et donc dramatiser. C'est notamment le cas dans les lignes 3 à 6. La phrase qui suit ce passage va en revanche privilégier les verbes conjugués et donc l'action. Les préfixes des formes participiales mettent également en scène le complot élaboré par Isménodore : que ce soit l'association (συν-, μετα-) ou l'éloignement (απο-), tout concourt à rassembler les protagonistes dans un même complot et enlèvement, parfaitement incarnés dans les deux participes aoristes, au masculin et féminin, συναρπάσαντες (ligne 9) et ἀφαρπάσασαι (ligne 11). La position des participes dans les phrases illustre également ce même dessein : dans une structure en chiasme, les verbes conjugués et participes rapprochent et programment le prochain enlèvement : συγκροτήσασα ... παρεφύλλαττε ... εἶχεν ... ἀπιὼν.

Ainsi, Plutarque présente-t-il Isménodore comme l'instigatrice de l'enlèvement de Bacchon, dans une scène à la fois amusante et scandaleuse. L'utilisation d'un voile symbolique, celui de la chlamyde et du manteau du jeune homme, pendant masculin du voile de la mariée, confirme le détournement de la cérémonie de mariage, alliant références romanesques (comme l'enlèvement de la personne aimée dans les romans grecs) et théâtrales (le canevas d'intrigue amoureuse des comédies de Ménandre s'apparente à celui de l'histoire de Bacchon et Isménodore). Le lecteur peut alors s'adonner à une interprétation plus littéraire du passage. Cette affaire privée, devenue intrigue théâtrale, suscite l'intérêt et le regard moral de tous.

Prolongement

Il en est de même dans l'extrait des *Annales* de Tacite, puisqu'il s'agit du mariage incestueux (ligne 2 *amore illicito*) de Claude et d'Agrippine (ligne 2 *matrimonium*). La transgression des règles traditionnelles et morales est également mise en scène, mais de manière plus dramatique : l'utilisation de l'imparfait, qui indique dans le passé le déroulement d'un état (ligne 2 *firmabatur* ; ligne 3 *audebant* ; ligne 5 *metuebatur*) et des tournures passives (notamment par les participes passés) figent la situation dans un cadre non traditionnel et contrôlée par les protagonistes, tout en préparant l'intervention de Vitellius (passage au présent des verbes) et, en conséquence, le revirement de la situation. De plus, par le recours systématique aux structures subordonnées et au style indirect (à partir de la ligne 9), Tacite insiste sur la réflexion, la mise en œuvre, voire la préméditation du coup de force. Celui-ci dépasse le cadre privé (celui de l'épisode de Bacchon et Isménodore) pour accéder à la dimension politique : ligne 4 *ne in malum publicum erumperet*. L'intervention au Sénat de Vitellius, se veut la justification solennelle du couple incestueux Agrippine-Claude. En effet l'habileté de son discours consiste à souligner le caractère exceptionnel du Prince, qui doit gérer le monde entier, et le rôle traditionnel de l'épouse, qui doit veiller aux bonnes mœurs et soutenir le Prince, dans une attitude soumise : la répétition des pronoms relatifs au datif (lignes 12 et 13 *cui*) et au nominatif masculin singulier (ligne 14 *qui*) suggère syntaxiquement la relation entre Agrippine (*cui*) et Claude (*qui*, celui qui agit). C'est à une union digne du *mos maiorum* qu'aspirent Claude et Agrippine, dont Tacite dénonce le caractère illicite.

La *dignitas* du mariage est remarquablement représentée par le document iconographique, une scène nuptiale, le mariage d'un haut magistrat, détail d'un bas-relief d'un sarcophage en marbre datant du II^e s. apr. J.-C.) : la femme incline, devant son époux, sa tête, voilée, de façon tout à fait solennelle. Le mariage est, en effet, dans l'Antiquité, un engagement mutuel entre le mari et la femme, où celle-ci s'en remet à son mari, comme le symbolise la jonction des mains droites. Selon une interprétation courante, la scène représente de façon traditionnelle la cérémonie du mariage, que la déesse Junon Pronuba préside, accompagnée du dieu enfantin du mariage (*Hymen*), tenant dans sa main la torche de l'hyménée. Il convient de souligner la composition de la scène où les deux divinités, placées entre les futurs époux, incarnent leur union.

Le candidat pouvait ensuite développer quelques éléments de *realia* sur le mariage romain : rappelons que la femme peut être soit sous l'autorité juridique de son père jusqu'à la mort de ce dernier (*sine manu*), soit sous celle de son époux (*cum manu*). Conseillé au mois de juin, mois de Junon, déesse tutélaire, le mariage *cum manu* se présente sous plusieurs formes. Il y a d'abord celle de la *confarreatio* qui concerne principalement les Patriciens : ces derniers devaient manger un gâteau d'épeautre ou en faire l'offrande à Jupiter. Néanmoins, *l'usus* est la pratique la plus fréquente : au bout d'une année de vie commune, le couple est considéré comme marié. La femme est tenue de venir dormir sous le même toit que son compagnon. En cas de désertion de celle-ci plus de trois nuits consécutives, le mariage est considéré comme nul.

Si le mariage comporte une cérémonie, cette dernière relève également de tout un rituel : la veille, la fiancée revêt une tunique blanche et coiffe ses cheveux en six tresses ramenées autour de la tête. Le matin même, elle s'entoure d'un manteau (*palla*) couleur safran et se couvre la tête d'un voile orangé flamboyant (*flammeum*). Après sacrifices et consultation des auspices, c'est la jonction des mains droites, en signe d'engagement mutuel. Le cortège nuptial se rend ensuite jusqu'à la maison de l'époux, rythmé d'autres gestes rituels, comme la réponse de la mariée à son mari qui lui demande son nom : « *Vbi tu Gaius, ego Gaia* : où tu seras Gaius, je serai Gaia ».

Le jury ne saurait trop recommander aux candidats de se ménager suffisamment de temps pour traiter cette partie de l'épreuve. Afin de l'aborder dans les meilleures conditions, il convient non seulement de connaître les programmes de langues et cultures de l'Antiquité du collège et du lycée, mais aussi d'acquérir les savoirs historiques, littéraires et culturels indispensables à la bonne compréhension et interprétation des documents du dossier soumis à leur examen.

Éléments de bibliographie :

E. Ragon-A. Dain, *Grammaire grecque*, De Gigord, 1961.

J. Bertrand, *Nouvelle grammaire grecque*, Ellipses, 2002.

1. Duhoux, *Le verbe grec ancien : éléments de morphologie et de syntaxe historiques*, Peeters Leuven, 2000.

M. Biraud, « L'*Erotikos* de Plutarque et les romans d'amour : échos et écarts », dans *Rursus* 4, 2009, p. 2-10.

- Morana, « Remarques sur l'*Érotique* de Plutarque et sa réhabilitation de l'amour conjugal », *Le Philosophoïre* 2000/1 (n° 11), p. 121-128.

Le jury tient donc à souligner les efforts des candidats pour se conformer aux nouvelles exigences des sujets d'écrit en vue de l'admissibilité : des progrès ont été constatés depuis la session 2014, notamment dans le traitement de la question et dans la maîtrise du temps de l'épreuve. Bien moins nombreuses ont été les copies où manquait une - voire deux - des trois parties. On conseillera maintenant aux candidats de chercher mieux encore à percevoir l'esprit dans lequel les concepteurs du sujet ont travaillé, quelles connaissances étaient sollicitées, quelle problématique induite, quelle mise en perspective espérée, par la concomitance des textes et des documents complémentaires qui ne relève en rien d'une juxtaposition. Qu'il s'agisse du thème, du motif, du genre, du registre, du style...les composantes du sujet s'éclairent et se répondent, dans l'harmonie ou la contradiction. S'interroger sur les intentions qui ont présidé à la conception de celui-ci n'est donc pas une perte de temps mais permet au contraire d'éviter des contre-sens. C'est cette compréhension qui permet, à maîtrise égale de la langue, de choisir entre plusieurs acceptions d'un mot, d'éviter les anachronismes, de prendre parti : le parti du texte.

Jeter des ponts entre la rive grecque et la rive latine, à des époques qui peuvent être distantes de plusieurs siècles, montrer la norme et l'écart, constitue l'une des missions du professeur de Langues et Cultures de l'Antiquité devant ses élèves. Plutarque comme Tacite livraient deux récits, l'un apparemment anecdotique et d'ordre privé, l'autre touchant à la *dignitas* impériale, dans lesquels les normes sociales et morales mais même une loi anthropologique universelle dans le cas des *Annales* étaient bafouées par les protagonistes. Le sarcophage de Mantoue, dans sa hiératique beauté, exaltait la force de la norme, du « *mos majorum* ». Les meilleures copies ont compris que l'enjeu du sujet résidait dans cette réflexion des uns par l'autre, l'ont traduite dans leurs versions, l'ont explicitée dans la question. Le jury félicite leurs auteurs.

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE : EXPLICATION DE TEXTE

Rapport présenté par Patrick Voisin

Au risque de sembler commencer *in medias res* – et après avoir remercié les membres du jury qui nous ont apporté leur témoignage sur la session 2015 –, nous devons préciser d'emblée que l'épreuve de « mise en situation professionnelle » n'est pas une épreuve de didactique – contrairement à ce que pensent et laissent penser un certain nombre de candidats –, même si elle repose sur un dossier contenant « un ou plusieurs documents à visée didactique ou pédagogique » qui accompagnent un texte de langue française à expliquer ou, encore, si le texte officiel précise que dans les 20 minutes de l'entretien « le candidat est invité à dire comment il aborderait pour un niveau de classe donné le texte proposé » ; elle consiste principalement – pour la part de temps plus importante qui lui est consacrée dans la préparation et lors du passage ainsi que pour la répartition interne des points – en une explication de texte académique ; toutefois, il est demandé aux candidats de penser, d'ores et déjà, qu'ils pratiqueront cet exercice de l'explication de texte dans le cadre d'une classe avec des élèves, ce qui suppose, dans le temps de la préparation, une réflexion d'ordre pédagogique sur l'enchaînement et la nature des étapes.

D'autre part, l'épreuve ne s'arrête pas à ce seul exercice mais comprend une question de grammaire – dont traite un autre rapporteur – ainsi que l'étude d'un document iconographique corrélé à l'explication de texte même, comme nous le verrons plus loin, puisque le professeur de lettres est appelé à manifester des compétences en matière d'histoire de l'art et d'étude de l'image.

Pour résumer, il est attendu des candidats, non qu'ils présentent leur exposé sous l'angle de la didactique ou qu'ils mettent en œuvre, durant le passage devant le jury, des réflexions ou un discours directement pédagogiques, mais qu'ils montrent tout simplement que d'étudiants de lettres qu'ils sont au moment où ils passent l'épreuve ils peuvent devenir des professeurs de lettres à la rentrée suivante (CAPES), ou bien que d'enseignants de lettres exerçant déjà ils sont dignes de bénéficier d'un contrat (CAFEP), ou encore qu'une reconversion professionnelle dans l'enseignement peut se faire sur des bases qui appelleront certes un travail important d'acquisition de connaissances mais qui semblent déjà encourageantes (concours 3^e voie), avec ce que cela suppose, pour ces trois profils, de qualités dans l'attitude, le discours, les connaissances et les compétences à l'usage des élèves de classes de collège ou de lycée.

Le patrimoine et la tradition

Les règles du jeu – esprit et modalités de l'épreuve – ont été fixées de façon très claire et très exhaustive par le rapport de la session 2014 qui a informé les candidats à la fois sur les fondamentaux des exercices et sur les modifications substantielles intervenues avec le nouveau CAPES de lettres. Serait-ce à dire qu'il n'y aurait *rien de nouveau sous le soleil* de la session 2015 ? Oui et non. En fait, toute la question ainsi que la réponse sont à envisager dans le rapport qu'il y a entre les notions de *patrimoine* et de *tradition*. Faisons ce rapide détour.

La notion de *patrimoine* repose sur celle de mémoire, en faisant des objets, des monuments ou des œuvres des « lieux de mémoire », alors que la notion de *tradition* développe un horizon prospectif, puisqu'il s'agit de transmettre indéfiniment. Pourtant, les deux notions ne sont pas contradictoires ; la *tradition* a bien pour fonction de transmettre ce que le *patrimoine* a rassemblé, dans un renouvellement constant à travers ses passeurs ; dès lors, la *tradition* n'est

plus seulement passage de relais, mais écriture continuelle de la transmission – et parfois même réécriture –, donc actualisation du *patrimoine*.

On l'aura compris : le précédent rapport 2014 – comme pour toutes les épreuves d'ailleurs – constitue le *patrimoine* auquel les candidats, au-delà de la session 2015 – sorte d'An II –, devront jusqu'à nouvel ordre se référer ; sa fonction était de donner les nouvelles règles du jeu du tout neuf CAPES de lettres et de fixer un horizon : rappel du texte officiel, modalités précises de l'épreuve, sens à donner à l'expression « mise en situation professionnelle » et méthodologie des exercices ; nous invitons donc les futurs candidats à s'y reporter également et à ne pas se contenter du seul rapport 2015. Que reste-t-il alors pour le rapport 2015 ? Comme le sera le rapport 2016 l'an prochain, il est investi du devoir de *tradition* au sens que nous avons développé précédemment : il convient de transmettre les règles du jeu, mais surtout de les actualiser, à la lumière de ce que le jury de l'épreuve de « mise en situation professionnelle » a pu noter cette année de positif et de négatif dans les prestations des candidats.

Nous organiserons en plusieurs temps le bilan qui ressort de la session 2015 ainsi que les conseils méthodologiques qu'il appelle. Mais, avant cela, il convient de dire que, si l'on met à part les traditionnels mauvais candidats – qui se sont mal préparés à l'épreuve – et les excellentes prestations – qui laissent parfois penser qu'il s'agit d'agrégatifs peut-être admissibles parallèlement –, le niveau moyen de l'épreuve est assez satisfaisant ; il n'a pas baissé, voire il présente une courbe ascendante, probablement du fait de la préparation reçue en amont dont bénéficient à présent les candidats ; si l'explication de texte et l'étude du document iconographique, certes, appellent bien des approfondissements d'ordre scientifique (connaissance des auteurs, des genres, des époques et des outils critiques) et nécessitent une plus grande maîtrise des codes, la méthodologie semble néanmoins plus sûre ; le rapport 2014 aurait, de ce côté-là, porté ses fruits très rapidement.

L'éthos du candidat

La personne qui se présente pour passer l'épreuve n'est ni un professeur devant des collègues ni un élève devant des professeurs ; elle est un(e) candidat(e) qui doit trouver la bonne attitude, la juste manière d'être ; sans entrer dans des considérations poussées sur le ça et le surmoi, les candidats commettent parfois des maladrotes grossières à ce niveau.

Tout d'abord, vouloir serrer la main du membre du jury qui est dévolu à l'accueil est une faute de goût ; l'épreuve de concours n'est ni un entretien d'embauche ni une inspection ni une visite-conseil ; la relation qui s'établit durant une heure n'est pas une situation entre collègues de l'éducation nationale mais, répétons-le, entre un candidat et sa commission de jury ; d'ailleurs, les candidats du CAPES, du CAFEP et du concours 3^e voie sont mélangés et il n'y a pas trois modes relationnels de passage différents. L'excès signalé reste heureusement assez rare et les candidats du CAFEP – plus probablement – ne gagnent pas à vouloir envoyer des signes qu'ils sont déjà des collègues.

Plus souvent, tout de même, les candidats qui ont déjà une expérience de l'enseignement ont tôt fait de mener leur exposé comme s'ils avaient des élèves en face d'eux ; leur exposé devient pesant par excès de pédagogisme : articulation lente de certaines phrases pour faciliter une prise de notes ; discours scandé de « hein ! » ou « d'accord ? » quand ce n'est pas « ok ? » ; index très actif accompagnant un « comme vous le savez » ; adresse à la deuxième personne à l'égard du jury comme pour solliciter sa participation : « vous voyez que » ou même « je vous rappelle les enjeux ». Tels sont les écarts de comportement qu'il faut absolument corriger ; l'épreuve n'est pas une situation de cours devant des élèves. À l'inverse, certains candidats semblent être en position d'élèves ou d'étudiants, le crayon à la main comme s'ils avaient à prendre des notes, et ne présentent pas la personnalité qu'ils

devraient montrer à quelques mois d'une potentielle entrée dans le métier ; sont-ils réellement prêts et aptes à enseigner ?

Il convient de relire le rapport 2014 qui explique clairement que l'explication de texte prend en ligne de compte le fait que les candidats enseigneront la langue et la littérature françaises à des élèves, ce qui exclut un travail hermétique consistant dans l'étude d'une fable de La Fontaine à partir des travaux du Groupe μ ou encore le recours à la chronogénèse guillaumienne comme sésame illusoire d'une explication qui tenterait de faire oublier une carence des bases en matière d'approche des textes pour des élèves du 2nd cycle ! Loin d'être seulement universitaire et académique, l'exercice est dorénavant davantage orienté vers une dimension professionnalisante en cela que les candidats doivent penser qu'ils le pratiqueront devant des élèves au-delà de leur jury de concours. Cela implique les remarques qui suivent.

L'épreuve étant une « mise en situation professionnelle », les candidats doivent montrer dans leur propos l'assurance qui fondera leur autorité devant une classe ; un professeur qui hésite sème le doute sur ses compétences. Si l'on n'est pas sûr de quelque commentaire ou caractérisation, l'erreur serait de ne rien formuler ; il convient plutôt d'émettre des hypothèses avec leurs justifications – voire la justification des doutes – et l'entretien servira à fonder un choix si la question n'a pas été tranchée dans l'exposé. De façon générale, les candidats qui ne sont pas convaincus par ce qu'ils disent le masquent difficilement et ce qui dans les mots ou l'attitude est un agacement contre soi-même peut être interprété par le jury comme de la désinvolture vis-à-vis du dossier proposé ou du travail demandé.

Le bon *éthos* de candidat se mesure encore au langage utilisé et au débit du discours. Pourquoi certains candidats multiplient-ils des formules telles que « donc je vais lire », « je vais maintenant procéder à la lecture », « on y va », « on va y aller progressivement », ou « on va conclure sur tout ça » ? Le faire n'implique pas de dire qu'on va le faire et le jury est capable d'apprécier où les candidats en sont du parcours de leur exposé. Faut-il, lorsqu'on éprouve le besoin de boire – et même si la formule pour une fois n'est pas vulgaire – dire au jury : « je me permets de m'abreuver » ? D'autre part, la maîtrise du débit de parole, ni trop rapide car cela conduit fatalement à un travail bouclé en 10 ou 15 minutes, ni trop lent car cela implique très souvent d'accélérer l'explication et de bâcler la conclusion, devrait être davantage soignée ; les candidats ne devraient pas se voir rappeler qu'ils n'ont pas utilisé tout leur temps de parole ou qu'ils vont devoir conclure rapidement ; n'ayant ni montre ni pendulette, plusieurs candidats ont même demandé à leur jury où ils en étaient du temps dont ils disposaient !

La bonne gestion des instruments de travail n'est pas indifférente non plus, car un professeur doit savoir organiser son bureau afin de ne pas chercher ses outils pendant une séance de cours ; au lieu de tourner et de retourner leurs feuilles à la recherche des mots de leur préparation pour ensuite les lire, les candidats devraient savoir évoluer du regard entre le dossier, leurs notes et, si besoin est, le livre qui reste souvent délaissé sur un côté de table – voire dans l'enveloppe contenant au départ le dossier et le livre. Certes, les candidats sont invités à travailler à partir des pages constituant leur dossier et ils peuvent même écrire en marge du texte ou de l'image, mais il est également recommandé d'avoir le livre ouvert à la page du texte ; on ne comprend pas non plus pourquoi certains candidats perdent du temps à recopier sur leur brouillon des morceaux du texte quitte à les déformer !

Il y a également la maîtrise du niveau de discours. Il est difficile d'entendre sans sourciller des candidats parler d'une romance qui se termine « en queue de poisson », d'un personnage qui est « à côté de la plaque » ou semble « tomber comme un cheveu sur la soupe » ; de même, Rousseau se livre à un commentaire « mi-figue mi-raisin » et Hugo « souffle le chaud et le froid » ; quant à Julien, dans *Le Rouge et le Noir* de Stendhal, il « va pimenter le quotidien de Mme de Rênal » car « ils se tentent l'un l'autre » ; d'ailleurs, « Mme de Rênal prend son temps car elle est chez elle » ! Dans le *Jeu de l'amour et du hasard* (II, 11) de

Marivaux, Monsieur Orgon « tire les vers du nez de sa fille » et va d'ailleurs « la recadrer », alors qu'elle « voulait tester son père et son frère ». Certaines expressions ont la vie dure : « faire passer un message » ou « véhiculer un message », « basé sur » au lieu de « fondé sur », « par contre » au lieu de « en revanche ». La syntaxe des phrases est régulièrement malmenée ; les candidats sont donc invités à faire des phrases simples s'ils ne peuvent dominer la phrase complexe à l'oral : « l'habitude dont tout le monde doit se conformer ». C'est souvent dans l'entretien que les candidats perdent le contrôle de leur discours : « j'ai du mal ! », « je me ressaisis », « ah oui je vois ce que vous voulez dire » avec sa variante inverse « je ne vois pas ce que vous voulez me faire dire » – quand ce n'est pas « c'est le stress, j'l'ai pas noté bien sûr » ou « mince, j'l'avais pas vu » ! Quant à souligner au jury qu'on ne comprend pas ses questions, est-ce vraiment bien adroit ?

Enfin, la maîtrise de son corps est également une donnée importante dans la situation de communication que représente l'épreuve. Peut-on prendre au sérieux des candidats qui font tourner leur stylo entre leurs doigts ou qui se tiennent d'une manière par trop relâchée derrière leur table ? Quant au choix des vêtements que l'on porte pour passer son épreuve, il a son importance : certaines candidates comprennent seulement devant le jury qu'elles ne portent pas la bonne tenue ; leur gêne grandissante les empêche de se concentrer sur leur travail ; les tenues extravagantes ou à la limite de la correction sont donc déconseillées.

Bref, comme le rappellent tous les rapports de jurys de concours, tenue, attitude, élocution, langage et communication sont des paramètres sur lesquels le travail trouve une bonne ou une mauvaise assise – ou assiette, dirait Montaigne ; certes, cela est loin de suffire et tout le travail reste à faire, mais il y a un art d'agrèer sans lequel Pascal rappelle que tout discours perd sa crédibilité – et cela ne concerne pas que les prédicateurs.

Terminons par cette autre évidence : l'entretien, plus encore que l'exposé, suppose que l'échange se fasse non seulement par la parole mais dans une conversation des regards ; certains candidats présentent leur exposé tête baissée et répondent aux questions en jetant des regards de côté sans quasiment jamais croiser ceux du jury ; craignent-ils d'être pétrifiés et feront-ils ainsi avec leurs élèves ? Les candidats sont invités à ne pas non plus multiplier des formules qui proviennent très probablement d'une politesse louable et de bons sentiments, mais qui ne s'imposent pas, telles que « merci de m'avoir écouté(e) » ou « merci de votre écoute », voire s'avèrent être décalées au moment de quitter la salle : « bonne journée » ou « bon courage ». Les candidats n'ont pas non plus à vouloir expliquer les raisons pour lesquelles ils pensent ne pas avoir été à la hauteur de l'épreuve ; parfois ils se trompent sur leur prestation et ils laissent au jury comme dernier signal une impression qui ne les sert pas vraiment : par exemple « je vous saurais grief d'être assez indulgent à mon égard ».

L'explication de texte

L'auteur et le texte proposés

Certains candidats sont tentés de penser que l'auteur et/ou l'œuvre qui leur ont été proposés – puisque depuis la session 2014 le choix entre deux textes n'existe plus – étaient plus difficiles que ce que d'autres candidats avaient eu à traiter. C'est une illusion qui sert à masquer les vraies faiblesses et à justifier un échec anormal. Toutes les périodes, tous les genres et tous les auteurs ont leurs clés d'étude ainsi que leurs difficultés afférentes et différentes ; car il ne s'agit pas non plus de faire croire que la littérature serait quelque chose de facile ; elle pose problème et engendre plus de questions que de réponses parfois. Donc un candidat qui se présente au CAPES de lettres et va enseigner à la rentrée suivante se doit de connaître son histoire littéraire, sa poétique des genres et les grandes lignes de l'œuvre d'auteurs faisant partie du canon ; lorsqu'un auteur moins canonique – pour ne pas rentrer dans le débat sur les

grands auteurs ou les grandes œuvres, voire les chefs-d'œuvre ou les auteurs mineurs – leur est proposé, il y a parfois un enjeu moins pesant ; et la maîtrise des outils littéraires permet de mener un travail de lecture intelligent dans une démarche heuristique qui ne donne pas l'impression qu'il y aurait une vérité déjà acquise – contrairement à ce que les candidats pensent à tort des grands textes. En ce sens, une page de Montaigne n'est pas plus difficile qu'une page de Butor parce qu'elle viendrait du XVI^e siècle ; et une page de Molière n'est pas plus facile qu'une page de Beckett parce qu'elle serait moins métaphysique. Des pages de *Sodome et Gomorrhe* de Proust, d'*Amers* de Saint-John Perse (« Invocation », 3) ou de *14* d'Echenoz (chapitre 15) n'ont pas mis les candidats plus en difficulté que des grands classiques comme *Candide* ou *Zadig* de Voltaire, *Le Rouge et le Noir* de Stendhal, les *Contemplations* de Victor Hugo ou *Phèdre* de Racine.

Une explication... littéraire

Il faut admettre que certains candidats, pourtant titulaires d'une licence, n'ont toujours aucune idée de ce qu'est une explication littéraire, c'est-à-dire – quitte à donner l'impression d'une tautologie – une explication de nature « littéraire », au-delà de ce que raconte ou dit ou montre ou développe le texte – si l'on s'engage dans les spécificités des genres (récit ou roman, poésie, théâtre, essai). Plus inquiétant encore, des candidats ne comprennent pas le sens littéral du texte, ce par quoi commence pourtant toute explication de texte, même si son horizon ambitieux la conduit à envisager peut-être une valeur métatextuelle qui n'est pas obligatoire non plus dans tous les textes ; la discerner quand elle est pertinente est le propre des très bons candidats ; l'y trouver lorsqu'elle n'existe pas en la fondant de surcroît sur une compréhension littérale déficiente du texte conduit à des catastrophes.

Qu'entend par approche littéraire ? C'est envisager que l'exercice ne peut être considéré comme abouti s'il ne se penche pas sur la langue, le style et l'écriture, pour reprendre la triple distinction que fait Roland Barthes. C'est envisager que toute explication de texte suppose des caractérisations claires et précises, donc un vocabulaire littéraire spécifique. Or, cette approche littéraire doit être présente aussi bien dans le temps de la préparation – où les candidats prennent ou non conscience de ce qu'est la littérature par leur aptitude à travailler non seulement sur les informations que le texte livre, comme tout texte qu'il soit littéraire ou non, mais aussi sur le tissu de mots – que dans la communication qui s'établit ensuite, d'abord dans l'exposé au cours duquel le jury reste silencieux, puis lors de l'entretien. Sentir la nature littéraire d'un texte dans la phase de préparation ne signifie pas qu'elle soit comprise dans ses ressorts ni n'implique qu'elle sera partagée ensuite pendant l'exposé ; c'est pourtant là que se joue l'épreuve, avec ses deux versants : comprendre pour soi et, non pas faire comprendre à autrui, mais partager cette compréhension avec autrui, dans la connivence et la complicité intellectuelles dont le texte est l'outil objectif.

Un exercice académique

Il y a une donnée fondamentale que beaucoup de candidats oublient : faire une explication de texte à l'oral n'est pas un acte naturel, non plus que dissertar à l'écrit. C'est un exercice académique que l'on pratique dans la préparation d'un concours, lors de l'épreuve de concours et pour préparer ensuite des élèves ou des étudiants à un examen ou à un concours. Autrement dit, c'est un exercice rhétorique avec ses règles, ses contraintes et son vocabulaire propre. La pragmatique du discours des candidats passe par cette maîtrise, en particulier dans la suite des étapes qui jalonnent l'explication du texte ; les candidats ne doivent pas commettre d'erreur dans l'ordre de ces étapes et/ou sur leur objet spécifique ; chaque étape possède son enjeu particulier qui impose aux candidats d'être en adéquation avec les attentes.

L'introduction

L'introduction constitue le diapason d'un exposé qui va durer – pour l'explication de texte et l'étude du document iconographique – un maximum autorisé de 30 minutes ; les premiers mots doivent déjà « marquer des points » et entraîner l'adhésion du jury. À éviter donc... les premiers mots de cette candidate : « (Long soupir) Très bien (Silence) On va attaquer ! » Lorsqu'on dispose de trois heures de préparation pour l'ensemble de l'épreuve, on doit faire en sorte que le premier propos que l'on tient soit de qualité : juste, clair, pertinent et déjà précis. Au lieu de cela, les candidats oublient de contextualiser, s'appuient sur des éléments qui ne sont d'aucune utilité pour le texte à expliquer ou commettent des erreurs sur les siècles et les mouvements littéraires ou artistiques.

Ils croient trouver une bouée de sauvetage dans les introductions et notes du livre qui leur a été remis parallèlement au dossier, mais le résultat est souvent pire encore ; soit l'introduction semble adéquate mais les interrogateurs connaissent l'ouvrage et ne peuvent pas mettre au crédit du candidat ce qu'il a simplement recopié et non digéré ; soit le candidat croit faire son effet avec un propos en apparence pointu – mais emprunté et dont la source est tue –, alors que cela n'a aucune pertinence pour mettre en place un ancrage efficace du texte. Cela ne signifie pas que les candidats doivent ignorer le livre de référence, mais qu'ils doivent en faire un bon usage en réfléchissant sur les informations qu'il apporte et en les triant, avec le souci de ne pas plaquer des connaissances mais de les valoriser dans un discours qui soit personnel.

L'introduction est une préparation discrète des enjeux du texte sans pour autant que ceux-ci ne soient déjà dévoilés, ce qui sera l'objet de la problématique mise en place après la lecture. En aucun cas elle ne doit s'éterniser en généralités accumulées et laisser penser que, l'étape de la lecture ayant été oubliée, l'explication aurait commencé sans que l'on se penchât sur le texte. En bonne méthode, l'introduction, qui est une présentation du texte – et non de l'explication qui va en être donnée –, est constituée d'un ancrage contextuel, intertextuel ou cotextuel efficace, puis d'une présentation succincte de l'objet ou de la situation du texte avec éventuellement une indication sur sa tonalité. Mais en aucun cas la problématisation ne saurait être mise en place ici, puisque le texte n'a pas encore été lu. Tout juste peut-on déjà émettre des hypothèses sur le titre d'un poème : « Marizibill », par exemple, dans le poème d'*Alcools* d'Apollinaire... Que suggère d'emblée ce nom ?

La lecture

C'est également souvent dès la lecture orale du texte – quand elle n'est pas oubliée – que les candidats laissent préfigurer la faiblesse de leur explication : la compréhension du texte est déjà présente ou absente, à travers la perception des points de vue dans une page de roman, ou la métrique dans un poème, ou le dialogue au théâtre, ou encore les phases de l'argumentation dans une page d'essai. Parfois c'est la lecture en tant que déchiffrement qui, d'emblée, met les candidats en situation difficile : erreurs de lecture – en particulier sur des noms propres –, réécriture du texte par des ajouts ou des retraites de mots, problèmes de liaison... La prosodie est l'occasion des maladroites les plus criantes : ne pas lire des alexandrins de façon juste (à cause des diérèses / synérèses ou des e caducs) pour annoncer ensuite que le poème est en alexandrins n'est pas cohérent ; lire le texte en vers en ne pratiquant pas les enjambements rend parfois la phrase incompréhensible. Pourquoi, par ailleurs, les candidats ne lisent-ils pas les didascalies d'une page de théâtre ? Ne font-elles pas partie du texte ? Et n'est-ce pas dans l'écart entre le texte lu qui les contient et la mise en scène qui les traduit en gestes ou en expressions que le texte dramatique prend de l'épaisseur ? Pensons en particulier à Beckett

(*En attendant Godot*) : comment savoir que Vladimir et Estragon échangent des injures, sautent et titubent en faisant l'arbre si les didascalies ne sont pas lues ?

Ne parlons pas des lectures sans saveur, sans grain de la voix, sans goût... qui ne donnent aucune vie au texte, qui ne réveillent jamais les signes le constituant et qui, surtout, si elles perdurent dans la pratique en classe, ne donneront jamais l'appétit de la lecture à des élèves dont on sait que les faiblesses viennent principalement de l'absence de lectures. Une candidate, ne faisant aucun effort ou mettant de la mauvaise volonté, après deux ou trois « Moabdar » écorchés (dans l'incipit de *Zadig*), a l'audace de dire « je n'arriverai pas à le dire celui-là, je me suis pourtant entraînée » ; rappelée à l'ordre sur le fait qu'un professeur de lettres doit au moins savoir lire le texte devant sa classe, elle y est arrivée tout naturellement. Quelques lectures exécutées de manière vivante et naturelle – sans effets théâtraux – ont montré à quel point la littérature n'est pas qu'un monde de signes et encore moins une forêt inextricable.

Explication linéaire ou lecture organisée ?

Se pose toujours, pour le candidat, la question du choix entre une explication linéaire ou une lecture organisée ou composée de type méthodique. Les interrogateurs n'ont qu'une attente : que le candidat, dans le temps qui lui est imparti, couvre voire sature le plus possible le texte qui lui a été proposé via les deux opérations requises pour cela : la précision de l'analyse et la rigueur de la synthèse. On connaît les défauts principaux que les deux méthodes occasionnent chez des candidats faibles : la paraphrase et les longueurs dans un cas, le survol excessif du texte dans l'autre cas ; les inévitables parties artificiellement découpées dans un cas, la dilution de tout mouvement dans des entrées tout aussi artificielles dans l'autre cas. Néanmoins, il paraît plus pertinent d'adopter la démarche de l'explication linéaire pour un texte – romanesque, dramatique, poétique ou d'idées – qui présente un fil dynamique, un trajet ou une progression que la lecture méthodique risque de briser, néantisant ce qu'est le travail de l'écriture par une lecture qui n'entre pas en harmonie avec elle – deux volets pourtant indissociables dans le jeu amoureux qui caractérise la relation auteur-lecteur.

Le projet de lecture ou problématisation

Autre écueil dont les candidats doivent être conscients : toute explication de texte doit être sous-tendue par un axe à la fois continu et dynamique. Après avoir introduit puis lu le texte, les candidats savent qu'il faut problématiser l'explication qui va être développée. Beaucoup oublient pourtant que cette problématisation, à travers des axes ou des enjeux de lecture, d'une part ne doit pas être oubliée une fois annoncée mais guide de ligne en ligne ou de vers en vers les choix d'analyse, d'autre part suppose tout au long de l'explication une gradation du niveau littéral vers le niveau symbolique voire métatextuel, jusqu'à la conclusion qui doit apporter des réponses aux questions posées initialement pour ainsi les valider.

Très souvent le projet de lecture – qui repose d'ailleurs sur une seule question faible au lieu du feuilletage recommandé de deux ou trois questions montrant le souci de creuser le matériau textuel – n'est qu'une simple amorce que ne relaie pas le travail d'interprétation au-delà de la compréhension littérale. Ainsi, une candidate a proposé de lire « Marie, levez-vous... » des *Amours* de Ronsard comme « un poème se situant entre tradition et modernité » sans jamais ensuite montrer ce qui relevait de l'un et de l'autre ; parallèlement, un autre candidat a développé une explication très fine dans le droit fil de son projet qui était de situer ce sonnet par rapport au pétrarquisme et au baroque. Or, d'une part le projet de lecture doit initier la démarche interprétative sous la modalité du questionnement, d'autre part l'explication elle-même doit s'efforcer de constamment apporter des éléments de réponse au

projet de lecture ; dès lors, la conclusion ne peut être que réussie. Au lieu de cela, n'ayant pas compris que la problématisation de l'explication trouve ses éléments dans la « substantifique moelle » du texte, les candidats soit plaquent sur l'extrait des indications trouvées dans les ouvrages dont ils disposent (œuvre introduite et annotée ou usuels consultables en salle de préparation) au risque qu'elles n'aient aucun rapport avec le texte ou – ce qui est pire – introduisent un contresens dans l'explication, soit considèrent qu'énoncer l'objet du texte ou lister les parties découpées dans le texte suffit à problématiser.

À titre d'exemples voici quelques problématiques qui soit sont trop simplistes, soit éclairent peu sur l'explication à venir, soit préfigurent une construction intellectuelle des plus douteuses : « Comment le poème est-il un moyen d'arriver à nous faire parler de ses ennuis et de ses regrets ? » (Du Bellay, *Regrets*, « Las où est maintenant... ») / « Comment le style télégraphique fait-il émerger la fraternité ? » (Char, *Feuillets d'Hypnos*, III) / « Dans quelle mesure la focalisation par derrière et dramatique est-elle un débat argumentatif ? » (Mme de La Fayette, incipit de *La Princesse de Clèves*). Le comble semble atteint avec celle-ci, toujours à propos de *La Princesse de Clèves* : « Comment le dialogue entre Mlle de Chartres et M. de Clèves est-il un débat par lequel l'homme examine la créature qui lui est destinée ? » La fausse bonne problématique qui revient assez souvent de la part des candidats ressemble à celle-ci : « Dans quelle mesure la tirade d'aveu de Phèdre à Hippolyte préfigure-t-elle la suite de la tragédie ? » (Racine, *Phèdre*, II, 5) ; si, dans ce type de questionnement, les candidats n'oublient pas le cotexte en aval – ce qui est louable –, ils ne concentrent pourtant pas leur explication sur les structures de l'extrait ; c'est la conclusion de l'explication qui a pour fonction ultime d'ouvrir sur la suite de la pièce.

En revanche, il y a des projets de lecture stimulants, reposant sur une vraie culture et attentifs au texte : tel candidat propose une belle analyse des « Gours » de Michaux (*Voyage en Grande Garabagne*) ouvrant sur la question de la parole hybride ; tel autre une étude d'un passage de « Misères » (D'Aubigné, *Tragiques*), dégageant une écriture en action s'appuyant sur des *topoi* renouvelés et luttant par la plume ; tel autre une explication montrant en quoi la scène de la mort du Duc s'inscrit, par le mélange des genres et des tons, dans le renouvellement du drame propre à l'esthétique romantique (Musset, *Lorenzaccio*) ; tel autre, à propos d'un passage de *Jacques le fataliste et son maître* de Diderot, se propose d'étudier « comment le narrateur construit un lieu allégorique au moyen d'une écriture ludique et composite qui déconstruit au fur et à mesure qu'elle édifie significativement » ; tel autre encore met en perspective le portrait d'Arrias dans la pratique de la conversation au XVIIIe siècle et montre qu'Arrias dévie par rapport aux codes.

La problématisation de l'explication, faut-il le répéter, résulte de la forme-sens du texte ; les candidats additionnent un vague découpage thématique ou chronologique du texte avec des titres ou des sous-titres incongrus et une question souvent présentée sur le mode prophétique mais sans le moindre rapport avec ce découpage, au lieu d'extraire des hypothèses de sens et de passer du sens à la signification à partir de la forme même du texte : son mouvement, sa structure prosodique, son argumentation, sa dynamique. Le jeu des temps dans la narration ou celui des personnages dans une description ou dans un dialogue rythment la page de roman ; le passage d'une stichomythie à des répliques plus longues – ou l'inverse – structure un extrait de texte dramatique ; le repérage ou l'absence de la *volta* dans le sonnet ont déjà une signification ; la présence des connecteurs logiques ou le choix de l'asyndète organisent différemment la prose d'idées. Dans tous ces cas spécifiques, la forme précède le sens ou, si l'on préfère, le sens vient dans / avec la forme ; la forme non seulement fait sens, mais elle est sens.

Enfin, il serait bon que les candidats maîtrisent interrogation directe et indirecte au niveau de la question fatidique qui annonce le projet de lecture : nous entendons trop souvent, proférées de façon grave et solennelle, des phrases construites sur ce très mauvais modèle : « nous nous

demandons ainsi comment le texte va-t-il mettre en valeur etc. » ; les discours rapportés constituent pourtant l'une des questions de grammaire les plus fréquemment posées !

La lecture littérale

Le premier écueil que rencontrent certains candidats, c'est la compréhension des phrases du texte ; avant même qu'ils n'exposent leur fragilité en matière de maîtrise de la langue française dans le traitement de la question de grammaire, ils sont capables d'analyses grammaticales surprenantes révélées par leur étude du texte : la confusion entre le sujet et le cod ou un complément circonstanciel non prépositionnel est fréquente, conduisant à des contresens rédhibitoires. À titre d'exemple, les candidats sont à la peine pour comprendre la construction transitive du verbe avec un complément d'objet second dans le vers de Supervielle « la terre s'est allongé une place fine », ou l'inversion dans le vers de Ronsard « et votre beau rosier de boutons couronné ».

Comment, dès lors, comprendre le sens littéral du texte ? C'est bien à ce niveau de la lecture littérale que globalement « Malines » (*Romances sans paroles*, Verlaine) et « Derrière ce ciel éteint... » (*Débarcadères*, Supervielle) ont posé des problèmes à des candidats ; il s'agit pourtant simplement, dans les deux cas, de la construction d'un paysage-état d'âme par le regard de l'instance poétique, entre imagination ou rêverie et réalité géographique.

Il arrive également que l'explication commence sur le résultat d'une consultation du dictionnaire qui égare et empêche que la littéralisation se mette en place ; par exemple, une candidate ouvre son explication du caractère de La Bruyère consacré à « Arrias » par des propositions saugrenues, Arrias lui faisant penser à « Arras », « haras », « harassant » ! Quand les candidats gardent un élément intéressant, ils n'en font pourtant parfois rien : à quoi sert-il de gloser le mot « huître » dans le titre du poème de Ponge par le fait que ce coquillage a « deux valves » si l'on ne voit pas aussitôt que les deux premières strophes du poème en prose fonctionnent comme deux valves, la troisième très rapide apportant la perle qu'elles renferment ? Inversement, la compréhension littérale du texte est souvent faussée par l'absence de consultation du dictionnaire ou par une lecture réductrice des informations qui y sont données : les « coups d'épervier » qui figurent dans l'incipit de *Bel-Ami* de Maupassant ne renvoient pas à l'oiseau de proie – même si Georges Duroy semble en être un – mais à un filet de pêche, comme le syntagme complet et la polysémie du mot « épervier » invitent à le considérer.

Une lecture proposant de voir une scène de fratrie dans l'échange entre Hector, Pâris et Cassandre (*La Guerre de Troie n'aura pas lieu*, I, 4) ne nécessite pas des allusions savantes ; il faut donc lire le texte à la lumière des propos que peuvent s'adresser deux frères et une sœur ; une candidate a très bien compris comment Giraudoux joue subtilement avec cette situation. Un passage d'*Amers* de Saint-John Perse (« Invocation », 3) a donné lieu à une explication complexe reposant sur plusieurs strates d'interprétation – en particulier du fait que « la célébration hymnique de la mer », reprise à l'antique, se faisait à l'intérieur d'« un poème réfléchissant son énonciation dans un nouveau régime de représentation » –, mais une explication qui aurait déjà montré comment le mouvement de la mer faisait l'objet d'une écriture mimétique, par les rythmes et les effets sonores, aurait dit l'essentiel à un niveau de lecture simplement littérale et non métatextuelle.

La contextualisation

La difficulté des candidats à mener une lecture interprétative des textes vient grandement d'une ignorance croissante en matière d'histoire, d'histoire littéraire et d'histoire de l'art. L'opéra-bouffe est « un spectacle au cours duquel on peut dîner » ! et la musique de chambre

est « agréable le soir pour s'endormir » ! Plus sérieusement, le contexte historique, tout d'abord, peut faciliter la compréhension du texte : par exemple, le réseau Manouchian et l'Affiche rouge pour *Le Roman inachevé* d'Aragon. La connaissance des grands mouvements esthétiques dans lesquels les textes s'inscrivent de gré ou de force, intertextualité oblige, est également indispensable ; Verlaine est ainsi présenté par un candidat très précautionneux comme « parnassien, peut-être aussi symboliste, mais, au fond, romantique » ! Ou bien les candidats sont totalement démunis de références, ou bien ils se laissent piéger par des clichés, des préjugés, des généralisations abusives : Voltaire toujours ironique, le personnage balzacien nécessairement ambitieux, *Dom Juan* comédie même si le personnage éponyme meurt à la fin... Au degré le plus bas de l'échelle, certains candidats semblent constituer leur explication de texte à partir de l'addition des seuls éléments qu'ils trouvent dans les dictionnaires de noms communs ou de noms propres, ce qui aboutit à un discours totalement incohérent.

Car, il faut bien le dire, beaucoup de candidats ignorent la notion d'honnêteté au XVII^e siècle pour l'étude du *Misanthrope* de Molière ou celle de libertinage entre XVII^e et XVIII^e siècles pour mettre en relation le *Dom Juan* de Molière et les *Liaisons dangereuses* de Laclos, ont une approche erronée du mot « bourgeoisie » au XIX^e siècle pour comprendre *Pot-Bouille* de Zola, assimilent le contexte religieux des œuvres de Rabelais et de Marguerite de Navarre à celui de la Réforme et des guerres de religion au XVI^e siècle, méconnaissent l'École lyonnaise et sa dialectique poétique subtile entre Maurice Scève et Louise Labé, entre pétrarquisme et doctrine platonicienne. Une candidate, faute de relier la scène du Conseil d'*Ubu roi* de Jarry (III, 7) à de grandes tragédies politiques (Eschyle, Shakespeare, etc.) ne peut apprécier la parodie et voit dans l'extrait une « innovation en tout point ».

Si ces connaissances qui permettent la contextualisation sont essentielles, elles ne doivent pas non plus étouffer l'étude du texte ou conduire à des jugements de valeur. Certains candidats réduisent le texte à un prétexte pour plaquer des analyses historiques, philosophiques ou idéologiques ; ainsi, tout poème d'Éluard ou d'Aragon n'a pas nécessairement un rapport à la poésie de la Résistance ; la scène finale du *Voyage au bout de la nuit* de Céline ne repose pas sur une clé de lecture unique qui serait le choc de la Grande Guerre ; enfin, une candidate, à propos du repas d'anniversaire de Gervaise, dans l'*Assommoir* de Zola, parle de « sauvages aliénés par la nourriture » et de « la vulgarité de Gervaise se complaisant dans son état », confondant étude littéraire d'un texte et morale personnelle. En revanche, tel candidat convoque à juste titre Lavater et la physiognomonie pour le portrait de Mme de Bargeton élaboré par Balzac dans les *Illusions perdues*.

Le cotexte

Les candidats étudient parfois le texte sans le rattacher au cotexte ou sans le situer dans l'ensemble du roman ou de la pièce de théâtre, ce qui conduit à des lectures aveugles. Étudier la scène de première rencontre entre M. de Clèves et Mlle de Chartres sans penser à celle qui aura lieu entre Mme de Clèves (Mlle de Chartres mariée) et M. de Nemours, dans *La Princesse de Clèves* de Mme de La Fayette, prive le candidat de comprendre que, le sentiment amoureux réciproque étant absent de cette rencontre, c'est une union fragile qui se prépare. Présenter Mme de Rênal (Stendhal, *Le Rouge et le Noir*), au moment de la rencontre avec Julien Sorel, comme « une bourgeoise, une femme légère, dans son salon » montre que les premières pages du roman n'ont pas été lues ; il en découle un contresens : Stendhal ferait « avec sarcasme la satire de la bourgeoisie » ; quant à Julien, « à ce moment-là du texte on ne sait pas grand'chose de lui », alors qu'il a été présenté auparavant dans la scierie de son père ! La « grande bouffe » de l'*Assommoir* de Zola (chapitre 7), illustrant le bas-corporel bakhtinien, et la phrase « ils avaient des faces pareilles à des derrières, et si rouges, qu'on

aurait dit des derrières de gens riches, crevant de prospérité » ne peuvent conduire qu'au contresens si on ne les remet pas en cotexte de débordement nécessaire pour supporter la misère quotidienne que ne connaissent pas les bourgeois ; ne sont-ce pas ces derniers que Zola vise plutôt ? De même, la scène II, 11 du *Jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux ne prend sens que lorsqu'on maîtrise le jeu des déguisements antérieurs : la double énonciation et l'illusion théâtrale peuvent alors fonctionner ; et l'on ne parlera pas du « galant Monsieur Bourguignon homme de qualité pas fréquentable ».

Même un poème a un cotexte : « Derrière ce ciel éteint » (Supervielle, *Débarcadères*), faisant suite à « Paquebot », s'inscrit dans une série de poèmes montrant clairement le voyage en mer, et le lien s'établit naturellement, comme dans une histoire racontée, entre le premier vers du poème à étudier et le poème précédent ; étudier « Malines », un paysage belge des *Romances sans paroles* de Verlaine, ou « Mandoline » du même poète, mais celui des *Fêtes galantes* inspiré par Watteau, suppose que l'on resitue ces poèmes au milieu de ceux qui précèdent ou qui suivent ; étudier un poème de Baudelaire tel que « Le Squelette Laboureur » (*Fleurs du Mal*) sans noter qu'il fait partie des « Tableaux parisiens » ne peut que l'isoler de son cotexte dont il se nourrit par contiguïté ; le point de départ du poème se trouve sur les quais de la Seine chez un bouquiniste, d'où le document iconographique joint : une planche anatomique tirée d'un ouvrage de Vésale (1543) ! C'est bien pour cela que les candidats disposent de l'ouvrage et non seulement du texte figurant dans le dossier.

Le problème posé par un incipit de roman ou une scène d'exposition est différent puisqu'il n'y a pas de texte en amont ; la logique voudra que l'on vérifie en feuilletant les pages – à défaut de connaître l'ouvrage – si les hypothèses de lecture que l'on fait se confirment ou sont infirmées dans la suite du texte ; par exemple, déjà précédée par le sous-titre « ou la Destinée », la phrase « Zadig crut qu'il pouvait être heureux » est riche de sous-entendus à vérifier (Voltaire, *Zadig*, chap. 1) ; de même, le portrait en action de George Duroy, au premier chapitre de *Bel-Ami*, n'est-il pas programmatique du comportement du personnage avec les femmes et des réactions de celles-ci à son égard ? Inversement, une fin de roman ou une scène de dénouement supposent de faire le trajet qui aboutit à l'extrait à étudier ; c'est par exemple le cas pour comprendre Anthime amputé d'un bras, lors de son retour à la vie civile, au chapitre 15 de *14* de Jean Echenoz.

Le type de texte et le genre

Tout texte se rattache d'autre part à un type de texte (texte narratif, texte descriptif, texte argumentatif) et/ou à un genre (roman, écriture de soi, poésie, théâtre, essai...) – sans que les candidats n'aient à connaître les subtilités de la question du genre et des genres. Or, les candidats s'évertuent à expliquer leur texte sans passer par cette inscription fondamentale première, *a fortiori* lorsque le texte repose sur un métissage ou une hybridité qui fait sa nature littéraire ou lorsque l'auteur pratique le pastiche ou la parodie. Dans toutes ces situations, l'explication ne peut être pertinente si elle méconnaît les lois et les définitions des genres, des formes ou des tonalités ; les catégories ne sont pas assez fixées : on confond le tragique, le pathétique et le dramatique, le grotesque, la satire et le burlesque, le merveilleux et le fantastique, ou encore romantique et romanesque, sentimental et galant, etc. ; on ne sait pas distinguer la poésie épique, lyrique et didactique, ou le roman de formation, picaresque, philosophique et épistolaire, ou le récit autobiographique et le roman autobiographique.

D'autre part, il peut être intéressant de noter un effet de théâtralisation dans une page de roman, mais étudier la théâtralité d'une scène de rencontre chez Balzac est-il la priorité lorsque la page s'organise comme une description narrativisée, ne fait entendre aucun échange de paroles et procède de l'alternance des points de vue ? Ce fut le cas pour l'étude de la rencontre entre Lucien et Mme de Bargeton dans les *Illusions perdues* de Balzac. Les

candidats écrasent bien souvent les nuances présentes dans le texte, ne sachant par exemple déplacer le curseur entre gravité et humour d'un texte ; c'est pourtant dans le fait de signaler la violence de tel mot ou la douceur de telle image que les candidats peuvent manifester ce qu'on appelle une sensibilité littéraire qui ne doit pas être confondue avec la sensiblerie ou surtout avec l'autre qualité nécessaire : le sens littéraire, c'est-à-dire le sens de la littérarité.

Si les candidats passent le plus clair de leur temps à raconter le texte – quitte à mal le raconter jusqu'au contresens, car ils ne se sont pas suffisamment demandé de quoi parle le texte avant d'envisager comment et pourquoi –, en revanche, l'étude des lois narratives, des formes poétiques, des situations théâtrales ou de la rhétorique argumentative est trop minimisée voire oubliée. Faut-il redire qu'on n'étudie pas une page de roman sans certaines distinctions majeures : récit et discours, narration et description, formes du discours rapporté, voix narrative (qui parle ?) et focalisations ou tout simplement points de vue (qui voit ?) ; ce travail bien mené suffit à assurer une bonne note si la compréhension littérale est juste, mais l'on ne peut se contenter de formuler naïvement la présence d'une focalisation interne en disant : « on est dans sa tête ». Faut-il redire qu'on n'étudie pas un poème sans distinguer s'il relève d'une forme fixe – et laquelle ? – ou s'il est écrit en vers libres, qu'on ne parle pas de paragraphes à propos d'un poème en prose et que l'étude du vers suppose de définir la métrique – par exemple mettre les accents pour comprendre le jeu des coupes ? Ainsi, un candidat étudie « Aube » de Rimbaud sans à aucun moment envisager le poème en prose avec ses effets de mise en forme et de clôture ! Tel autre réduit « Première du monde » d'Éluard, poème faisant alterner alexandrins et octosyllabes, à un simple poème en vers libres. Que la poésie soit classique et codifiée ou moderne et déstructurée, les candidats passent systématiquement par-dessus la métrique et la prosodie comme si l'objet poétique n'était pas la priorité de l'étude d'un poème ou d'un extrait de théâtre en vers. Faut-il redire que le texte dramatique convoque un vocabulaire spécifique pour sa description (monologue, dialogue, réplique, tirade, aparté, duo ou duel, etc.) et que le sens de la situation théâtrale permet de mieux faire ressortir une double énonciation ? L'étude pertinente du monologue de Sosie (*Amphitryon*, I, 1), contenant faux dialogue et apartés, dans une scène où le personnage est à la fois auteur, metteur en scène et acteur comme Molière qui tenait le rôle, est liée à ces connaissances précises. Faut-il redire que la prose d'idées, de Montaigne à Simone de Beauvoir, repose sur les ressorts de la rhétorique et de la dialectique ? Ainsi, tel passage des *Essais* de Montaigne (II, 12) appelait un travail sur l'alternance entre période et brièveté, sur les arguments *a fortiori* ou *a contrario*, etc. Pour finir, tout texte construit ou déconstruit le genre et/ou la forme auxquels il ressortit : le travail de l'explication est dans cette démonstration.

La cohérence de l'explication

L'explication, à l'image du texte-tissu dont elle est un miroir éclairé et éclairant, doit être tissée – et de préférence tissée fin, dans un discours à la fois rigoureux et précis. Telle candidate qui a étudié le sonnet 12 des *Regrets* de Du Bellay a parfaitement analysé le maillage dynamique du texte comme elle l'avait proposé dans son projet de lecture, grâce à une étude précise de la période initiale, puis du renversement à la *volta* et, enfin, du vers final contenant le *conchetto*.

En revanche, il y a trop d'analyses éparpillées, décousues, pointillistes et, de ce fait, myopes, avançant à coups de « ensuite » ou « ici nous avons » ; et la paraphrase psychologisante d'une page de roman, d'un poème ou d'une scène de théâtre a toujours la vie dure : une candidate dit elle-même : « pour paraphraser le texte ». D'autres candidats veulent absolument faire entrer le texte dans des grilles thématiques ou herméneutiques qui faussent le sens ; un champ lexical ou un relevé de sonorités aboutissent souvent à des extrapolations que l'ensemble du texte dément : le macrotexte doit être analysé dans ses structures microtextuelles, mais celles-

ci ne doivent jamais faire perdre de vue la cohérence d'ensemble. La signification donnée au texte doit être à l'écoute du sens, du bon sens même, et non créer un sens factice qui s'aventure au-delà des limites de l'interprétation ; telle candidate, commentant le vers « Trèfle, luzerne et blancs gazons » du poème de Verlaine « Malines », voit dans le trèfle de la campagne belge « un signe du hasard, de la chance et du jeu, donc du jeu poétique » !

La plupart du temps, la littérature habille de figures des réalités humaines bien tangibles ; les candidats doivent parfois déshabiller celles-ci pour qu'elles apparaissent dans leur simple nudité ; cela s'appelle littéraliser le texte. À ce titre, la métatextualité peut être une ouverture intéressante, bien corrélée à l'étude littérale ; mais elle ne s'impose pas toujours, ne peut être un simple clin d'œil quand elle est pertinente et, surtout, ne doit jamais faire table rase de l'explication littérale c'est-à-dire référentielle ; « Le mendiant » de Victor Hugo n'est pas directement, au premier degré, un poème sur le texte poétique troué à l'image du manteau-bure devant la cheminée. En revanche, lorsque Maupassant – via son narrateur – dit de Georges Duroy, dans l'incipit de *Bel-Ami*, qu'« il ressemblait bien au mauvais sujet des romans populaires », le commentaire métatextuel s'impose.

Une bonne explication s'élève par paliers – qui sont autant de bonnes surprises –, de la lettre du texte, la littéralité, au *plus haut sens*, la littérarité. C'est tout l'enjeu de la performativité du texte : il réalise ce qu'il énonce, dans sa dimension métaromanesque, métapoétique, métathéâtrale ou métadiscursive, mais seulement si c'est sa visée.

L'originalité du texte

Les candidats peuvent considérer que le plus gros du travail sur le texte est fait lorsque les caractérisations fondamentales ont été apportées – avec la nécessaire prise de risque que constitue le fait de prononcer ces mots caractérisants sans lesquels toute étude sera superficielle et vague : genre, sous-genre, registre ; type de texte, type de discours ; intertexte, hypotexte, métatexte ; terminologies spécifiques à la prosodie, à la narratologie, au langage dramatique et à la dramaturgie ; rhétorique et figures de style mises en œuvre. Mais, si caractériser le texte est un premier pas essentiel vers l'interprétation, cela ne suffit pas pour montrer que toute page de littérature est en quelque sorte unique et possède un ADN propre ; c'est dans la volonté de saisir l'originalité du texte à partir des éléments précédents que les candidats peuvent réussir leur épreuve : l'écriture, le choix et la combinaison des procédés, le respect ou la transgression de règles disent toujours quelque chose de concret : un moment de bonheur, une souffrance, une revendication politique, une discordance, bref de l'expérience humaine.

Or, l'explication du texte n'aboutit à cette élucidation que via le texte ; c'est ainsi que l'on parlera d'interprétations étayées et non d'impressions vagues ou de supputations non fondées ; c'est ainsi également que l'expérience humaine devient à rebours enjeu d'écriture voire gageure. On attend des candidats qu'ils parlent de cet enjeu d'écriture et non de la vie qui suit son cours. Toutes les scènes de rencontre amoureuse (*topos* récurrent de la littérature étudié par Jean Rousset dans son ouvrage critique *Leurs yeux se rencontrèrent*) ne procèdent pas de la même manière et surtout des mêmes moyens d'écriture. La session 2015 en a décliné de nombreuses variantes, d'une commission à l'autre, entre *La Princesse de Clèves* (Mme de La Fayette), *Les Confessions* (Rousseau), *Le Rouge et le Noir* (Stendhal), les *Illusions perdues* (Balzac), *Aurélien* (Aragon) ou *Belle du Seigneur* (Cohen), sans pour autant que la liste ne soit exhaustive ; les candidats doivent se préparer à ce type de texte bien précis. Bref, si telle page de la littérature française a été proposée c'est qu'elle n'est pas un texte ordinaire ; c'est déjà un texte littéraire, et il faut le montrer ; c'est enfin un texte à nul autre pareil, et le montrer constitue le point d'orgue de la démarche d'explication.

L'étude stylistique

Les rapports de jury insistent toujours plus, au fil des années, sur le fait que les candidats ne travaillent pas assez la dimension stylistique des textes. S'il s'agit bien de tendre vers la signification – en particulier contemporaine – qui peut être donnée d'un texte, pour la mettre en relation avec le sens qu'il semble avoir eu pour son auteur ou pour son époque, entre littéralisation et démarche herméneutique, les candidats doivent y arriver non pas au terme d'une sorte de prémonition d'ordre intuitif, mais par une démonstration comparable à un travail d'horlogerie ou de marquetterie : seules les microlectures peuvent fonder un discours d'ensemble garanti.

Il ne faut pas confondre ce travail d'élucidation avec le simple *dripping* de remarques accumulées au fil des mots voire avec le *name dropping* brut de tous les tropes existants, des termes-clés du vocabulaire narratologique, des notions relevant de terminologies linguistiques complexes ou des couleurs sonores que peuvent avoir les voyelles et les consonnes ; toutes ces remarques formelles ne sont pertinentes que si elles se transforment en analyses et conduisent à des unités de sens d'abord, pour converger ensuite vers une sorte de polysystème – celui-là même qui a été annoncé par la problématique ; elle permettent de montrer comment l'auteur, parti du langage, via le style trouve son écriture.

Ainsi, un candidat qui s'est proposé d'étudier « la tension constante qu'il y a entre le langage et la chose » dans « L'Huître » de Ponge fait une étude stylistique très fine du poème, de sa dimension poétique à sa valeur méta-poétique ; une autre candidate a élevé son explication à un niveau d'excellence en étant soucieuse de travailler sur la concaténation des répliques jusque dans le langage vide de sens de Vladimir et d'Estragon (Beckett, *En attendant Godot*), là où beaucoup d'autres s'appuient sur l'incohérence du discours pour rester à la surface du texte et, par exemple, ne comprennent pas le sens des répliques « Didi ! » ou « Gogo ! » et y voient des interjections.

La correction du discours

Si la maîtrise de la langue est déjà fragile dans la lecture du texte, comme on l'a vu, ainsi que dans le discours général du candidat, que dire des éclats en tout genre qui émaillent l'explication même : liaisons entre les mots (le proliférant « *va-t-être »), erreurs de genre (« *une éloge » ou « *un hypallage »), déformation des mots (« *synecdote »), confusions entre des mots (« apologue » et « apologie », « prosaïque » et « quotidien », « cosmopolitisme » et « globalisation », « moraliste » et « moralisateur »), défauts de construction (« *rapprocher à »), mauvaise utilisation des mots (« péroration » pour un début de discours), création de mots (« *alternation » pour « alternance », « *désuétude » pour « désuétude », « *ironiste » pour « ironique », « *harmoniosité » pour « harmonie »). Rappelons que les candidats disposent de dictionnaires pendant leurs trois heures de préparation (*Littré*, *Robert 1* et *Robert 2*) ; cela devrait leur permettre de procéder à quelques vérifications.

La conclusion

Enfin – mais en évitant le très-à-la-mode « au final » –, une explication de texte ne saurait se terminer sans une conclusion pesée et mesurée, en cohérence avec l'analyse détaillée qui a précédé et apportant des réponses aux questions posées lors de la problématisation de l'explication ; elle correspond au moment où le gymnaste ou le patineur doivent stabiliser au sol ou sur la glace leur mouvement après avoir multiplié les figures, les enchaînements et les

sauts : cela demande de l'impeccable. Le dé tissage du texte a produit le tissage d'une explication dont le dernier moment, la conclusion, donne toute sa cohérence au texte.

Mais la conclusion ne se fige pas non plus définitivement dans une sorte d'immobilité ; pour cela, après avoir sacrifié aux règles d'un exercice demandant de travailler prioritairement dans l'intratextualité, les candidats doivent penser à ouvrir un horizon de lecture du texte dans une dimension plus large – historique, philosophique, esthétique, culturelle. Ainsi, un candidat élargit son étude du sonnet 12 des *Regrets* de Du Bellay en évoquant la rivalité poétique entre Ronsard et Du Bellay, l'un jouissant des faveurs de la Cour de France, l'autre se sentant exilé à Rome ; tel autre termine son étude du poème « L'Huître » en l'ouvrant sur la poétique pongienne du *Parti pris des choses*, à partir de « Introduction au galet » de *Proèmes*, et en reliant celle-ci à la « métaphore vive » de Ricoeur ; tel autre encore montre, à la lumière des analyses de Pierre Nora sur l'Histoire, comment l'extrait du *Roman inachevé* d'Aragon évoquant le réseau Manouchian et l'Affiche rouge fait du poème un « lieu de mémoire » au-delà d'une simple plainte.

Le document iconographique

Dans le domaine de l'étude du document iconographique, une grande marge de progression est attendue par le jury. Si rares ont été les candidats qui n'ont pas d'eux-mêmes commenté le document iconographique et se sont donc vu rappeler que cela faisait partie de l'épreuve, principalement lors de l'entretien, trop de candidats se contentent d'établir rapidement un lien simplement illustratif sans faire rentrer en résonance l'image et le texte ; lorsque la gravure érotique proposée parallèlement au portrait de George Duroy, dans l'incipit de *Bel-Ami*, montre un soldat à cheval semblant arracher aux bras des siens une fille de vertu légère, la langue française fournit un lien qui permet de dépasser le simple constat que le texte et la gravure présentent une figure de hussard : l'expression « à la hussarde » ; une candidate l'a fort bien trouvée et commentée. De même, la confrontation entre le poème d'*Alcools* « Marizibill » et une photographie de Marlène Dietrich dans *l'Ange bleu* était l'occasion d'opposer deux figures de prostituées plus ou moins fatales. Telle candidate ne voit pas que la photographie d'une huître perlière dite Akoya ne montre que les éléments esthétiquement beaux (la nacre de la coquille et la perle) mais pas le mollusque déprécié par Ponge dans le poème « L'Huître » ; il n'y avait là aucune clé culturelle complexe, il fallait seulement analyser l'image en regard du texte.

C'est bien pour favoriser ce dialogue entre deux langages différents, au lieu d'aboutir à une tautologie, que les deux éléments – texte et image – sont souvent empruntés à des époques différentes voire à des contextes radicalement surprenants dans leur mise en parallèle ; ce fut le cas pour un extrait des *Essais* de Montaigne (I, 12) sur le vertige et la célèbre photographie attribuée à Charles Clyde Ebbets *Lunch atop a Skycraper* (1932). Le candidat doit aborder la relation entre le texte et la force d'appoint que constitue le document iconographique d'une manière stimulante : la simple description ne peut l'être ; en revanche, l'image fournie – quelle que soit sa nature et/ou son époque – doit permettre d'éclairer la lecture du texte : le vertige n'est-il pas une illusion comme le montre Montaigne, puisque les ouvriers qui travaillent sur une poutre métallique à Manhattan n'y sont pas sujets ? En ce sens, les candidats qui ont le souci d'accorder un soin particulier à l'étude du document iconographique y trouvent bien souvent la clé de l'interprétation du texte et sont ainsi récompensés de leur effort.

Néanmoins, même lorsque les candidats font cet effort de créer un dialogue entre texte et image, apparaissent souvent les approximations et tout simplement les ignorances en matière de contextes culturels et de codes esthétiques. Une candidate, faute probablement de connaître le théâtre de Ionesco, ne peut faire dialoguer un extrait d'*Ubu roi* de Jarry et une image

montrant Michel Bouquet dans une représentation de *Le Roi se meurt*. L'étude du document iconographique en lui-même – avant toute confrontation avec le texte – doit s'appuyer, comme celle du texte, sur le rapport entre une forme et un sens ; le même processus est invariable : constat d'abord, interprétation ensuite ; constat sur l'objet et sur son écriture envisagés ensemble, puis interprétation de leur relation dans le sens d'une harmonie ou d'une discordance, avec un va-et-vient constructif entre les deux étapes. L'opération se fait d'ailleurs trois fois, sur le texte d'abord, puis sur l'image et enfin sur le rapport à établir entre le texte et l'image. Au lieu de cela, une candidate part du titre du document iconographique « Chat huant devant les ruines du Château de Vianden » (dessin de Victor Hugo, 1863) pour établir un lien délirant entre le chat (et non la chouette hulotte) et les *Chât-iments* à propos d'un poème des *Contemplations*, « *Pauca meae* » !

Comme on le voit, cette partie de l'épreuve n'est pas – contrairement à l'idée que s'en fait une candidate disant que « les élèves aiment bien les illustrations dans les manuels » – un gadget décoratif ayant pour finalité d'égayer le dossier, donc un élément divertissant ; loin de détourner du texte, l'image y ramène comme si elle en était une parabole ou un symbole voire un commentaire indirect. Dès lors, les candidats ne peuvent se contenter d'une description plate de l'image sans chercher à comprendre ce qu'elle exprime, allégorise ou caricature ; les informations fournies dans la légende sont très souvent importantes, de même que le titre, et l'image, lorsqu'elle est comprise, peut être mise en relation intelligemment avec le texte et l'éclairer à son tour. D'ailleurs, le moment où les candidats choisissent de commenter l'image et de la relier au texte est du plus grand intérêt ; il y a toute latitude de le faire dès l'introduction, si l'image permet de contextualiser le texte, ou dans la phase conclusive, si l'image rejoint ou éclaire le bilan de l'explication ; mais c'est souvent au détour d'une phrase du texte que surgit le commentaire le plus fin sur l'image, prouvant que les candidats ne superposent pas globalement texte et image mais articulent l'un et l'autre à un point nodal du texte.

Ainsi, un candidat analyse finement le lien existant entre une gravure tirée des *Caprices* de Goya et un texte de Montaigne : la hantise de l'imagination et ses proliférations monstrueuses ; une autre montre comment et esquisse pourquoi la mise en scène de *En attendant Godot* par Patrick Reynard transforme Vladimir et Estragon en « squelettes de primates du Museum d'Histoire naturelle », mais l'un portant un chapeau et l'autre ayant une chaussure au pied ; en revanche, tel autre candidat n'a pas compris que, dans la photographie extraite de la mise en scène de *Lorenzaccio* par Jean-Pierre Vincent (2000), en revêtant Lorenzo d'une robe de mariée, le metteur en scène explicitait le motif des « noces de sang » présent dans le texte et conduisait à s'interroger sur le sens de l'acte de Lorenzo ; d'autres candidats n'ont pas été sensibles à l'humour d'un dessin satirique montrant des vaches faisant le petit train en disant « tchou ! tchou ! » pour distraire les passagers d'un train en panne en rase campagne : le train devient « un train-fantôme » et les vaches « font la chenille » ! À partir de là, il est difficile de commenter le lien entre l'image et le « Dormez, les vaches... » adressé par l'instance poétique verlainienne depuis le wagon de son train qui file à travers le paysage belge, dans « Malines » des *Romances sans paroles*.

À côté de l'espace de relative contrainte que suppose l'explication de texte, l'étude du document iconographique doit être perçue par les candidats comme un lieu ouvert et intellectuellement stimulant leur permettant de montrer d'autres qualités peut-être moins académiques, même si l'imaginaire a ses limites.

De l'exposé à l'entretien

Les deux objets que constituent l'explication de texte et l'étude du document iconographique ayant fait l'objet de ces nécessaires mises à plat, il convient de considérer l'ensemble de cette

partie de l'épreuve ; les présidents de commission rappellent à tous les candidats qu'ils s'efforceront de ne pas dépasser 25 à 30 minutes afin de disposer de 10 à 15 minutes pour la question de grammaire. Or, beaucoup de candidats terminent cette partie de l'épreuve en 15 à 20 minutes sans exploiter le temps dont ils disposent pour faire une explication du texte et une étude du document iconographique fouillées. Faut-il pour autant faire durer par de la paraphrase ou par un débit très lent un propos qui va occuper les 30 minutes ? Évidemment non. Il faut comprendre qu'expliquer un texte – même un sonnet de 14 vers – nécessite bien 25 minutes et que – mais ce n'est plus l'objet de notre rapport – traiter la question de grammaire de façon complète demande également entre 10 et 15 minutes. Autrement dit, 25 minutes pour l'explication du texte et l'étude du document iconographique, c'est un format impératif en-dessous duquel on ne saurait tomber sans perdre en pertinence.

Puis vient le temps de l'entretien. Rappelons quel est son enjeu : une note-plancher est posée dans le moment où les candidats sortent – entre l'exposé théoriquement de 40 minutes et l'entretien d'un maximum de 20 minutes. L'entretien ne peut donc qu'apporter des points ! Pour cette raison, le jury fournit aux candidats des occasions multiples de corriger des erreurs, de nuancer des analyses, de compléter des commentaires un peu rapides, de mieux caractériser le texte... et d'établir un meilleur rapprochement entre le texte et le document iconographique pour une vraie lecture croisée des deux supports.

Certains candidats savent relancer la dynamique de leur exposé – ou lui en donner une... quoique tardivement mais il n'est jamais trop tard pour se corriger –, en écoutant les questions, en pesant les mots qui ont été utilisés, en réfléchissant aux allusions parfois à peine voilées à des références pouvant faciliter une meilleure lecture, dans une réponse construite énumérant des preuves retrouvées dans le texte et dans un raisonnement progressif et abouti ; néanmoins, beaucoup de candidats ne réussissent pas à pousser plus loin leur analyse, voire s'entêtent à répéter leurs erreurs dans une cécité parfois inquiétante.

Que les candidats suivent ce conseil : toute question posée dans l'entretien est une invitation pressante à retourner au texte et non à développer des fiches ou des généralités sujettes aux déformations dans l'émotion de l'instant ; il s'agit de bien écouter et de ne pas faire répéter la question, de mesurer la question sans tarder à répondre, de ne pas revenir à ses notes mais de faire preuve de spontanéité, de ne pas oublier le texte ou l'image dont il est question, de ne pas fuir l'échange... d'être soi comme un professeur doit l'être devant ses élèves après avoir assimilé les codes de sa fonction, à la fois concentré et disponible ; il sera tantôt celui qui pose les questions tantôt celui qui devra répondre à celles de ses élèves ; il ne sera jamais seul à parler et il devra même canaliser le flux des questions qu'on lui pose, montrant plus une aptitude à retourner et à relancer qu'à envoyer et à distribuer.

Le rapport 2014 dont nous prenons le relais cette année a dressé une analyse précise des enjeux de l'entretien : sa vocation à rectifier, enrichir, corriger, affiner, préciser, prolonger, revisiter, reformuler, compléter... voire renverser des termes de l'exposé. Le jury développe une maïeutique dont les candidats savent ou non profiter ; certains gagnent ainsi des points substantiels, d'autres vont y chercher le 20/20 qu'ils méritent, personne ne doit sa note basse ou médiocre à l'entretien mais à l'exposé initial que l'entretien n'a pu sauver.

Bilan

Le rapport de jury n'a pas pour finalité première de s'entreféliciter sur les bonnes et très bonnes voire excellentes prestations entendues. Il a une fonction avant tout didactique et doit apprendre aux candidats quelles erreurs ils ne doivent pas ou plus commettre ; de là vient que ce sont plutôt les candidats faibles ou médiocres qui peuvent s'y reconnaître ; puissent-ils trouver dans ce rapport le miroir dans lequel ils voudront bien se corriger ! Cependant, il faut dire combien les quatorze commissions d'oral – donc les cinquante-six interrogateurs – de

cette épreuve ont pu se réjouir d'entendre des explications brillantes qui justifient les notes maximales (20/20) qui ont été attribuées tous les jours et non de temps à autre. Il y a donc d'excellents candidats, qui comprennent ce qu'est la littérature et qui savent transmettre à leur auditoire ce qui devient pendant le temps de l'épreuve la manifestation du goût qu'ils ont pour la littérature et, plus largement, pour toutes les expressions d'ordre artistique ; il n'est pas exagéré de dire que nous avons entendu des candidats prenant un réel plaisir à dire ce qu'ils avaient compris de textes et d'images capables de laisser d'autres candidats totalement insensibles.

Parfois ce fut sur des textes faussement faciles, parfois sur des textes plus difficiles si l'on n'en détenait pas les clés historiques, génériques ou poétiques, le plus souvent sur des pages que l'on pourrait qualifier de typiques du roman, de la poésie, du théâtre ou de l'essai. Un candidat a su aborder « Rhénane d'automne », dans le recueil *Alcools* d'Apollinaire, en faisant ressortir « l'originalité de son ton poétique et son caractère de dialogue avec les morts », en tirant parti de la fresque médiévale de danse macabre (XV^e siècle) qui lui était proposée en document iconographique pour « mettre en perspective la représentation de la mort chez le poète dans l'imaginaire occidental et lui donner une portée presque anthropologique ». Telle autre candidate, s'appuyant sur sa compétence de latiniste et sa connaissance des langues et cultures antiques, a montré comment Montaigne, dans le chapitre « De l'oisiveté » (*Essais*, I, 8), se livrait à un exercice d'explication et de justification du mode d'écriture des *Essais*, commentant au même titre les images du texte en moyen français et celles des vers latins de Virgile qui s'y trouvaient insérés.

Retenons donc de cette session 2015 ces moments relativement quotidiens où des candidats ont montré que le haut niveau des études littéraires ne baissait pas au CAPES de lettres ; certes il y a eu des candidats dont le travail catastrophique a entraîné des notes sans appel ; mais, globalement, la plupart des candidats ont produit un travail honnête contribuant à leur admission ; et il y a eu les multiples témoignages de ce à quoi ressemble la relation critique : à la compétence littéraire et à la culture qui s'acquièrent dans les livres s'ajoute une sensibilité personnelle qui se développe à leur contact ; ces candidats seront des professeurs passionnants pour leurs élèves et ils entretiendront eux-mêmes, à coup sûr, par des travaux personnels, la science du littéraire.

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE QUESTION DE GRAMMAIRE

Rapport présenté par Joël July

La première épreuve orale comprend, à côté de l'explication du texte littéraire proposé dans le dossier, une question de grammaire qui appelle un exposé organisé commentant les occurrences de tout ou partie du texte, et appuyé sur un « document grammatical ».

La question de grammaire elle-même a été mise en place à la session 2011 et les étudiants qui voudront de plus amples informations sur ses modalités et les conseils qu'elle a suggérés consulteront avantagement les rapports de Gérard Petit (session 2011), de David Zemmour (session 2012) de Xavier-Laurent Salvador (session 2013) ou de Michel Gramain (session 2014 exceptionnelle)¹. Depuis l'an dernier, il est adjoint au dossier un document grammatical (partie de leçon, suite d'exercices...) dont l'exposé doit tenir et rendre compte : le généreux rapport du jury de l'an dernier, rédigé par Morgane Guyvarc'h (session 2014 « ordinaire »)² développe particulièrement les enjeux de ce document d'accompagnement et les différentes options qui s'offrent aux candidats pour l'exploiter. C'est à ce rapport que les futurs candidats se reporteront prioritairement.

Ces rappels d'autres sources à la disposition des étudiants permettront d'aiguiller ce rapport-ci sur les constats et les préconisations les plus ancrés dans l'expérience de la session 2015. Je me permettrai donc, de manière succincte, de renvoyer les candidats à mes prédécesseurs (ou de les citer) pour mieux orienter les quatre remarques qui suivront à partir de la concertation collective à laquelle les membres du jury de cette session ont bien voulu contribuer : qu'ils en soient ici vivement remerciés.

REMARQUE 1 : PRENDRE SON TEMPS OU EN GARDER

L'exposé grammatical du candidat – auquel il est sage de consacrer un bon quart du temps de préparation total de l'épreuve, soit 45 minutes –, bénéficie d'environ 10 minutes (il peut en toute légalité tenir jusqu'à 15 minutes dans la limite infranchissable de 40 minutes pour l'ensemble de la première partie de l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle). À l'aide du document pédagogique, de nombreux candidats atteignent cette moyenne de 10 minutes mais, souvent pressés par une explication littéraire volumineuse, hésitante ou molle, il leur faut accélérer la cadence, précipiter l'analyse grammaticale, lire à toute vitesse leurs notes, négliger certaines occurrences³. Alors qu'ils ont parfois gâché un temps précieux dans une contextualisation excessive de l'extrait littéraire ou surtout dans une paraphrase ennuyeuse de chaque énoncé, ils oublient de fournir à leur commission (les trois membres du jury qui leur

¹ Les rapports du jury du CAPES sont consultables et téléchargeables via l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-des-jurys.html>. Pour les rapports concernant la question de grammaire à l'oral, voir : Gérard Petit, *Rapport 2011*, p.106 à 114 ; David Zemmour, *Rapport 2012*, p.58 à 62 ; Xavier-Laurent Salvador, *Rapport 2013*, p.81-89 ; et Michel Gramain, *Rapport 2014 session exceptionnelle*, p.100 à 108.

² Morgane Guyvarc'h, Rapport du jury de la session 2014 ordinaire, p.132 à 145 : www.education.gouv.fr/cid76921/sujets-des-epreuves-admissibilite-des-concours-cap-es-session-2014.html

³ Ainsi beaucoup d'identifications ne sont pas menées à terme et donnent l'impression que le candidat hasarde sa réponse : on parle d'un attribut sans préciser s'il l'est du sujet ou de l'objet, on évoque la fonction COD sans donner le verbe qui le construit...

font face) des informations fondamentales. Et même lorsqu'il leur reste du temps, ce qui est heureusement souvent le cas, on remarque une tendance à l'accélération et à la nervosité lorsqu'est abordée la question de grammaire. Il convient, par exemple, de systématiquement indiquer la ligne ou le vers où figure l'occurrence citée (et d'avoir soi-même annoté sa photocopie au cas, rare, où le dossier n'aurait pas proposé lui-même une numérotation des lignes ou vers). Souvent, pendant l'entretien, le jury reviendra sur une occurrence écartée qui figurait en fait dans le brouillon du candidat, ou sur un cas difficile pour lequel celui-ci dira s'être effectivement interrogé... Deux conseils pour remédier à ce problème⁴ :

- Commencer l'épreuve de MSP par l'exposé grammatical aurait l'avantage de limiter cette précipitation (actuellement seulement un candidat sur 20 ou 25 procède de la sorte), de rendre possible une transition stylistique de la langue vers la littérature lorsque la notion grammaticale s'y prête, de ménager éventuellement au candidat lors de l'explication de texte un appui sur les aspects linguistiques déjà dégagés. Il ne s'agit pas d'en faire un impératif et on rappellera que si le candidat choisit de commencer par l'exposé grammatical, il lui faut d'abord lire l'intégralité du texte (tout comme la lecture du texte doit précéder l'explication littéraire). Il doit aussi garder à l'esprit que son exposé est attendu sur le terrain de la linguistique et que cette position liminaire de la partie grammaticale ne l'autorise pas à se satisfaire d'une analyse imprécise ou impressionniste, ni d'une analyse stylistique (celle-ci ne peut germer qu'en conclusion de l'exposé, bienvenue alors⁵).

- Si le candidat ne veut pas mener son exposé grammatical trop rapidement, il doit savoir choisir et doser parmi les occurrences lesquelles méritent un développement, des manipulations, et lesquelles peuvent être regroupées et associées dans un ensemble plus général : c'est la question cruciale du plan sur laquelle les rapports précédents se sont déjà penchés (Guyvarc'h, *Rapport 2014*, p.141-142). C'est aussi le problème de l'exploitation du document pédagogique qui fera l'objet de notre seconde remarque : tout n'est certainement pas à commenter de la page de manuel (ou autre) fournie, soit que certaines remarques ne concernent pas la notion ciblée par le libellé, soit qu'elles entrent dans une simplification scolaire ; auquel cas mieux vaut se consacrer à l'analyse du corpus. Les exposés grammaticaux qui ont pris trop de temps ou en ont manqué sont ceux qui n'ont pas su faire ces choix ou ont préféré la facilité d'une simple description.

REMARQUE 2 : NE PAS RENDRE L'EXPOSÉ SOLUBLE DANS LE COMMENTAIRE DU DOCUMENT

L'attente du jury porte prioritairement sur une analyse fine de la notion grammaticale proposée par l'intitulé de la question, et sur le relevé exhaustif et le commentaire des formes de l'extrait qui s'y rattachent, que le candidat retienne ou non (après analyse) ces formes identifiées. L'exploitation du document grammatical fait aussi partie des attendus dans la

⁴ Le meilleur conseil à donner serait que le candidat gère mieux le flux oral de son explication de texte en évitant les atermoiements, les redites, les lenteurs : il faut insister sur l'assurance que des prestations globales de quarante minutes peuvent obtenir de très mauvaises notes quand d'autres qui n'ont pas dépassé trente minutes en obtiennent de fort bonnes. « Jouer la montre » lors de l'explication de texte est un très mauvais calcul qui se retourne toujours contre le candidat, que sa commission interrompra autoritairement à un moment ou un autre, au risque de le déstabiliser : « L'excellence n'exclut pas la sobriété et l'efficacité du propos » (Zemmour, *Rapport 2012*, p.58).

⁵ En tête ou en fin de prestation, surtout lorsque l'exposé grammatical est référé au programme des lycées, il sera apprécié que le candidat se préoccupe des prolongements possibles sur le sens du texte pour des questions comme les temps, les modes, l'énonciation, les adverbes, la subordination, les types de phrase, etc.

mesure où sont identifiés son statut et son rapport à la question posée. L'examen du document a pu ou pourra ainsi être utilement intégré à la réflexion du candidat, le garantir d'erreurs graves, lui fournir des cas typiques que le corpus du texte littéraire ne présentait pas, lui rappeler des occurrences omises à la première lecture du texte littéraire – et enrichir son analyse d'un point de vue didactique.

Il y a néanmoins des écueils à éviter absolument⁶ :

Certains candidats ne traitent que le document, en exécutent naïvement les exercices, les commentent abondamment – mais oublient le corpus du texte ou se croient autorisés à le négliger.

De même, certains se trompent d'épreuve et construisent leur exposé sur une analyse critique de la page, l'étudiant pour lui-même au détriment de leur échantillon. Ils en proposent un mode d'emploi, le complètent, le modifient... Il est inutile de décrire le document grammatical, exercice par exercice. Il n'est de même pas nécessaire de simuler une situation pédagogique en lieu et place d'une analyse grammaticale rigoureuse.

Le sujet à traiter est celui indiqué sur le bordereau – dans le libellé de la « Question de grammaire » –, et non le titre qui peut apparaître sur le document grammatical photocopié. Quelques candidats traitent les occurrences du texte à partir du document pédagogique, qui ne devrait pourtant pas déterminer le relevé : ainsi, pour une question sur l'attribut, telle candidate n'a relevé que ce qu'elle pensait être des attributs du COD, puisque c'était là le titre du document. Dans une autre commission, un candidat a traité du seul « complément du nom » (s'étonnant de ne trouver que deux occurrences dans le texte d'étude), s'en tenant ainsi au titre du document grammatical, là où la question de grammaire était : *les expansions du nom*. Le support adjoint n'est qu'un document « en rapport avec » la question à traiter, qui évoque souvent partiellement la notion, dont il ne faut surtout pas restreindre l'étendue au point traité par le document (ni à son point de vue). Les candidats n'ont pas à déplorer ou à s'étonner que le document grammatical ne porte pas exactement sur la question de grammaire : celui-ci est donné *en appui* au traitement de celle-là, comme une bonne lecture du libellé de la question de grammaire suffit à le montrer (« Votre exposé *s'appuiera* sur le document 2 [grammatical] »).

Certains candidats aux connaissances trop fragiles n'auront pas perçu non plus que ces pages de manuel pouvaient contenir des approximations voire des inexactitudes qui devaient susciter un examen critique plus qu'une lecture « au premier degré », hélas trop fréquente. Ainsi, tous les candidats d'une même demi-journée voient dans le document qui porte sur les périphrases verbales que le semi-auxiliaire est « conjugué » et aucun n'identifie de périphrase dans l'occurrence *faire pencher*. Il s'agit de comprendre que ce document constitue un matériau pour leur réflexion et leur analyse, et pas seulement un aide-mémoire ou une antisèche.

Il faut donc utiliser habilement et avec discernement le document⁷ : c'est-à-dire parcimonieusement, sans le faire avec exagération ni en en profitant comme d'une aubaine qui relègue les difficultés du texte ; c'est-à-dire sans le faire non plus seulement en conclusion de l'exposé, soit pour l'admirer soit pour le critiquer.

⁶ Voir le rapport précédent (Morgan Guyvarc'h, *Rapport 2014*, p.135-136), qui étudie en détail les types de lien qui peuvent s'établir entre la notion à étudier et le document.

⁷ Les bonnes analyses commencent par les occurrences du texte et ne passent qu'ensuite au document. Elles indiquent alors, brièvement, à partir d'un ou deux exercices choisis, comment on pourrait présenter une difficulté à une classe de tel ou tel niveau.

REMARQUE 3 : NE PAS FAIRE LA MEME BOURDE QUE LE CONCURRENT

Il fut très net de 2011 à 2013 que l'évolution des disciplines évaluées par le CAPES de Lettres à l'écrit et à l'oral et le jeu des coefficients avaient accordé plus de valeur aux analyses de langue ; une formation universitaire renforcée ou mieux adaptée, une préparation des candidats bien renseignée avaient donné aux jurys précédents de grandes satisfactions.

Le constat semble plus mitigé depuis 2014. La moyenne des évaluations de la question de grammaire, comptant pour un quart de la note totale obtenue à l'épreuve de MSP, est d'un niveau analogue à la moyenne des notes obtenues pour la partie d'explication de texte : c'est grâce à des performances honorables, en assez grand nombre, qui méritent souvent une note supérieure à 13. L'écart se creuse en fait entre les étudiants qui ont montré leurs compétences et d'autres qui méconnaissent entièrement les principes fondamentaux et sont relégués dans des franges inférieures à 06/20 pour l'exposé grammatical : signalons le cas décevant d'une étudiante qui obtient 20 sur 20 pour l'explication d'un texte d'André Gide puis reste quasi muette (et ne récolte que 01 sur 20) pour l'analyse des propositions subordonnées sur douze lignes d'un texte qu'elle a si bien compris (ensemble qui lui fera obtenir seulement 15,25 à l'épreuve de MSP).

Trop de candidats achoppent encore sur les identifications simples des natures et fonctions, confusions rédhibitoires pour le jury, ou perdent leurs moyens devant des énoncés à peine moins canoniques qu'une phrase de manuel scolaire, jusqu'à faire douter leur commission du sérieux de leur préparation. Rien ne vaut un parcours universitaire aussi complet que les éventuelles réorientations l'ont rendu possible, une réflexion continue sur les phénomènes de langue, une fréquentation régulière des ouvrages universitaires de grammaire⁸ : pour autant, l'impression désagréable des jurys 2014 et 2015 vient surtout d'erreurs bêtes et redondantes qui gâchent les prestations médiocres (évaluées entre 07 et 11) et c'est à ces étudiants très hésitants aux connaissances fragiles que je voudrais proposer une liste précise de points particuliers qui font systématiquement problème (et pour lesquels je puiserai aussi bien dans les constatations de mes collègues du jury 2015 que dans les rapports précédents).

Le mode actuel d'interrogation par les commissions fait se succéder sur un même dossier (et donc sur une même question grammaticale) plusieurs candidats : cette succession de performances diverses permet au jury de mieux les comparer, de mieux appréhender les difficultés particulières que son dossier mettait en jeu (et de relativiser son échelle de notation à partir de ces difficultés caractéristiques) mais aussi de se lasser de certaines erreurs traditionnelles, réitérées et de plus en plus inacceptables d'un candidat à l'autre. On pourrait presque déterminer quelques bourdes à éviter pour se démarquer des concurrents. Le CAPES est un concours et il ne faut parfois pas grand chose pour satisfaire une commission à bout de souffle ou en perte d'espoir. Un *rien* (dont on rappellera la nature de pronom indéfini, substantivé ici) permet peut-être de gagner *beaucoup* (dont on rappellera la nature d'adverbe, impliqué dans des locutions déterminatives, pronominalisé ici par l'ellipse). J'invite donc les candidats à se pencher sur les 10 points suivants, à vérifier en son for intérieur et en toute sincérité son aptitude à envisager ou à traiter ces questions, à résoudre les problèmes qu'elles posent :

⁸ Outre la *Grammaire méthodique du français* (M. Riegel, J-C. Pellat, R. Rioul, Paris, PUF, 2009, en abrégé *GMF*), régulièrement citée dans ce rapport, on mentionnera parmi les outils de travail la *Terminologie grammaticale*, Réédition de 1998, CNDP (<http://crdp.acbordeaux.fr/documentalistes/docadmin/grammaire.pdf>). Pour des références supplémentaires, voir Guyvarc'h, *Rapport 2014*, p.144.

1) POSSESSIF : différence entre le déterminant possessif (*mon*, devant un nom, dans le groupe nominal) et le pronom possessif (*le mien*, à la place d'un groupe nominal). Mettre en relation cette différence avec la définition de chacune de ces catégories grammaticales et comprendre le système morphosyntaxique à partir des adjectifs possessifs (terminologie impropre pour le français moderne) qui appartiennent à un ancien système de la langue. « On évitera encore de mettre en débat des termes dont l'usage semble désormais stabilisé : ainsi les déterminants ne sont pas des adjectifs pour la simple et bonne raison que le déterminant possessif *son* dans « *son* chien » est inamovible alors que l'adjectif possessif *mio* dans (it.) « il *mio* cane » ou *mien* dans (fr.) « le *mien* ami », lui, l'est » (Salvador, *Rapport 2013*, p.86).

2) EXCLAMATIF : dans les types de phrase, comprendre que l'exclamation, lorsqu'elle ne bénéficie pas d'un adverbe ou d'un déterminant exclamatifs, n'est pas un type exclusif au même titre que l'assertion, l'interrogation ou l'injonction ; c'est-à-dire qu'elle peut ne pas utiliser de marques morphologiques prouvant son intention, elle peut se combiner et se confondre, sauf l'intonation, avec ces autres types. Il faut donc la traiter à part et comprendre le sens de cet aparté.

3) PARTICIPE PRESENT : ne pas oublier qu'il existe une forme composée (*ayant charmé*) qui ne doit pas être confondue avec le participe passé ; et que celui-ci, employé seul et en fonction adjectivale, a une valeur passive lorsque le verbe est transitif direct (*un auditoire charmé*) (GMF, p.594). Ne pas oublier non plus que le participe présent en position détachée (lorsqu'il n'a pas de « sujet » ou « contrôleur » propre et ne sert pas de noyau à une proposition subordonnée participiale) est incident à un élément nominal ou pronominal de la phrase, élégamment le sujet en français moderne, et qu'à ce titre il fonctionne comme un adjectif apposé et a donc la même fonction appositive. En revanche, précédé de la préposition *en*, ce participe présent est un gérondif qui complète un verbe ou une phrase : syntaxiquement c'est un complément circonstanciel, sémantiquement il introduit une circonstance dans le procès.

4) ARTICLE PARTITIF : cette catégorie élémentaire est à réinvestir car elle entraîne des erreurs fréquentes : des candidats confondent le *de* inclus dans une locution ou une forme synthétique qui sert de déterminant (*servir de la bière, boire du vin* : *de la* et *du* sont articles partitifs dans ces GN COD), avec un *de* préposition qui introduirait un complément indirect ; se rappeler qu'il faut toujours revenir à la construction typique du verbe pour identifier un complément (construction qui peut varier avec le sémantisme du verbe : *servir quelque chose* = « l'apporter, le proposer », *servir de quelque chose* = « en faire office »). Et ce conseil s'avère également précieux pour traiter une question comme les constructions verbales (voir ici même le rapport de l'épreuve écrite de grammaire).

5) INTERROGATION : l'intonation n'y est pas toujours ascendante. Ce n'est pas le cas des interrogations partielles dont le ton est le plus élevé seulement sur le mot interrogatif (ou jusqu'au dernier mot du groupe nominal qui le contient si le mot interrogatif est un déterminant *quel(le)(s)*), pour descendre ensuite tout au long de la phrase, jusqu'au point d'interrogation. On retrouve l'intonation ascendante lorsque le mot interrogatif est placé en fin de phrase (comparer *Quel sujet avez-vous tiré ?* et *Vous avez tiré quel sujet ?*)

6) PASSIF : des candidats identifient à tort des tournures comme *tu es bien mal reconnu de tes soins* ou *il est appelé* comme des « passés composés (actifs) » ; de même semble disparue des mémoires la fonction de complément d'agent, si fréquente aussi lorsque le participe passé – passif – est employé comme adjectif (*des enfants fascinés par ce spectacle*).

7) DISCOURS RAPPORTÉS : cette question, généralement rattachée aux programmes des lycées, est trop souvent traitée sur le plan sémantique ou, au mieux, stylistique, mais rarement dans sa dimension syntaxique et énonciative, dimension pourtant attendue par le jury (marques de la subordination et de l'énonciation, concordance des temps, situation d'énonciation, etc.). Les candidats négligent le discours narrativisé. Ils ont du mal à

comprendre combien les systèmes peuvent être fluides et se succéder voire se superposer par l'insertion inattendue de tournures orales dans du discours indirect (pourtant émanant de la parole narrative) : « Mais Coupeau se fâcha et servit un haut de cuisse à Virginie, criant que, tonnerre de Dieu ! si elle ne le décroûtait pas, elle n'était pas une femme. » (Zola, *L'Assommoir*, chap.7) : *se fâcher* implique un discours narrativisé qui s'explicité à partir du subordonnant *que* en discours indirect, parasité par un flot textuel impliquant avec ambiguïté la parlure du personnage Coupeau, *tonnerre de Dieu !*

8) SUBORDONNÉE RELATIVE : il s'agit de la *nature* de la proposition et il ne faut pas oublier que la grammaire traditionnelle lui accorde, quand elle est adjectivale (et donc possède un antécédent), une seule fonction aussi peu compliquée à retenir que *complément de l'antécédent* (ce dernier doit toujours être identifié soigneusement dans la proposition qui enchâsse la subordonnée relative). Beaucoup de candidats accordent à la subordonnée relative la fonction qui est en fait celle du pronom relatif à l'intérieur de la subordonnée. Même confusion à l'œuvre pour identifier la fonction des relatives à fonctionnement nominal :

- *Qui trop embrasse mal étreint* : *qui* pronom relatif est sujet du verbe *embrasser* dans la subordonnée ; *Qui trop embrasse* est une proposition subordonnée relative nominale sans antécédent (dite substantivale indéfinie, *GMF*, p.816-817) et sa fonction est sujet du verbe *étreindre*.

- *Je veux revoir celle qui m'embrasse tant* : *qui* pronom relatif est toujours sujet du verbe *embrasser*, la subordonnée relative *qui m'embrasse tant* est complément de l'antécédent – pronom démonstratif – *celle* ; ici, on peut considérer globalement *celle qui m'embrasse tant* comme une subordonnée relative périphrastique (ici COD de *revoir*) (*GMF*, p.814-815).

9) SYSTÈMES CORRÉLATIFS : phénomène très méconnu de beaucoup de candidats alors qu'il apparaît dans bon nombre de propositions aux rapports sémantiques puissants avec la proposition principale (systèmes comparatifs, consécutifs, notamment mais pas seulement ; voir *GMF*, p.863-870). La proposition subordonnée y dispose d'un ancrage dans la principale (ou toute autre subordonnée dans laquelle elle serait enchâssée) : *aussi* Adj *que* P ; *si* Adj/Adv *que* P ; etc.

10) QUE : *que* subordonnant (pronom relatif, conjonction de subordination simple, conjonction de subordination en corrélation – voir point précédent –, ou élément de conjonction de subordination complexe : *alors que*, *si bien que*...) est à distinguer du *que* exceptif (au sein de la locution *ne...que*...) : celui-ci n'est pas interprétable comme relatif ni comme conjonction de subordination, mais comme adverbe (à distinguer aussi du cas, mieux repéré, de la « béquille » du subjonctif que les candidats bizarrement identifient mieux voire trop, la catachrèse jouant comme moyen mnémotechnique).

REMARQUE 4 : NE PAS BAISSER LES BRAS OU LE NEZ LORS DE L'ENTRETIEN

Je tiens pour finir à insister sur quelques aspects pratiques touchant la seconde partie de l'épreuve de MSP, qui pourraient améliorer les performances comme le ressenti des candidats pour la prochaine session.

L'entretien de l'épreuve de MSP, qui ne peut pas dépasser vingt minutes, revient nécessairement sur l'exposé grammatical, auquel sont consacrées jusqu'à cinq minutes qui permettent aux membres de la commission de poser deux ou trois questions de grammaire au candidat . Fréquemment, ce temps précieux est gaspillé par un étudiant qui baisse le nez et les bras. Qu'il baisse les yeux à nouveau sur le texte, qu'il se donne le temps de la réflexion et manipule mentalement l'énoncé seront une bonne preuve d'intelligence pour le jury ; qu'en revanche le candidat refuse de répondre et attende que le jury s'en rende compte, et, à bout de patience, passe à autre chose, n'arrange rien. Comment persuader les futurs candidats que la note plancher, fixée à la suite de la première partie de l'épreuve, ne sera pas abaissée et qu'un

bel entretien de grammaire peut rapporter facilement de 2 à 5 points supplémentaires en grammaire ? Écouter attentivement les questions du jury, qui a fait de la bienveillance un impératif professionnel, éviterait des entretiens décevants. Trop de candidats s'enferment dans leurs analyses (« comme je l'ai déjà dit »...), ne profitent pas de cette deuxième chance pour pratiquer des manipulations devant le jury et formuler des hypothèses, recourent sans se poser davantage de questions à la solution de la locution (de préférence figée) : elle sert abusivement de passe-partout lorsque les candidats, interrogés sur une difficulté ou une délicatesse de construction, préfèrent se dispenser de l'analyser.

Souvent lors de l'entretien, le jury attire l'attention du candidat sur une particularité de la construction par rapport à un usage plus conventionnel, plus moderne ou plus familier : c'est selon... et cette variété de situations ne permet pas au candidat de savoir si lors de sa prestation il s'est trompé un peu, beaucoup ou pas du tout – la question est donc vaine, et le candidat doit plutôt se mobiliser pour se consacrer pleinement à l'échange auquel on l'invite. Et en cas de problème, l'interrogateur reformulera la question autant que possible : il ne faut donc pas s'enfoncer dans le silence mais au contraire nourrir un dialogue alerte et productif.

Certains candidats ont tendance à trop laisser percevoir que les questions posées par le jury lui semblent inutilement vétilleuses, comme si la capacité de distinguer ce qui apparemment se ressemble et en réalité diffère profondément (*quel* déterminant interrogatif VS *lequel* pronom interrogatif, *que* conjonctif VS *que* relatif...) ne comptait pour rien, scientifiquement parlant. Quand eux-mêmes devront dépenser des trésors d'habileté pédagogique pour enseigner ces distinctions (et bien d'autres) à des élèves rétifs, ils se souviendront peut-être avec une indulgence attendrie (ou consternée) que leur jury de CAPES ne leur demandait pas autre chose que ce qu'ils chercheront désormais à obtenir de leurs élèves.

Je retiendrai de l'ensemble des observations qui précèdent ceci, qui suffit à prouver combien des candidats et un jury peuvent être ensemble contents et contentés : un candidat sur trois s'est vu cette année gratifié d'une note égale ou supérieure à 13 / 20 pour la partie grammaire de l'épreuve, entretien compris ; et le jury est heureux d'avoir pu attribuer régulièrement des notes excellentes, égales ou supérieures à 17 – notes déterminantes, contre un travail préparatoire consciencieux, qui ont certainement valu à ces nouveaux collègues une place confortable au concours. Comme le répondait l'intendant Valère au « Sans dot » d'Harpagon : « Ah ! Je ne dis plus rien. Voyez-vous ? Voilà une raison tout à fait convaincante ; il se faut rendre à cela. » (Molière, *L'Avare*, Acte I, scène 5)

**ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE
OPTION LETTRES MODERNES
« LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »**

Rapport présenté par Fabienne Ouvrard

Le présent rapport a pour finalité, une année après la mise en place du concours rénové du CAPES/CAFEP de Lettres, de présenter et confirmer les enjeux de l'épreuve orale de Littérature et Langue Françaises à l'aune de cette seconde session. Il s'agit également de fournir aux futurs candidats des éléments utiles à leur préparation, au regard des exigences du jury.

Ce rapport prendra ainsi appui sur les remarques, exemples et conseils avérés des différentes commissions¹. Le propos s'appuiera aussi sur l'incontournable rapport fondateur de la session 2014² qui définit l'épreuve et souligne sa continuité avec l'ancienne *Epreuve sur dossier*.

En ce sens, la lecture des rapports de jury des années précédentes est toujours utile et conseillée. On pourra notamment se référer avec intérêt au rapport de la session 2012 qui, rappelant les enjeux de l'ancienne épreuve d'admission, permet d'en mesurer la continuité avec l'épreuve actuelle de Littérature et Langue Françaises :

[...] *L'épreuve sur dossier est symboliquement et effectivement le moment de passage entre le temps de la constitution de savoirs et le temps de leur mise en pratique « sur la crête qui sépare les deux versants du métier d'enseignant »* [...]. Propos qui trouvent résonance dans le rapport 2014, lequel tout en soulignant les différences entre les deux épreuves, met en évidence les points communs et notamment l'importance capitale des savoirs littéraires et culturels.

Il s'agit ainsi, dans une perspective professionnalisante³, de conjuguer maîtrise des connaissances, savoirs et compétences acquises et mise en œuvre pédagogique dans le cadre du métier envisagé.

Cette année, les commissions ont entendu des exposés de qualité très variée. Certains candidats ont pris en considération la nature explicitement plus littéraire d'une épreuve presque formative dans ses enjeux mêmes ainsi que la mise en œuvre qu'elle sous-tend. D'autres ont sous-estimé cette dimension nouvelle dans le rapport aux textes comme objectif didactique dominant.

Ainsi, il s'agira de préciser les attentes du jury et de faire état des principaux « défauts » persistants tout en apportant quelques recommandations.

I. L'ÉPREUVE

Quelques rappels utiles

Comme le précise le rapport fondateur de la session 2014 précité, l'épreuve qui dure une heure en tout se divise en deux parties de trente minutes chacune. Lors de la préparation d'une durée de trois heures, le candidat dispose d'un dossier constitué de textes littéraires (entre trois et cinq en général) issus du patrimoine de la littérature, de ses origines à sa

¹ Que les membres de jury et Présidents des différentes commissions soient ici vivement remerciés pour leur précieuse collaboration.

² Rapport consultable sur <http://www.education.gouv.fr/cid76921/sujets-des-epreuves-admissibilite-des-concours-capes-session-2014.html>

³ Rappelons que l'épreuve de Littérature et Langue Françaises est une épreuve d'analyse de situation professionnelle.

contemporanéité la plus récente, et de documents complémentaires (un ou deux), documents iconographiques et/ou textes critiques.

Il appartient donc au candidat de consolider, d'actualiser, de nourrir sa culture littéraire en l'ouvrant aux phénomènes intertextuels, aux ancrages culturels et artistiques afin de permettre un dialogue entre les œuvres.

Une année de consolidation

Cette seconde année de mise en œuvre a permis de consolider les fondations d'une épreuve nouvelle et d'en mieux définir les contours.

Force est de constater que les candidats sont, dans l'ensemble, mieux préparés et plus à l'aise avec les dossiers. On remarque notamment une meilleure maîtrise méthodologique ; les candidats savent, sauf exception, comment conduire l'exposé. Cependant, les membres du jury ont pu regretter encore trop souvent que le projet de séquence présenté, finalité de l'épreuve, consiste en une structure pédagogique ou didactique souvent bien creuse. Or l'épreuve invite, dans l'approche des textes et des documents soumis, à mettre en perspective savoirs littéraires et linguistiques dans le cadre d'un dispositif didactique. En effet, chaque libellé de sujet, en ses termes mêmes, appelle une lecture savante et active des textes dont la confrontation permet de saisir les enjeux du corpus, comme le souligne l'exemple suivant :

« Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de Quatrième, et plus particulièrement de l'objet d'étude « Théâtre : faire rire, émouvoir, faire pleurer », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue. »

Un tel libellé suppose que le candidat soit capable, dans le cadre de son analyse, d'une articulation constante et habile des attentes propres à l'objet d'étude visé (le théâtre et ses registres), avec sa place dans les programmes (entre la comédie en Cinquième et la continuité et le renouvellement du genre en Troisième) et sa mise en œuvre en classe (Quand ? Pourquoi ? Comment ?).

Une épreuve littéraire et didactique

In fine, l'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle permet au candidat de faire montre de compétences de lecture littéraire, de compétences d'analyse textuelle dans la perspective d'une transposition en classe au sein d'un projet de séquence pédagogique. Rappelons que la notion de « séquence pédagogique » se définit comme un ensemble de séances articulées entre elles dans le temps, ayant une unité, des objectifs clairement définis qu'il s'agit d'atteindre par des moyens divers.

Il apparaît ainsi essentiel que le candidat maîtrise et apprécie, dans le cadre d'une réflexion didactique en gestation, les notions utiles à la construction des savoirs des élèves, et pour ce faire de les définir justement, en étroite articulation avec les programmes du collège et du lycée dont la connaissance s'avère indispensable⁴.

Premiers constats

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, les candidats sont cette année mieux préparés à l'épreuve. Non seulement la démarche est mieux maîtrisée mais encore certains candidats,

⁴ On retrouvera l'ensemble des programmes du collège et du lycée sur le site Éduscol : <http://eduscol.education.gouv.fr>

particulièrement prêts, ont été capables de très bonnes prestations, proposant tout autant une analyse juste et fine du corpus, qu'une approche didactique pertinente et justifiée, servie par une problématique adaptée. Ces candidats possèdent les savoirs attendus, osent se battre avec les textes, maîtrisent la langue française comme objet d'apprentissage et moyen de communiquer. On a ainsi pu assister à des performances remarquables, ayant obtenu la note maximale, sans indulgence ni bienveillance du jury, mais grâce à de réelles compétences et qualités.

Le bilan de la session montre toutefois que l'exploitation sous la forme d'un « projet de séquence », au cœur du libellé des sujets (il faut en effet concevoir un projet), a donné lieu à des interprétations extrêmement variées avec trois tendances très préjudiciables : la séquence « coquille vide » où le candidat donne l'habillage sans questionner les textes, la séquence purement formaliste, parfois jargonnante (« je narrant »/ « je narré ») où le vocabulaire employé n'est pas toujours maîtrisé, ou encore des séquences « tout pédagogique », plus que didactiques, où le futur enseignant minute le travail des élèves et les modalités (travail en îlots, au CDI...) sans jamais définir, à la lumière des textes donnés à lire, d'objectifs d'apprentissage et de compétences à construire du côté des élèves.

Ainsi, le jury a pu déplorer que certains exposés se contentent de commentaires globaux, généralistes autour des textes souvent paraphrasés, que d'autres proposent des formats de séquences inappropriés juxtaposant des approches comparatistes des textes en négligeant les élèves, la progression des apprentissages, les activités pratiques, soit tout le versant didactique de l'épreuve.

Nous insistons donc sur le fait que des compétences de lecteur de textes littéraires sont ici évaluées dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs de Lettres censés avoir un niveau de maîtrise assuré du champ littéraire qu'ils ont choisi pour en faire leur métier, donc pour enseigner la littérature.

De l'exposé à l'entretien

Les deux parties constitutives de l'épreuve, d'une durée de trente minutes chacune, n'ont pas la même finalité.

L'exposé, sans aucune intervention de la commission, consiste à rendre compte de la lecture analytique du corpus (textes et documents), à travers le prisme d'un projet de séquence répondant à une problématique.

Le jury attend avant tout une exploration conséquente des textes - et non un rapide survol - qui met au jour l'intérêt du corpus (quelle en est l'unité ? thématique, générique, formelle... ?) et propose un projet cohérent, sans être exhaustif, au service d'apprentissages définis. L'exploration substantielle des textes ne se départit bien entendu pas de la démonstration attendue de leur compréhension et de l'interprétation qui peut en être donnée.

La présentation du dossier, indispensable, ne doit pas se substituer à la proposition didactique et inversement la proposition didactique ne peut se passer de la présentation des textes et documents. Elle ne doit pas non plus se réduire à une simple énumération (texte 1, texte 2, texte 3...) ou description des supports. Bon sens et mesure appellent une présentation rigoureuse et équilibrée du dossier qui mette en avant ses spécificités ainsi que la littérarité des textes et envisage le cas échéant sa mise en contexte, sans pour autant digresser vers des considérations hors champ issues de la consultation des dictionnaires en salle de préparation !

En ce qui concerne **la problématique**, le rapport 2014, soulignait qu'il s'agit de « formuler une problématique littéraire ». Il est donc inutile, comme cela a été encore trop souvent le cas, de formuler une double problématique, « littéraire et didactique », qui n'a pas de raison d'être, la littérature constituant la substance même des enjeux didactiques. Il n'est

pas non plus très pertinent de décliner une multiplicité de questions dans lesquelles on se perd. La simplicité, la clarté et la pertinence d'une question suffisent à son efficacité. La problématique suivante posée pour un dossier théâtre en Troisième : « *Comment le dramaturge montre-t-il les limites communicationnelles du langage et lui attribue-t-il d'autres fonctions ?* » a ainsi entraîné l'adhésion du jury. Rappelons que ce dernier attend une problématique en lien avec le niveau d'enseignement visé et l'objet d'étude du programme. Il va sans dire que la problématique, si séduisante soit elle, ne peut suffire et que le retour constant sur les textes, attestant une lecture juste et sensible, doit y être articulé.

On évitera donc toute glose qui conviendrait à n'importe quel objet d'étude sans justement rendre compte de la singularité du dossier composé et on privilégiera une présentation s'inscrivant dans un mouvement dynamique allant d'une vision synthétique à une exploration plus analytique.

Ces différents éléments conjugués constituent bien **le projet de séquence** attendu.

Un entretien ouvert où le candidat se révèle

L'entretien, qui suit la phase de délibération du jury à l'issue de la première partie, a une tout autre finalité et vise à évaluer d'autres compétences. Le rapport 2014 met en avant sa dimension dialogique, laquelle permet notamment d'apprécier la capacité du candidat à écouter, à entendre, à réagir, à revenir sur ses choix, les justifier, à communiquer mais qui lui permet aussi de se révéler. Le jury a pu ainsi assister à des exposés courts et médiocres qui ont été suivis d'entretiens où le candidat a excellé, révélant une grande finesse assortie à une très bonne culture littéraire et de solides connaissances culturelles. Cette partie particulièrement réussie a parfois « sauvé » des candidats en péril.

À l'entière appréciation du jury, l'entretien peut se dérouler de différentes façons. Cependant, cette année encore, il a la plupart du temps débuté par un moment de reprise sur l'exposé avec prioritairement un retour sur les textes peu ou pas présentés, juste survolés ou ayant fait l'objet d'un contresens. Tous les membres du jury s'accordent sur l'importance de ce retour permettant d'évaluer des compétences de lecture, mais aussi le degré de sensibilité littéraire et esthétique des futurs professeurs, leurs connaissances, tant littéraires et linguistiques, que culturelles et artistiques. Tout en tenant compte de leur inexpérience, l'entretien apprécie également la réflexion didactique et pédagogique des candidats à partir de la mise en œuvre qu'ils proposent et des choix qu'ils effectuent. On a ainsi pu revenir sur la cohérence de la séquence, sa place dans le projet pédagogique annuel, le choix des textes, l'ordre de lecture, les activités proposées, les modalités de lecture, les évaluations envisagées ou parfois oubliées. Le jury a pu également proposer d'améliorer « ensemble » la proposition initiale, donnant ainsi une occasion supplémentaire au candidat d'engager sa réflexion didactique et de la développer plus avant.

De l'ouverture culturelle et artistique...

Le jury a cette année encore poursuivi l'entretien par des questions culturelles et artistiques permettant, à partir du dossier fourni, d'élargir et d'approfondir la réflexion du candidat. Au vu de la part qui lui est attribuée, tant dans les programmes du collège que du lycée, l'Histoire des Arts a largement été convoquée par le biais de questions diverses. Autant que faire se peut, en lien avec la problématique ou, plus souvent encore, au regard des documents iconographiques accompagnant les textes, les candidats ont ainsi été conduits à montrer leur culture personnelle, notamment artistique, et leur sensibilité esthétique, parties intégrantes de l'enseignement des Lettres. La bibliothèque intérieure des candidats a parfois

été sollicitée, et notamment la part de lecture de littérature contemporaine, préconisée dans les programmes du collège et du lycée.

... à l'ouverture professionnelle et déontologique

Comme y invite l'arrêté du 19 avril 2013 paru au *Journal Officiel* du 27 avril 2013⁵ définissant l'épreuve, l'entretien comprend une phase d'ouverture professionnelle :

« 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. »

Le jury a ainsi interrogé les candidats sur leur futur champ professionnel à travers des questions très diverses, parfois générales : « *Le chef d'établissement a-t-il un droit de regard sur vos pratiques pédagogiques ?* » ; « *Qu'est-ce que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ?* » « *Comment définir la laïcité ?* » ; plus concrètes : « *Dans quelle mesure le professeur de Lettres peut-il contribuer à la mise en place de la Charte de la laïcité ?* » ; « *Que pensez-vous des classes sans notes ?* » ou encore plus pragmatiques : « *Des parents vous reprochent le choix des textes que vous faites lire en classe, quels arguments apportez-vous ?* » ; « *Vous apprenez qu'un de vos élèves est victime de harcèlement, que faites-vous ?* ». Comme on peut le constater, les candidats ont pu être questionnés sur des domaines très divers : les valeurs républicaines, la vie scolaire, la connaissance du fonctionnement du système éducatif, d'un établissement scolaire, le rôle et la place du professeur, l'orientation de l'élève etc. Dans ce temps de l'entretien, les membres des commissions ont constaté des méconnaissances rédhibitoires, concernant notamment la laïcité, principe constitutif de l'école de la République, devenue une sorte de fourre-tout, à savoir « la volonté de l'Education nationale d'offrir une culture à tous », ou encore « la neutralité sur tout type de sujet ». On ne peut que conseiller aux futurs candidats de lire la charte⁶ qui explicite le sens et les enjeux du principe de laïcité en quinze articles et de revoir les valeurs de la République mais aussi l'enseignement du fait religieux dans les programmes, éléments essentiels de la culture générale attendue chez un enseignant. Rappelons que ces questions valent pour tout type d'établissement, dans le cadre de l'enseignement du français.

L'ouverture professionnelle et déontologique vise avant tout à éprouver le bon sens des candidats, à apprécier leur capacité à se projeter dans l'exercice de leur métier, et à mesurer leur aptitude à agir ou réagir, en tant que futur enseignant, de façon éthique et responsable. Le rapport de la « session exceptionnelle » sur l'ancienne épreuve *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable*,⁷ reste en ce sens une lecture éclairante et utile.

II. LES DOSSIERS PROPOSÉS LORS DE LA SESSION

⁵ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=&categorieLien=id>

⁶ Charte présentée par le ministre le 9 septembre 2013 et téléchargeable sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2015/70/5/2015_charte_laicite_A5x2_NB_447705.pdf

⁷ Rapport rédigé par Véronique Joubert-Fouillade et disponible en ligne sur Éduscol.

La session 2015 a offert un large éventail de dossiers, brassant tous les genres et tous les niveaux, du collège et du lycée d'enseignement général (à l'exception de la Terminale L). La diversité des corpus, leurs contrastes, leurs nuances donnent à l'épreuve toute sa force littéraire et tout son intérêt. Pas de « dossier type » mais des compositions variées, tant dans le choix des supports que dans leur présentation (souvent chronologique) ou leur nombre.

Les libellés des sujets portent sur un objet d'étude et un niveau d'enseignement ; il faut donc connaître parfaitement les programmes pour traiter le sujet ! Les programmes du collège sont chronologiques, ce qui implique une réflexion sur la progressivité des apprentissages, notamment concernant la connaissance des genres littéraires, mais aussi en matière d'étude de la langue. Il est également indispensable de situer les textes et les œuvres dans l'histoire littéraire pour analyser avec justesse et pertinence le corpus donné.

Le rapport 2014 a fourni un panel conséquent de sujets et reproduit les bordereaux tels qu'ils ont été soumis aux candidats. Nous ne donnerons donc ici que quelques exemples visant à souligner les multiples et riches possibilités offertes par la constitution même des dossiers, explicitement littéraires.

Au niveau du collège :

Le programme de français des classes du collège invite à la lecture de textes variés, des textes fondateurs à des textes contemporains, inscrivant la littérature dans l'histoire sociale et politique en posant les jalons d'une réelle culture humaniste commune. On a ainsi pu rencontrer des dossiers mettant en regard des textes issus de *l'Iliade* ou de *l'Odyssée*, des *Métamorphoses* d'Ovide, des passages de la *Bible*, des sourates du *Coran*, des extraits de contes d'origine diverse, des scènes de théâtre, d'illustres fables, des épisodes de romans chevaleresques ou d'aventures, mais aussi des poèmes, en prose, en vers libres, à forme fixe ou déconstruits, ou encore des passages de célèbres romans classiques ou plus contemporains, de lettres intimes ou engagées. La réflexion sur la littérature, la lecture d'une œuvre littéraire, l'évolution d'une forme, d'un genre, d'une écriture, président à la composition des dossiers, cette année encore variés et riches.

Quelques exemples :

Niveau 6^{ème} : objet d'étude: « Textes de l'antiquité »

Textes :

- Homère, *L'Odyssée*, extrait, VIII^{ème} s. av. JC, traduction de B. Rémy d'après Leconte de Lisle, 1988

- Virgile, *L'Énéide*, extrait, I^{er} s. av. JC, traduction de P. Monat d'après D. Nisard, 1988

- Ovide, *Les Métamorphoses*, extrait, I^{er} s. ap. JC, traduction J. Chamonard, 2000

Documents complémentaires : Trois représentations de Sirènes

- *Ulysse et les Sirènes*, III^{ème} s. après JC

- *Sirène*, J.W Waterhouse, 1901

- *La Petite Sirène*, E. Eriksen, 1913

Niveau 6^{ème} : objet d'étude: « Contes et récits merveilleux »

Textes :

- Charles Perrault, « Les fées », in *Contes de ma mère l'Oye*, 1697
- Pierre Gripari, « La fée du robinet » in *la Sorcière de la rue Mouffetard et autres contes de la rue Broca*, 1967
- « Les deux sœurs », in Jean Muzi, *Contes des rives du Niger*, 1986

Documents complémentaires :

- *Le Petit Chaperon Rouge*, illustration de Jessie Willcox Smith, 1911
- Tex Avery, *Red Hot Riding Hood*, 1943

Niveau 5^{ème} : objet d'étude : « Le récit d'aventures »

Textes :

- Marco Polo, *Le Livre des merveilles du monde*, extrait, 1298
- Jules Verne, *L'Île mystérieuse*, extrait, 1874
- Jack London, *Bâtir un feu*, extrait, 1907
- Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, extrait, 1971

Document complémentaire :

- John Berkeley, *Des vents favorables*, huile sur toile, XX^{ème} siècle-

Niveau 5^{ème} : objet d'étude : « Théâtre : la comédie »

Textes :

- *La Farce du cuvier*, XV^{ème} siècle, scène 4
- Molière, *La Jalouse du Barbouille*, scènes 4 et 5, vers 1600
- Molière, *Les Fourberies de Scapin*, acte III, scène 2, 1671
- Jean Anouilh, *Le Bal des voleurs*, *Pièces roses*, 1938

Document complémentaire :

- Peter Jansz Quast, 1605-1647, *Farceurs dansant*

Niveau 4^{ème} : objet d'étude : « Poésie : le lyrisme »

Textes :

- Victor Hugo, *Les Feuilles d'automne*, 1831
- Charles Baudelaire, « Recueillement », *Les Fleurs du mal*, 1861
- Guillaume Apollinaire, « Le Pont Mirabeau », *Alcools*, 1912
- Henri Michaux, « Repos dans le malheur », *Plume*, 1938

Document complémentaire :

- Edvard Munch, *Le cri*, huile sur toile, Galerie nationale d'Oslo, Musée Munch, 1893

Niveau 4^{ème} : objet d'étude : « La lettre »

Textes :

- Montesquieu, *Les Lettres persanes*, lettre XCIX, 1721
- Madame de Sévigné, *Correspondance*, 1725
- George Sand, *Correspondance*, tome V, avril 1840-décembre 1842
- Emile Zola, article « J'accuse », *L'Aurore*, 13 janvier 1898

Document complémentaire :

- Illustration de la « Lettre d'Emile Zola », Léon Hayard, 1898

Niveau 3^{ème} : objet d'étude : « Le théâtre : continuité et renouvellement »

Textes :

- Sénèque, *Médée*, vers 910-953, Ier siècle
- Pierre Corneille, *Médée*, acte V, scène 6, 1635
- Jean Anouilh, *Médée*, 1953
- Max Rouquette, *Médée*, scène 9, 2003

Documents complémentaires :

- Pierre Corneille, *Discours sur l'utilité des parties du poème dramatique*, 1660
- *Médée* de Max Rouquette, mise en scène de Jean-Louis Martinelli, Théâtre de Nanterre-Amandiers, Odile Sankara dans le rôle de Médée, 2009

Niveau 3^{ème} : objet d'étude : « La poésie dans le monde et dans le siècle : la poésie engagée »

Textes :

- Robert Desnos, « Ce cœur qui haïssait la guerre », in *Destinée arbitraire*, 1943, publication posthume 1975
- Louis Aragon, « Strophes pour se souvenir », *Le Roman inachevé*, 1955
- Paul Eluard, « Liberté, 1942 », in *Au rendez-vous allemand*, 1945
- Primo Lévi, *Si c'est un homme*, 1947

Documents complémentaires :

- *Putain de guerre* (années 1914-1916) Tardy et Verney, 2008
- Pablo Picasso, *La Guerre et la paix*, huile sur bois, musée national Picasso, 1952

Au niveau du lycée :

Les programmes de français et littérature du lycée⁸ ont notamment pour finalités « la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte », « la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires », « le développement d'une conscience esthétique », mais aussi « la formation du jugement et de

⁸ Ministère de L'Education nationale, *Programmes de français*, préambule

l'esprit critique ». Les objets d'étude de chaque niveau invitent ainsi à des lectures permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire, d'établir des liens avec d'autres formes d'expression dans le cadre de l'Histoire des Arts, et avec les Langues et Cultures de l'Antiquité, à travers des textes d'époques et de genres différents. La littérature d'idées y prend une place conséquente ; les dossiers sélectionnés montrent l'évolution des corpus proposés entre le collège et le lycée, tout en soulignant la continuité de l'un à l'autre.

Niveau 2nde : objet d'étude : « Genres et formes de l'argumentation : XVII^e et XVIII^e siècles »

Textes :

- Cyrano de Bergerac, *L'Autre monde ou les États et Empires de la Lune*, extrait, 1657
- Cyrano de Bergerac, *États et empires du Soleil*, extrait, 1662
- Théophile de Viau, *Œuvres poétiques*, « Satire première », 1627
- Théophile de Viau, *Œuvres poétiques*, Sonnet XIX, 1627

Documents complémentaires :

- Aelbert van der Schoor, *Vanité*, huile sur canevas, 1660, Rijksmuseum, Amsterdam
- *Dictionnaire mondial des littératures*, Larousse, 2002, article « libertins du XVII^e ème siècle », extrait

Niveau 2nde : objet d'étude: « La poésie du XIX^e au XX^e siècle : du romantisme au surréalisme »

Textes :

- Théodore de Banville, « La corde roide », *Odes funambulesques*, 1857
- Stéphane Mallarmé, « Le Pitre châtié », *Poésies*, 1887
- Guillaume Apollinaire, « Crépuscule », *Alcools*, 1913
- Pierre Reverdy, « Saltimbanques », *Poèmes en prose*, 1915, in *Plupart du temps*, 1915-1922

Document complémentaire:

- Pablo Picasso, *Famille de saltimbanques*, National Gallery of Art, Washington D.C, 1905

Niveau 1^{ère} : objet d'étude : « Le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours »

Textes :

- Paul Scarron, *Le Roman comique*, extrait, 1651-1657
- Madame de La Fayette, *La Princesse de Clèves*, extrait, 1678
- Honoré de Balzac, *Eugénie Grandet*, extrait, 1833
- Alain Robbe-Grillet, *La Jalousie*, extrait, 1957

Documents complémentaires :

- Alain Robbe-Grillet, *Pour un nouveau roman*, extrait, 1963
- Sylvie Germain, *Les Personnages*, extrait, 2004

Niveau 1^{ère} : objet d'étude : « La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e à nos jours »

Textes :

- Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'Éducation*, extrait, 1762
- Paul Nizan, *Aden Arabie*, extrait, 1931
- Antoine de Saint-Exupéry, *Terre des hommes*, extrait, 1939

Documents complémentaires :

- Paul Gauguin, *D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?* 1897
- Alain, *Propos sur le bonheur*, 1828

Quelques commentaires sur les prestations :

On a pu assister à des prestations très inégales, plus ou moins réussies selon le niveau de lecture personnelle des textes, la force d'analyse et la sensibilité aux effets produits, les connaissances et leur utilisation par les candidats. Les membres du jury ont ainsi été sensibles à de réelles entrées dans les textes, à un questionnement fin sur leur sens profond et singulier au détriment de plaquages généraux valables pour n'importe quel texte, de juxtapositions d'outils et de remarques formelles ou encore de vérités non démontrées du type : « Tous les poèmes ont une visée métapoétique ».

L'effort de problématisation du corpus, le souci constant de mise en perspective des textes et des documents, la justification de l'approche faite démontrent la capacité de réflexion littéraire.

Parmi les dossiers les plus discriminants, ceux portant sur la poésie, jugée très souvent difficile, impénétrable voire hermétique, mais aussi plus méconnue car moins lue, ainsi que sur le théâtre et l'argumentation, ont particulièrement mis les candidats en difficulté. Pour preuve, le dossier donné plus en haut en exemple et portant sur la poésie en Seconde : « Du romantisme au surréalisme » a donné lieu à trois prestations très différentes, dont deux « mauvaises » ont d'emblée écarté le poème de Mallarmé, tout en se risquant peu à entrer dans les autres poèmes. Le document complémentaire, une œuvre précubiste de Picasso, pas forcément caractéristique des connaissances des candidats, n'a pas fait l'objet d'une analyse intéressante. Ce type de dossier a, à tort, mené à des conduites d'évitement des textes dans la construction d'une séquence « vide ».

Inversement, les dossiers présentant des textes connus, spécifiquement de genre narratif, ont favorisé des entrées plus franches et un engagement plus marqué des candidats, accompagnés d'efforts de problématisation et de mise en œuvre plus convaincants.

III. BILAN DE LA SESSION ET ATTENTES DU JURY

D'une session à l'autre : un bilan contrasté

L'impact des sujets sur les exposés s'avère, cette année encore, un paramètre important. Force est de constater que les candidats sont déroutés par des sujets sur la poésie : le poème en prose reste encore trop méconnu, ses contours demeurent flous et les candidats ne parviennent pas toujours à distinguer prose poétique et poème en prose ; le poème en vers libres est rarement identifié comme tel, la poésie contemporaine postérieure au XXème est souvent ignorée (Yves Bonnefoy, Jacques Réda par exemple). Est-ce à dire qu'un futur enseignant de Lettres n'est pas en mesure d'apprécier ce genre ? On ne peut, cela va sans dire, qu'inciter les candidats à aller à la rencontre de ces œuvres jugées inaccessibles et à l'encontre de leurs propres préjugés. Comment en effet devenir « passeur de textes » si on n'investit pas soi-même la littérature dans toute sa diversité et ses richesses ?

Les dossiers portant sur le genre de l'argumentation, et convoquant singulièrement la littérature d'idées, à travers des textes à résonance plus engagée, des textes philosophiques du XVIIIème, des articles critiques, des extraits d'essais, ont également souvent posé difficulté aux candidats. La lecture de ces textes (de moralistes du XVIIème, de philosophes du XVIIIème, d'intellectuels plus contemporains) implique en effet la plupart du temps la connaissance assez précise d'un contexte historique, politique, social et culturel. Comprendre l'inscription référentielle d'un texte dans ces contextes, sans être une condition suffisante à son analyse, demeure un éclairage important permettant de comprendre la genèse des œuvres, et la tension perpétuelle qui les anime, entre rupture et continuité.

Le manque parfois surprenant de connaissances de base et de repères en matière d'histoire littéraire : méconnaissance des mouvements littéraires et culturels majeurs (classicisme, romantisme, surréalisme..) avec parfois de grossières erreurs, auteurs méconnus, absence de lectures attendues, confusion et ignorance de notions clés, notamment narratologiques, linguistiques et stylistiques, a souvent frappé le jury. On a pu aussi être surpris par l'absence de recul des candidats à l'égard de leurs propres savoirs : une description de Balzac est-elle nécessairement strictement « réaliste » ou marquée par la théorie de la « physiognomonie » ; Zola peut-il se réduire à l'observation scientifique du milieu de son époque ? Est-il bon de rappeler la singularité du texte littéraire, son unicité, comme seules vraies raisons de désirer l'approcher, l'explorer, l'interpréter et le savourer ?

Un certain nombre de *défauts rédhitoires* et récurrents ont ainsi été soulignés par tous les membres des commissions lors de la session :

- **La gestion du temps** : sur les trente minutes imparties à l'exposé, les candidats ont souvent présenté des exposés de moins de vingt minutes. Non que la durée soit un gage de qualité et un critère de réussite, mais il semble que l'épreuve, dans ses exigences propres (introduction/présentation/caractérisation ; problématisation du dossier ; projet de séquence incluant séance développée et séance de langue ; conclusion), nécessite *a minima* vingt minutes. En outre, on a particulièrement entendu lors de cette session des exposés totalement déséquilibrés dans leur structure, fondés sur des introductions fleuves dans lesquelles la présentation à rallonge des textes, parfois résumés et/ou racontés, la « sur-problématisation » du dossier, se sont souvent substituées à une réelle analyse des documents et ont donné lieu à des projets de séquence réduits à une peau de chagrin.
- **L'évitement des textes** par une vaine surenchère didactico-pédagogique n'a pas trompé le jury sur le fait que les textes n'ont pas toujours été lus et deviennent alors un prétexte à déverser des connaissances plaquées et inadaptées au sujet.
- **Le manque de connaissances** qui s'est souvent révélé pendant l'entretien. Paradoxalement, par exemple, les lectures cursives en prolongement de la séquence se sont parfois avérées inconnues des candidats (exemple : suggérer de faire lire aux élèves un roman de Zola et avouer au jury n'y être jamais arrivé soi-même !).
- **Des connaissances mal utilisées**, notamment des idées reçues sur un auteur ou une œuvre, qui ne correspondent pas à l'extrait proposé (exemple : tout poème d'Aragon est nécessairement surréaliste et tout passage de Molière est comique).
- **Les contresens** dus à une lecture trop rapide et superficielle, sans réelle réflexion sur les textes.
- **La prise en compte insuffisante ou inappropriée des documents complémentaires**, traités à côté des textes, rarement intégrés réellement au projet.
- **L'absence/oubli de la séance de langue et/ou de la séance développée.**
- **Le développement exclusif de la séance développée** : on ne peut réduire l'étude des textes au seul énoncé d'un objectif ! Trop nombreux ont été les exposés qui n'ont en effet pas présenté suffisamment l'ensemble des textes du corpus.
- **L'absence de véritable « séquence » didactique** : dès lors que l'analyse des textes n'a pas été suffisante et n'a pu donner lieu à la présentation d'axes de lecture, le candidat n'a pu construire de parcours donc n'a pas visé d'apprentissages précis ni prévu d'évaluation.
- **L'emploi souvent non maîtrisé et inadapté d'une terminologie** visant à éblouir le jury, qui donne lieu à des exposés verbeux dont rien de précis ne ressort.

Dans quel sens aller ?

Les attentes du jury ont pour dénominateur commun la question essentielle du **sens**, mot dont la langue française décline à l'envi les acceptions linguistiques et littéraires : *signification, signifié, sémantique, dénoté/connoté, propre/ figuré, explicite/ implicite, symbolique* etc. Ici, le sens renvoie simplement et clairement au contenu donné à entendre à des experts professionnels par des experts en devenir. Aussi les exigences attendues ont-elles toutes partie liée avec la signification des œuvres offertes à la lecture et soumises à la sagacité de candidats, lecteurs de textes littéraires qu'ils analysent dans une perspective de transmission. La littérature parle de, permet de lire le monde, de le décrypter, de lui donner du sens. Enseigner, c'est certainement avant tout donner du sens à ce qu'on enseigne.

Sens et bon sens à l'épreuve : « Sens sans bon sens n'est que ruine de l'âme » pourrait-on écrire pour parodier Rabelais. En effet, l'épreuve exige de la cohérence et le jury attend que l'exposé s'inscrive dans cette approche, conduisant à percevoir l'unité de sens de la prestation. De la même manière, l'entretien ne vise pas à poser des questions pièges ou à déstabiliser, mais plutôt à évaluer notamment le bon sens des candidats à travers leur capacité à réagir et à réfléchir.

Aller dans le bon sens : le mouvement semble s'imposer de lui-même, des savoirs maîtrisés à leur transposition didactique, dans la mesure où il s'agit de transmettre à des élèves des contenus (savoirs divers) au service de compétences à construire. Les savoirs scientifiques (qu'ils soient littéraires, linguistiques ou culturels) président à leur transmission et donc leur maîtrise assurée est attendue en lieu et place de connaissances approximatives et confuses.

Le sens de la séance développée : si l'on file la métaphore du sens, on peut commencer par lever l'implicite concernant la séance dite « développée ». On s'accordera pour dire que *développer* ne peut rimer avec *bâcler*, et que la séance développée doit proposer une étude relativement poussée du texte support qu'elle exploite. La séance développée est donc à détailler, déployer, dérouler de manière substantielle (ce qui ne doit pas forcément prendre la forme d'une lecture analytique structurée, comme on le ferait en classe, mais doit s'appuyer sur les fondements de celle-ci, en dégagant les principaux intérêts du texte au regard de l'objet d'étude). Une séance durant une ou deux heures en général, on s'attend avant tout à la définition des objectifs d'apprentissage (notionnels, littéraires...) en regard à la spécificité du texte choisi et analysé (et éventuellement du document complémentaire), aux principales étapes et pistes d'analyse proposées, ainsi qu'à la place justifiée de la séance dans le projet de séquence. Ce n'est donc qu'à partir de ses partis pris didactiques que le candidat envisagera ses choix de mise en œuvre pédagogique, donc les moyens envisagés pour atteindre les objectifs visés. Rappelons que la séance développée ne demande pas la lecture à haute voix du texte, et n'est pas nécessairement une séance de lecture analytique.

Le sens de la séance de langue : un état parfois insensé.

La place de la séance de langue continue d'interroger. On se rapportera au rapport fondateur de 2014⁹ qui en rappelle les enjeux. Faut-il éviter de confondre la séance développée avec la séance de langue ? En fait, cela dépend du texte, des objectifs, des compétences visées. On ne peut dans tous les cas que conseiller la mise en œuvre d'une approche systémique de la langue, et donc une séance conçue en contexte, au service de la

⁹ p.189/270

construction du sens du texte et/ou de compétences d'écriture précises. Mieux vaut alors une séance de langue à part entière, autrement dit pas simplement esquissée ou plaquée, mais avant tout signifiante car articulée précisément aux textes (un ou plusieurs) à leurs enjeux et permettant de construire tels savoirs et telles compétences chez l'élève. On évitera donc la séance de langue pour elle-même, même si la notion étudiée est bien inscrite dans les programmes. Le bon sens sera encore le maître-mot dans les choix effectués. Il est par exemple judicieux, comme l'a justement proposé un candidat, de travailler notamment sur les marques du dialogue dans une fable en Sixième. Notons que cette année le jury pourrait décerner la palme à l'adjectif, qui a remporté un vif succès dans les dossiers niveau collègue. Cependant, le traitement de la notion n'a pas toujours été adapté au texte choisi et demeure encore mal maîtrisé (confusion fréquente entre apposition et épithète détachée). On ne peut certes attendre du candidat au concours une idée précise de progression en langue dans le projet pédagogique, toutefois peut-on espérer une séance qui vise des compétences en étude de la langue inscrites dans les programmes du niveau donné et reliées au texte sélectionné et donc à sa spécificité générique et stylistique (le jury a trop souvent entendu des points de langue sans aucun rapport avec la construction du sens des textes et leur écriture). On peut néanmoins s'attendre, dans le cadre des apprentissages visés, à un lien explicite avec l'évaluation (particulièrement sur les classes d'examen de Troisième et Première), notamment pour réinvestir les acquis. Sur les dossiers niveau lycée, les candidats, ont largement investi la grammaire de texte et de l'énonciation, avec plus ou moins de réussite. Enfin, cela va sans dire, la séance de langue suppose bien entendu la maîtrise de la notion choisie.

De l'usage pertinent des documents complémentaires

Les (ou le) documents complémentaires associés au dossier ne constituent pas « la cerise sur le gâteau » mais sont constitutifs du corpus et participent de sa coloration même. Ils ne peuvent donc être réduits à une fonction « illustrative » comme cela a souvent été le cas, ni être « utilisés », *in extremis*, en fin de projet, en simple « lecture d'image », ni *a fortiori* écartés. La nature des documents : textes critiques, textes théoriques, illustrations diverses, tableaux, gravures, photographies, photogrammes de films, captations de mises en scènes... est à prendre en compte et traduit la richesse de l'ouverture culturelle dans les multiples possibilités d'éclairage du corpus qu'elle induit, à la croisée des arts. La présence quasi systématique d'un document iconographique dans les dossiers invite à mettre en relation texte et image, à les confronter ou encore parfois à les comparer (par exemple : deux gravures, une de Gustave Doré et l'autre de Granville illustrant une même fable). Ainsi, les documents complémentaires fournissent des clés précieuses pour comprendre dans quelle perspective a été construit le corpus, ou pour éclairer un enjeu fort du dossier. Les candidats auront donc tout intérêt à réfléchir à leurs enjeux, en lien avec les textes, et non à les traiter en pièces « annexes ». Trop de lectures d'images se sont souvent révélées décevantes. Rappelons que les documents complémentaires peuvent être le support d'une séance, un prolongement. Il ne peut s'agir, en revanche, d'en faire une lecture analytique et de les confondre avec les textes proposés à l'analyse.

IV. DIX COMMANDEMENTS entre savoirs, savoir-faire et savoir-être...

- **De la culture avant toute chose** : on ne cessera de le répéter, il faut se doter d'une bonne culture des textes et des auteurs, tout autant que des œuvres artistiques majeures.
- **Analyser** : l'exposé sera fondé sur une analyse rigoureuse des textes.

- **Concevoir et justifier : la recherche d'un juste équilibre** : on présentera un exposé à la structure équilibrée, où les partis pris didactiques seront éclairés par les savoirs requis.
- **De l'analyse au service d'une mise en situation professionnelle** : on n'oubliera pas les deux pendants de l'épreuve à visée professionnalisante.
- **Le sentiment de la langue** : on attend *in fine* une maîtrise de la langue française à deux niveaux : des savoirs maîtrisés dans le cadre didactique proposé, ainsi qu'une parole correcte et précise. On veillera notamment à la précision lexicale.
- **Une posture et une tenue adaptées** : on proscriera toute familiarité avec le jury, toute attitude désinvolte à son égard, on ne lui coupera pas la parole, on veillera à une tenue correcte (y compris vestimentaire) en adéquation avec la finalité de recrutement du concours. Courtoisie, modestie et discrétion sont de mise.
- **Communiquer : la langue, le corps et la voix**. On évitera les appuis au discours (ou « tics » de langage parasites), on regardera son auditoire, on évitera une lecture intégrale de ses notes, on posera sa voix avec justesse et clarté, on évitera un ton monocorde, on veillera aux liaisons.
- **Jouer sans sur-jouer** : on privilégiera un propos dynamique, sans excès mais engagé, visant l'efficacité à travers notamment la fluidité de la parole, son débit mesuré, sa densité.
- **Etre capable de réagir** : lors de l'entretien, on veillera à adopter une posture d'écoute et à montrer des capacités de réactivité et d'engagement face au questionnement du jury.
- **Etre convaincu pour convaincre** : la cohérence de l'exposé et son dynamisme révéleront le plaisir des textes et le goût pour la littérature comme objet à faire vivre et à enseigner.

Quelques recommandations.....

Au cours de cette session, les membres des commissions de Littérature et Langue Françaises ont entendu des prestations très variées, d'insuffisantes à brillantes, en passant par convaincantes. Un certain nombre de candidats se sont manifestement préparés avec sérieux et se sont présentés en ayant parfaitement connaissance des exigences de l'épreuve. Cependant, le niveau de préparation des candidats étant très inégal, certains points de formation s'avèrent indispensables à la réussite de l'épreuve. Il s'agira donc pour les futurs candidats d'acquérir ou de consolider **les connaissances et compétences suivantes** :

- Renforcer sa culture littéraire en lisant, relisant les œuvres majeures du patrimoine littéraire, sans exclusion, incluant tous les genres, dont les textes d'idées, philosophiques, les textes issus des Langues et Cultures de l'Antiquité et la poésie.
- Connaître les préconisations des programmes du collège et du lycée d'enseignement général et s'intéresser à l'épistémologie de la discipline.
- Savoir situer les œuvres et les auteurs dans l'Histoire littéraire.
- Avoir une connaissance fine et précise de l'évolution des genres.
- Connaître les grandes théories littéraires.
- Maîtriser les savoirs didactiques nécessaires pour enseigner : séquence, séance, projet, objectifs...
- Renforcer, développer, actualiser, les connaissances grammaticales et stylistiques nécessaires à la lecture et à l'écriture et en maîtriser la terminologie.
- Proscrire le « tout pédagogique » vide de contenu.

- *S'entraîner, en temps réel, à la mise en œuvre de réelles compétences orales.*
- *Se projeter dans son futur métier d'enseignant, y réfléchir en amont.*
- *Lire les précédents rapports de jury et notamment celui de 2014.*

Conseils de lectures aux futurs candidats :

Les principales lectures recommandées, ouvrages théoriques, littéraires et didactiques, figurent dans le rapport fondateur de la session 2014¹⁰.

Nous conseillons également aux futurs candidats, afin d'approfondir leur culture dans la cadre d'une épreuve à dimension comparatiste (définie dans le rapport de 2014¹¹), la consultation utile du portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle¹², du portail disciplinaire d'Histoire des arts,¹³ ainsi que d'un site dédié aux Langues et Cultures de l'Antiquité.¹⁴

Nous concluons ce rapport par une citation de Jean-Michel Maulpoix¹⁵ qui, dans une conférence intitulée *Eloge de la lecture*¹⁶ a dit :

« La lecture est une expansion car elle est aussi une traduction. Elle consiste à détailler et interpréter des signes et des scènes, tout comme l'écriture consiste à détailler et interpréter le monde. Lire, c'est donc recouvrir le sens du détail. Et faire ainsi sortir de sa compacité et de son inertie. »

L'épreuve de Littérature et Langue Françaises n'a-t-elle pas pour finalité, dans la perspective de la pratique d'un futur métier, de donner le goût et le plaisir des textes, d'inviter à une lecture personnelle, curieuse, féconde, attentive et profonde des œuvres et des auteurs, et de réfléchir aux moyens à ajuster aux fins didactiques proposées afin de transmettre à des élèves cette expérience unique des *Belles Lettres*, de la lecture, de l'écriture et de la littérature d'une langue que l'on savoure ?

¹⁰ Nous conseillons notamment les références citées pages 183, 184 et 185.

¹¹ *« 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. »*

¹² <http://www.education.arts.culture.fr/>

¹³ Histoire des arts : <http://eduscol.education.fr/histoire-des-arts/>

¹⁴ Musagora : <http://www.cndp.fr/musagora/>

¹⁵ Poète, critique littéraire, et professeur d'Université.

¹⁶ Texte inédit issu d'une conférence donnée à l'Alliance française de la Vallée d'Aoste. (<http://www.maulpoix.net/elogelecture.htm>)

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE
OPTION LETTRES CLASSIQUES
« LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITE POUR LETTRES CLASSIQUES »

Rapport établi par Karim MANSOUR et Joëlle WASIOLKA-LAWNICZAK

L'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle « Langues et cultures de l'Antiquité pour Lettres Classiques » prend appui sur un dossier composé de trois ou quatre textes latins ou grecs (dont le volume peut atteindre pour chacun environ 450 mots, plus ou moins 10%), d'un texte complémentaire, le plus souvent moderne (issu de la littérature française ou traduit d'une langue étrangère ; il peut s'agir d'un article ou d'un essai), parfois aussi antique et permettant à ce titre des liens entre les deux langues anciennes ; le dossier comporte également un document iconographique, lui aussi antique ou moderne et conçu dans le même esprit d'interdisciplinarité, — le tout se rapportant à un objet d'étude du programme de langues anciennes en vigueur dans l'une des classes de l'enseignement secondaire (de la 5^{ème} à la Terminale pour le latin ; de la 3^{ème} à la Terminale pour le grec). Le candidat prend connaissance, au moment du tirage, de la langue sur laquelle il préparera son oral.

La nature et les modalités de l'épreuve, les attentes du jury sont les mêmes pour les deux langues d'étude ; on pourra en prendre une connaissance de détail dans les rapports fondateurs de la session 2014. Nous rappellerons simplement ici que la préparation a une durée de trois heures, le candidat étant invité à « analyser le corpus proposé », en « précis[ant] les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue », et en prenant soin de « développer une des séances, au choix, de la séquence ». L'oral proprement dit a une durée de 55 minutes environ : dans un premier temps, le candidat dispose d'une demi-heure pour présenter son projet de séquence en lien avec le dossier proposé ; une fois son exposé achevé, il est invité à sortir quelques minutes, le temps pour le jury d'une première délibération ; puis il est rappelé pour un entretien au cours duquel les examinateurs reviennent brièvement sur certains éléments de son exposé, avant de lui poser un certain nombre de questions complémentaires, d'ordre disciplinaire ou pédagogique. L'épreuve s'achève sur une question d'ouverture professionnelle, en lien notamment avec le statut de fonctionnaire de l'Éducation Nationale ou avec les valeurs républicaines dont il se fait le vecteur.

Dans le prolongement des rapports fondateurs et de manière à réaffirmer les lignes directrices de l'épreuve, pour permettre aussi aux futurs candidats d'éviter les écueils ou défauts qui subsistent, nous présentons ici un ensemble de remarques et conseils fondés sur les prestations orales de la session 2015. Dans la mesure où la nature de l'épreuve reste la même, s'agissant de latin ou de grec, ce rapport vaut d'abord de façon conjointe pour les deux langues anciennes. Dans un second temps, seront formulées des remarques spécifiques en rapport avec chacune des deux langues.

*

I. L'exposé

I. A. L'introduction

Aucune des étapes de l'introduction rappelées ci-dessous n'est facultative. À plus forte raison le candidat ne saurait-il faire l'économie d'une entrée en matière : le jury s'étonne d'avoir entendu cette année quelques exposés dépourvus d'introduction ou en comportant une très lacunaire, malgré les indications claires données dans le rapport 2014, tant pour l'épreuve en langue grecque (p. 155 sqq.) que pour l'épreuve en langue latine (p. 165).

I. A. a. *La présentation des textes et documents.* Première phase de l'introduction, elle ne se réduit pas à une simple description de contenu, et n'équivaut pas davantage à une notice plus ou moins développée, reprenant partiellement ou totalement les indications fournies dans le dossier sous forme de chapeaux introducteurs, voire celles trouvées dans les usuels de la salle de préparation. S'il est indispensable de consulter ces ouvrages au besoin, de mettre à profit le paratexte de l'énoncé et d'indiquer à l'orée de l'épreuve certains éléments attendus — auteur, époque, genre des textes et documents, thèmes principaux notamment — il s'agit surtout de pointer ce qui, dans chaque composante du dossier, y compris dans les documents complémentaires, est pertinent par rapport à la problématique retenue. Cette dernière se trouve ainsi introduite. La présentation a vocation à faire émerger la spécificité des éléments du corpus, au lieu de les ramener au même d'une entrée de dictionnaire et/ou de les réduire à une paraphrase. Si elle requiert de la précision, elle ne doit pas être confondue avec une analyse ou un commentaire, voire avec un exposé de connaissances qui ne serait que le prélude à ces exercices. Il faut savoir maîtriser le contenu de la présentation comme le temps de parole, pour éviter les redites dans le développement du projet de séquence et le déséquilibre par rapport à celui-ci. Le jury conseille ainsi au candidat d'accorder un soin tout particulier à la *dispositio* pendant le temps de préparation et de se munir d'une montre ou d'un réveil qu'il consultera utilement au cours de sa prestation. Certains candidats ont choisi cette année de suivre, dans leur présentation, l'ordre dans lequel ils allaient aborder les textes : cette méthode est acceptable, pourvu que l'ordre soit pertinent.

I. A. b. *Le rappel de la classe concernée, de l'objet d'étude et l'annonce du projet de séquence.* La présentation des documents, si elle a été effectuée selon les recommandations qui précèdent, mène à l'annonce d'un projet de séquence. Il pourrait se définir comme une manière particulière d'aborder un objet d'étude du programme, à partir du dossier proposé. Le jury attend du candidat qu'il donne un titre à la séquence envisagée et qu'il la problématise. La mise en relation des textes et documents du corpus tend en effet à faire apparaître non seulement un thème, mais encore un problème : une mise en relation est aussi une mise en tension. Le questionnement, clairement exprimé, doit être adapté au dossier et suffisamment approfondi. Le jury regrette que la problématisation se soit souvent avérée insuffisante cette année au regard des dossiers qu'il a soumis. Il ne saurait se satisfaire de projets factices, les candidats se contentant parfois de citer intégralement les objets d'étude rappelés dans l'énoncé, sans précision thématique ni mise en question, et dans quelques cas, heureusement rares, sans aucun discernement. Quand l'entrée du programme comporte des sous-entrées dont l'une est manifestement privilégiée, il y a lieu d'en tenir compte plutôt que de reprendre mécaniquement et *in extenso* l'entrée générale. Un dossier destiné à des latinistes de Première et composé d'élégies reliées par le thème de la jalousie s'inscrit préférentiellement dans la sous-entrée « passions et tourments » de l'objet d'étude « La poésie — amour et amours », et c'est dans ce domaine qu'il convient de déterminer une problématique. Un sujet peut aussi faire jouer l'ensemble des sous-parties d'une entrée. Avec une classe de Quatrième, on

pourra, dans une séquence consacrée au général romain Regulus, réfléchir à la manière dont l'identité romaine se construit par opposition à l'Autre, en l'occurrence le Carthaginois : dans le cadre de l'objet d'étude « La construction de l'identité, la découverte de l'altérité », le dossier invite à mettre en tension les sous-entrées « La *uirtus* sous la République » et « L'autre et l'ailleurs », ce qui constitue une problématisation possible. Mais un dossier peut appeler plusieurs problématiques et le jury est ouvert à un questionnement multiple, à condition que le candidat s'interroge sans s'éparpiller, en évitant l'écueil de la dispersion. Le candidat aura soin d'éviter les problématiques trop générales (quelle est la vision de / comment est traité tel ou tel thème ?), qui se reconnaissent à ce qu'elles pourraient être réemployées, *mutatis mutandis*, pour n'importe quel autre dossier. Prenant appui notamment sur les documents complémentaires, il veillera enfin à inscrire sa réflexion dans le temps présent : comment l'Antiquité peut-elle contribuer à comprendre la Modernité, entre rupture et continuité, altérité et identité, évolution et permanence ? Quel est l'apport des LCA pour la formation de l'élève en tant qu'individu et futur citoyen ? Et surtout, quel serait l'apport spécifique de la séquence exposée ? Affirmer que tel ou tel thème est toujours actuel ne saurait suffire : il faut montrer quelle est son actualité et quel est son intérêt.

I. A. c. *L'annonce des objectifs de la séquence.* Un futur enseignant ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les objectifs qu'il se propose d'atteindre avec sa classe, lesquels engagent nécessairement des moyens à mettre en œuvre pour les remplir. Ils donnent tout son sens au travail effectué en classe, car c'est à partir du but fixé que celui-ci doit être envisagé, de façon téléologique. Il convient donc de déterminer les objectifs soigneusement et de les énoncer précisément : quelles connaissances et quelles compétences culturelles, littéraires, linguistiques la séquence doit-elle permettre d'acquérir ? Le jury déconseille formellement les énumérations vagues et longues, auxquelles il préfère des objectifs nettement circonscrits, en prise directe avec le dossier proposé et le niveau de la classe. La dernière étape de l'introduction permet ainsi au candidat de montrer qu'il saura organiser son travail et celui de ses élèves dans le cadre des programmes en vigueur. Elle appelle naturellement le développement du projet de séquence, comme la fin appelle les moyens. Il n'est toutefois pas utile d'annoncer à ce stade le titre de chaque séance.

I. B. Le développement du projet de séquence

I. B. a. *Le plan général du développement.* Le développement consiste en l'exposé d'un projet de séquence réaliste répondant au titre, à la problématique et aux objectifs donnés dans l'introduction. Cet exposé est chronologique — il s'agit de dérouler, les uns après les autres, les séances qu'on se propose de réaliser en classe. Mais cette logique temporelle ne dispense pas le candidat d'un questionnement sur l'organisation de la séquence. Le candidat a la liberté de traiter les textes antiques dans l'ordre du dossier, qui ne comporte *a priori* pas de piège, ou de le modifier, en gardant toujours à l'esprit qu'il a une progression pédagogique à construire, qu'il se place dans une perspective d'enseignement. Par conséquent, s'il est légitime de prendre en considération les liens thématiques entre les textes ou leur difficulté linguistique pour en changer l'ordre, il faut aussi veiller à la chronologie ou au respect de la place des passages au sein d'une œuvre : est-il judicieux de donner à lire des extraits du roman grec *Daphnis et Chloé* dans le désordre, ou d'étudier, dans le cadre d'une séquence sur l'héroïsme au féminin à Rome, l'exploit de Clélie avant le viol de Lucrece ? La progression pédagogique s'inscrit en outre dans une progression (pluri)annuelle qu'il est indispensable de garder à l'esprit. Ainsi, après avoir indiqué à l'orée du développement la place de la séquence dans l'année et dans le parcours d'apprentissage de l'élève, le candidat présentera-t-il son projet de séquence chronologiquement, au fil des séances, tout en justifiant l'organisation

qu'il a adoptée. Des séquences de 6 à 8 séances ont souvent été proposées : ce modèle est valable, pourvu que le candidat l'adapte au dossier et le nourrisse d'analyses précises.

I. B. b. *Au fil des séances.*

Les séances ne faisant pas l'objet d'un développement. Le principal écueil à ce stade, que trop de candidats encore n'ont pas réussi à éviter, est de proposer un exposé pseudo-didactique creux, n'ayant avec le corpus qu'un lien ténu, alors que le projet de séquence offre justement au candidat la possibilité de montrer qu'il a lu les textes non pas seulement en traduction, mais en grec et en latin, et qu'il les a compris. Il s'agit là d'une pierre d'achoppement même pour les candidats qui ont bien problématisé le dossier — en général, dans ce cas, l'entretien leur permet de réexploiter précisément le corpus en fonction de leur problématique de départ, mais il vaudrait mieux ancrer d'emblée la démarche didactique dans une analyse serrée du dossier. C'est en effet sur une compréhension fine du corpus que tout projet de séquence se fonde et c'est cette compréhension qu'inversement il révèle : le jury ne saurait trop insister sur la nécessité de lire attentivement le dossier pendant le temps de préparation afin de bâtir une séquence solide. Il peut être utile de trouver un titre à chaque séance : le dessein apparaît alors plus clairement que lorsque le candidat se contente d'indiquer quel(s) document(s) il traiterait, le projet prend corps, il devient plus concret. Les objectifs de chaque séance doivent être clairement identifiés : quelles connaissances et compétences la séance vise-t-elle à construire ? Comment les textes et documents fournis seront-ils exploités à cet effet ? Réfléchir aux liens entre monde antique et monde moderne fait partie intégrante des finalités de l'enseignement des LCA : comment y amènera-t-on les élèves, à partir du corpus, et dans quel but ? La fin conditionne les moyens, au niveau de la séance comme à celui de la séquence, et la précision dans la réponse aux questions précédentes évite le schématisme et la vacuité, dont l'une des formes est la cascade de projets tous azimuts. Si le candidat compte initier ses élèves au commentaire ou développer leurs compétences de lecteur, qu'il ne se contente pas de cette vague promesse, mais fasse preuve de ses propres compétences. Le jury attend qu'il brosse à grands traits la lecture vers laquelle il guiderait sa classe, en s'appuyant sur le(s) texte(s) convoqué(s) en grec ou en latin, en précisant les lignes citées, sans omettre la perspective professionnelle, c'est-à-dire en indiquant la façon d'aboutir à l'objectif visé. Il revient au candidat de trouver l'équilibre : l'épreuve d'ASP ne se résume pas à un simple exposé de démarches didactiques, elle ne se confond pas non plus avec un commentaire ou avec une succession de commentaires de textes puis de documents au fil des séances, il s'agit d'une épreuve appliquée, qui requiert de transformer un objet d'étude en un objet de transmission. Pour cela, il est nécessaire de prendre du recul par rapport aux résultats auxquels l'analyse, pendant le temps de préparation, a conduit, sans les considérer pour autant comme définitifs, tant il est vrai qu'enseigner, et réfléchir à la manière de le faire, c'est aussi apprendre. Charge au candidat d'opérer des choix, de simplifier, d'organiser en vue d'un enseignement, bref, d'adapter son savoir.

L'énoncé indique que le « projet de séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue ». Cette séance n'est pas nécessairement celle qui fait l'objet d'un développement particulier. Elle doit néanmoins permettre au jury d'évaluer les connaissances et compétences linguistiques du candidat. Elle sera choisie avec pertinence : par rapport au niveau de la classe et à la progression annuelle, par rapport au thème et à la problématique de la séquence, par rapport à l'interprétation du ou des textes du dossier. Les occurrences doivent être suffisamment nombreuses pour justifier l'étude, qui n'est pas un cours de grammaire *in abstracto*, mais s'enracine comme tout le reste du développement dans un corpus dont elle contribue à éclairer le sens. La séance d'étude de la langue peut porter sur le lexique : on attend bien sûr alors davantage que l'établissement d'une liste de vocabulaire. Dans un extrait du traité *Des rêves* d'Aristote (459a, 8-10), il est par exemple loisible d'examiner, en lien

avec les autres textes du corpus, la synonymie ainsi que les procédés de dérivation et de substantivation, la langue grecque faisant preuve de plus de nuance et de richesse lexicales que la langue française dans laquelle « imagination » traduit indifféremment ἡ φαντασία et τὸ φανταστικόν, « rêve » τὸ ἐνυπνιάζειν et τὸ ἐνύπνιον, et « sensibilité » τὸ πάθος et τὸ αἰσθητικόν (sont aussi utilisés dans le texte τὸ φάντασμα et ἡ αἴσθησις). L'analyse d'un texte philosophique — de sa rhétorique et partant de son sens — ne se réduit pas en effet à celle des « connecteurs logiques » et des subordonnées circonstancielles, même si celle-ci se justifie aussi pleinement. L'omission de la séance de langue ou son traitement superficiel sont très préjudiciables pour le candidat. Celui-ci se verra de toute façon interrogé sur la langue au cours de l'entretien : il va de soi qu'un candidat qui se présente au Capes de lettres option lettres classiques doit maîtriser le grec comme le latin. Le candidat a bien sûr tout intérêt à choisir une séance de langue portant sur un point qu'il connaît particulièrement, dans la limite des critères de pertinence rappelés ci-dessus : des extraits de *L'Odyssee* n'appellent pas forcément une séance sur la langue homérique, surtout lorsqu'on ne domine pas son sujet ; à l'inverse, si le candidat mobilise des connaissances linguistiques solides en vue de l'interprétation et de l'enseignement, ce type de séance est bienvenu.

Une étape importante : la séance développée. Les indications qui précèdent valent pour la séance développée. Laissée au choix du candidat, elle se distingue des autres séances par son degré d'approfondissement des analyses comme de l'approche didactique. Y consacrer un temps suffisant, et significativement plus long, est indispensable, à la fois pendant le temps de préparation et pendant le temps de passage : cette année, les candidats ont trop eu tendance à mettre toutes les séances sur le même plan. En amont, il faut choisir judicieusement le ou les documents supports, les lire attentivement en grec ou en latin, explorer leur sens, s'interroger sur l'intérêt de leur mise en relation si on utilise plusieurs documents, et envisager les modalités de leur exploitation. Il y a lieu de mener une réflexion sur la traduction : que le corpus comporte des textes traduits est une aide, mais pas une facilité pour le candidat, qu'on souhaite voir réfléchir à la validité de la traduction, à son intérêt et à son usage en classe. Mènerait-il la séance à partir d'un ou plusieurs textes traduits ? Cette traduction serait-elle totale ou partielle ? Dans ce cas, quels passages omettrait-il et pourquoi ? Ferait-il produire une traduction aux élèves, et dans quel but ? Utiliserait-il à cet effet la traduction fournie dans le dossier, ou une autre ? Que modifierait-il et pourquoi ? La traduction, parfois vieillie, peut être réactualisée, ou rendue plus exacte pour favoriser le travail grammatical. Une préparation efficace pose les bases d'un exposé clair, comportant le titre de la séance, ses objectifs précis, ses modalités, des analyses nourries, référées au texte en langue ancienne et présentées dans l'optique de l'enseignement du grec ou du latin. On évitera les activités convenues si on n'a pas suffisamment réfléchi à leur mise en œuvre. Ainsi, nombreux sont les candidats projetant de faire relever des champs lexicaux aux élèves sans prendre en compte leur degré de compréhension du texte, ni les insuffisances éventuelles de cette activité ou son but : comment les élèves repèreront-ils un champ lexical dans un texte s'ils ne le comprennent pas ? le relevé ne se fera-t-il pas au détriment de la maîtrise du système de la langue, et si cela est le cas, comment y remédier ? en Terminale, peut-on réduire le travail sur le texte à un tel relevé ? quel usage fait-on du vocabulaire ? De manière générale, si on fait dresser des listes de vocabulaire en vue de l'apprentissage, le choix doit être pertinent : la fréquence d'emploi des mots grecs ou latins, la productivité du lexique, et l'intérêt pour l'interprétation du texte constituent de bons critères. Tout apprentissage exigé des élèves requiert une réflexion approfondie sur ses modalités et sa finalité.

La mise en œuvre de la séance doit être guidée par le bon sens et le réalisme. Le jury a conscience que les candidats sont en cours de formation, il attend surtout de ces derniers qu'ils fassent preuve de discernement : préparer les exercices demandés aux élèves — traduction, relevés, voire thème — suffit en général à mesurer leur difficulté et à opérer les

réajustements qui s'imposent. Un futur enseignant doit pouvoir adopter, au moins partiellement, le point de vue de l'élève, y compris lorsque celui-ci fait partie d'un groupe, dans le cas d'un travail collectif : si le candidat projette de faire réaliser une traduction à une classe répartie en groupes d'élèves, il veillera à délimiter avec soin les passages à traduire, en se fondant sur les unités de sens ou les mouvements du texte, et à fournir à chaque groupe un contexte suffisant, de manière à ce que le résultat final ne ressemble pas à un cadavre exquis — à moins de prévoir une redistribution des élèves dans de nouveaux groupes lors d'une seconde étape du travail, susceptible de leur donner les moyens de réfléchir à l'organisation du texte et de revoir les traductions. On se gardera en tout cas de toute approche rigide et systématique : traduire une élégie distique par distique, mécaniquement, fait par exemple rarement sens ; la lecture orale du texte elle-même mérite réflexion : qui lit le texte grec ou latin, et quand ? est-il toujours utile de faire lire aux élèves, au début de la séance, un texte qu'ils ne comprennent pas encore ? Enseigner, c'est (s')adapter.

Enfin, si le jury préfère un solide bon sens à tout jargon pédagogique, il suppose néanmoins que le candidat connaît la distinction entre deux termes clés de l'énoncé de l'épreuve, séquence et séance : une séquence est composée de séances qui ne sont pas forcément chacune équivalentes à une heure de cours. Il n'est du reste pas nécessaire de proposer des durées précises pour la réalisation d'un exercice, d'une séance ou de la totalité de la séquence.

I. B. c. *Conseils généraux*

Exploitation des documents complémentaires et interdisciplinarité. Il n'y a pas de place-type pour les documents complémentaires. Leur place dans la séquence est appelée par leur nature et leurs rapports avec le reste du dossier, certains documents pouvant avoir des liens privilégiés avec tel ou tel texte. Dans tous les cas, le document iconographique n'a pas toujours vocation à être une simple illustration, tandis que le texte complémentaire n'est pas systématiquement une réécriture, sans évidemment que cela ne soit exclu. Les rapports entre textes antiques et documents complémentaires sont variés, la dialectique du même et de l'autre chaque fois différente et l'écart plus ou moins grand, toujours riche d'enseignements à la fois pour la compréhension de l'Antiquité et pour celle de la modernité. À cet égard, il convient de ne pas négliger l'apport des documents complémentaires pour l'identification et la construction de la problématique : dans un dossier de grec niveau Seconde portant sur la figure d'Héraklès, un sonnet de José-Maria de Heredia comme l'extrait d'une bande dessinée d'Édouard Cour pointaient par exemple la monstruosité du héros. Cette année, les documents complémentaires ont été souvent mieux exploités, mais encore trop régulièrement relégués aux marges — à la fin de la séquence, et, peut-être en vertu d'une lecture attentive, et encore indispensable, du rapport 2014, en position liminaire. Cette fonction de seuil, à l'orée comme au terme de la séquence, peut être très pertinente. Ainsi, dans un dossier de Terminale sur l'homme et l'au-delà, en grec, plusieurs candidats ont proposé de mobiliser le document iconographique, un cratère apulien représentant nombre de personnages mythologiques, dans la première séance. Ce choix s'avérait d'autant plus judicieux qu'il permettait de faire émerger la problématique du dossier tout en réactivant les acquis éventuels de la classe de Seconde (« Figures héroïques et mythologiques ») et en posant les premiers jalons de la compréhension des textes du corpus, qui faisaient référence à certains des personnages du cratère. Le jury rappelle néanmoins aux candidats que les seuils sont des moments importants, et que ni l'entrée dans la séquence ni sa clôture ne doivent être traitées à la légère. Si l'un des documents complémentaires est utilisé à la fin de la séquence, choix sans doute le plus périlleux, charge au candidat d'examiner précisément ses liens avec les autres éléments du dossier et les perspectives qu'il ouvre pour faire transition vers une séquence ultérieure, au

lieu de le réduire à un prolongement inconsistant, vite balayé, après la traditionnelle évaluation sommative.

Le jury rappelle également que les documents complémentaires doivent être exploités dans le cadre de l'enseignement des LCA, même si le professeur de LCA est aussi un professeur de français. Il est étonné d'avoir entendu des candidats consacrer une séance entière à l'analyse d'un tableau ou d'un texte moderne sans *jamais* faire le lien avec l'Antiquité : une interdisciplinarité mal comprise leur aura fait confondre le cours de LCA avec un cours d'arts plastiques ou de français. Si l'interdisciplinarité est un aspect fondamental du nouveau concours de lettres comme de leur enseignement, ainsi que le fait clairement ressortir la lecture des programmes tant de LCA que de français ou des autres disciplines, ou celle du socle commun de connaissances et de compétences, elle est destinée à compléter et à enrichir l'enseignement de chaque discipline, non pas à les dissoudre. On attend du candidat qu'il sache faire des liens avec les autres disciplines enseignées aux élèves et qu'il connaisse l'organisation et le programme de l'enseignement d'Histoire des Arts. L'interdisciplinarité toutefois requiert bon sens et discernement, dans la place et l'apport respectif des différentes disciplines tout comme dans le choix des supports. Par exemple, si la bande dessinée et le cinéma peuvent être convoqués à bon escient — les sujets proposent d'ailleurs des planches de BD, des photogrammes ou des captures d'écran —, il est peu judicieux, dans une séquence sur Heraklès, de faire appel au film d'animation des studios Disney, en le supposant intimement connu du jury. Des références aux mangas seront bien accueillies, si elles sont pertinentes et précises, et pas exagérément profuses. Elles le seront d'autant plus que le candidat se montre capable aussi de mobiliser une culture plus classique. Il n'est nullement question ici de hiérarchie, mais de curiosité — qui doit puiser à des sources diverses — et de mesure.

Utilisation des compétences et connaissances disciplinaires. Des compétences disciplinaires et des connaissances solides sont nécessaires à la réussite de l'épreuve d'ASP. Les usuels présents dans la salle de préparation, qui apportent une aide ponctuelle, ne sauraient y suppléer. Les textes et documents constituent cependant le point de départ et le cœur de la problématisation et des analyses : il faut éviter de plaquer sur eux des questionnements ou des savoirs préconçus sans grand rapport avec ce qui fait leur spécificité. Cela se produit en général quand le candidat se laisse gagner par le stress et abdique toute pensée personnelle, mais aussi, bien souvent, quand il méconnaît l'auteur ou le texte proposé, qu'il cherche alors absolument à ramener à ses quelques souvenirs (les couples $\sigma\tilde{\omega}\mu\alpha$ / $\psi\upsilon\chi\eta$ et $\mu\tilde{\upsilon}\theta\omicron\varsigma$ / $\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$ ne sont pas toujours les plus opératoires pour analyser un texte de Platon) ou à une notice d'usuel recopiée au brouillon. La planche de salut ne réside en rien qui dispenserait le candidat de penser, de lire, et de réagir par lui-même : les usuels, les connaissances et les compétences tout comme la sensibilité littéraire doivent être mises au service de la compréhension et de l'analyse d'un dossier toujours singulier pour produire un projet de séquence tout aussi singulier.

Le savoir, en effet, ne doit pas faire écran. Cela vaut également pour la construction de la séquence. Nombreux sont les candidats qui proposent en première séance des cours magistraux. Il peut s'agir d'exposés introductifs et censés contextualisants, plus ou moins bien reliés au reste du projet et parfois destinés à créer diversion — une séance d'une heure sur le passage de la pensée théologique à la pensée rationnelle servant par exemple à introduire un corpus sur le rêve dans lequel cette distinction s'avère finalement peu judicieuse. Le jury n'est pas dupe et ce n'est pas sur la base de la connaissance pure qu'il évalue le candidat, mais sur celle de connaissances en prise avec le réel — celui du dossier, celui d'un enseignement à élaborer. Parfois le cours magistral initial est mieux ancré dans la séquence à venir, et il en anticipe les acquis : exposé sur un genre, un thème ou une topique. Dans ce cas, c'est pour les élèves que le savoir ferait écran : une telle séance liminaire a toutes les chances en effet de

fermer l'interprétation et d'éteindre d'emblée leur curiosité là où elle est censée la susciter, transformant la séquence entière en une vérification de la séance inaugurale.

Évaluation des élèves au sein de la séquence. Une séquence d'enseignement ne se conçoit pas sans l'évaluation des élèves. Si elle est rarement absente du discours des candidats, qui ont bien compris, à la lecture du rapport 2014, que l'évaluation pouvait être « sommative », mais aussi « formative », ils l'envisagent souvent encore de façon trop schématique. Il y a lieu de donner un contenu, sinon exagérément précis, du moins suffisant, aux projets d'évaluation, et de s'interroger sur leurs objectifs, puisqu'ils ne font pas exception par rapport au reste de l'organisation du travail de la classe. Que cherche-t-on à évaluer — quelles connaissances et quelles compétences ? Dans quel but ? Nul besoin ici d'entrer dans le détail d'élaboration d'énoncés. Il faut toutefois être conscient de ce que l'évaluation met en jeu : la simple mémorisation, le raisonnement ? quel degré de compréhension du ou des textes ? Ses résultats ne sont pas sans conséquences sur le travail à venir, qu'ils peuvent conduire à réajuster : que la plupart des candidats négligent ou omettent la correction des évaluations montre qu'ils les considèrent de façon trop superficielle. Il convient en outre de les adapter au niveau de la classe : au début du parcours d'apprentissage, on pourra ainsi avoir intérêt à pratiquer des tests courts et nombreux, tandis que des devoirs plus globaux sont susceptibles d'être proposés ensuite. Il est loisible aussi de maintenir le nombre et la brièveté, à un niveau plus élevé, choix qu'il s'agit d'être capable de justifier. Enfin, beaucoup des candidats proposent d'évaluer les élèves sur la base de la traduction de tout ou partie d'un texte du dossier, dans le cadre de l'épreuve orale du baccalauréat : n'est-ce pas les amener ainsi à un apprentissage mécanique, au détriment de la maîtrise de la langue ? comment y remédier ? quelle peut être malgré tout l'utilité de ce genre d'exercices ? Là encore, il est question de bon sens — dans l'entretien, un candidat, face à de telles questions, s'est appuyé sur sa propre expérience en expliquant au jury, de manière très convaincante, ce que lui avait apporté l'apprentissage par cœur de traductions, et il a proposé de moduler son évaluation et sa notation pour valoriser ceux de ses élèves qui se montreraient capables de dépasser la simple récitation.

I. C. La conclusion

D'évidence, la conclusion est tout aussi indispensable que l'introduction. Elle ne s'improvise pas : le candidat doit jusqu'au terme de l'exposé rester maître de sa parole pour éviter d'être amené à sabrer son propos lorsque le jury lui signale que le temps qui lui est imparti va bientôt être épuisé, ou, à l'inverse, de le délayer s'il s'aperçoit que son exposé est trop court. Une bonne conclusion dresse fermement le bilan du projet de séquence, convoque éventuellement des textes et des œuvres susceptibles de l'enrichir, si cela n'a pas été fait au cours du développement, et ménage une transition vers la séquence suivante qui sera rapportée à l'entrée du programme idoine et dont le thème sera donné.

Le respect scrupuleux des différentes étapes de l'exposé permettra au candidat de s'exprimer pendant trente minutes : ni plus, pour des raisons évidentes d'équité, ni moins — le jury attend d'un futur enseignant qu'il sache développer son propos et pénalise les prestations trop courtes, surtout si elles manquent de densité.

*

II. L'entretien

II. A. a. Après une courte pause durant laquelle le jury effectue une première délibération, le candidat est invité à revenir pour la seconde partie de l'épreuve : un entretien au cours duquel les examinateurs lui poseront diverses questions, en guise de complément aux

choses dites. L'entretien permet en effet de revenir sur l'exposé du candidat, pour l'amener d'abord, *sur le plan disciplinaire*, à :

- corriger d'éventuelles erreurs d'interprétation ou de jugement en matière de langue, d'analyse littéraire ou d'étude culturelle ;
- approfondir certains éléments entrevus, de manière à mettre en valeur ses connaissances et qualités de réflexion ;
- aborder des points importants qui auraient été négligés au cours de l'exposé, pour ouvrir de nouvelles perspectives.

Les questions posées peuvent aussi bien revêtir un caractère ponctuel (retour, par exemple, sur l'analyse de telle forme, sur le genre littéraire dont relève l'un des textes, ou sur tel point de civilisation) que général, amenant à reconsidérer un ensemble plus large de données. Le jury s'efforce à cet égard, dans la conduite de cet entretien, d'établir un fil conducteur entre les diverses questions — du particulier au général ou du général au particulier — tout en s'adaptant aux réponses fournies par le candidat pour lui permettre de développer sa réflexion, et en ouvrant l'éventail des possibles. Sans que l'on puisse établir ici un modèle type d'entretien, dans la mesure où celui-ci dépend notamment des caractéristiques de l'exposé qui l'a précédé, il existe cependant quelques constantes. Ainsi, si l'exposé s'est révélé trop descriptif et n'a guère permis de dégager suffisamment les enjeux des textes proposés, le candidat sera nécessairement amené à s'interroger sur une possibilité de problématisation du dossier, qui permettrait de mettre à jour les liens profonds qui unissent les textes d'une part, les aspects linguistiques, littéraires et culturels de l'autre. De façon générale d'ailleurs, si l'exposé a présenté une forte composante didactique au détriment des aspects proprement disciplinaires, le candidat doit s'attendre à se voir interrogé plus longuement sur ces dernières questions.

II. A. b. Une question posée à coup sûr est celle de la *traduction* (ou retraduction) d'un passage extrait de l'un des textes. En effet, si tous les textes du dossier sont accompagnés d'une traduction française, c'est bien avant tout sur la version originale que le candidat doit avoir travaillé durant le temps de sa préparation — au moins pour les passages qui donneront lieu à une exploitation pédagogique. Ce sont tout particulièrement les extraits choisis pour une étude en classe qui doivent faire l'objet de l'attention du candidat : il se doit d'être en mesure de les traduire (tout comme il doit être à même de réaliser les diverses activités sur lesquelles il se propose de faire travailler ses élèves). Or, cette année encore, le jury a dû constater que certains candidats se trouvaient dans l'incapacité de traduire eux-mêmes tout ou partie d'un passage dont ils comptaient pourtant proposer la traduction à leurs élèves. Une telle incapacité constitue un obstacle majeur à la réussite de l'oral, car elle révèle aux yeux du jury une déficience linguistique absolument rédhibitoire, s'agissant aussi bien d'une épreuve de *langue* que de culture antique.

Le candidat a, du reste, le loisir d'adopter un regard critique sur la traduction qui lui est proposée et sur l'usage qu'il pourrait, ou non, en faire dans le cadre de son enseignement : plus ou moins fidèle au texte original, elle peut transformer parfois la classe grammaticale d'un mot ou recomposer un réseau de sens qu'il convient de questionner pour faire retour sur le texte.

Sur le plan linguistique encore, le jury reviendra sans doute sur *la séance de langue* prévue dans le projet de séquence — qu'il s'agisse ou non de la séance « développée » au cours de l'exposé : d'où l'intérêt et la nécessité pour le candidat d'aborder dans ce cadre un point dont il juge sa maîtrise suffisante. Il peut être intéressant et pertinent, au cours de l'étude d'un texte qui s'y prête, d'aborder en grec la morphologie des verbes en $-\mu$: encore faut-il en avoir soi-même une connaissance raisonnée. À cet égard, le jury a eu plaisir à entendre, au

cours de certains exposés, des développements de séances consacrées par exemple à l'expression de l'hypothèse et aux emplois de la particule ὅτι, dont le candidat a pu confirmer au cours de l'entretien et à l'épreuve des diverses occurrences suggérées, sa connaissance approfondie.

II. A. c. En matière d'*étude littéraire et culturelle*, l'on s'assure de même, au-delà d'un dossier dont il aura fallu montrer la cohérence et les enjeux, que le candidat maîtrise les notions qu'il devra enseigner à ses élèves : les questions de genre et de registre, le nom et la vertu de tel procédé de style, l'intérêt littéraire de la stratégie d'écriture adoptée par un auteur, et, plus largement, tout ce qui constitue la littérarité du texte, doit pouvoir être identifié et expliqué par un futur professeur de lettres. On mesure aussi la capacité du candidat à apprécier l'ouverture de la littérature antique sur la dimension culturelle, antique et moderne à la fois, par l'intermédiaire du texte complémentaire et du document iconographique : pour le cas où ces deux documents n'auraient pas été suffisamment exploités, les questions posées permettent au candidat d'élargir sa réflexion dans une perspective interdisciplinaire (cf. *supra*, I. B. c). À l'inverse, si l'exposé a prétendu privilégier la dimension culturelle en délaissant par trop les textes, l'entretien sera aussi l'occasion de recentrer l'étude sur le dossier, autour duquel doit proprement s'articuler la réflexion.

Trop d'entretiens ont, en effet, cette année encore, révélé au grand jour un défaut de problématisation littéraire et de conceptualisation du sujet, à la suite d'exposés qui s'abritaient derrière du « tout-didactique » ou du « tout-culturel », les deux écueils à éviter absolument. Il convient de rappeler qu'à la charnière de la langue et de la culture antiques, se trouve à chaque fois un *texte* à étudier dans sa relation éventuelle avec d'autres textes antiques ou modernes et avec un *document iconographique* qui permettent de donner à cette étude une certaine profondeur de champ. Au cours de l'entretien, des questions sont donc posées sur ces liens, amenant le candidat à s'interroger sur les jeux de reflet ou de contraste, de reprise ou de réécriture qui sous-tendent le corpus, et à se montrer sensible à une nécessaire contextualisation des différentes œuvres qui le composent, en termes d'histoire littéraire, culturelle et artistique.

II. B. a. Outre ces exigences disciplinaires, l'épreuve d'ASP Lettres classiques n'en comporte pas moins, comme l'indique son intitulé, une dimension (pré-)professionnelle dans laquelle interviennent notamment des considérations d'ordre *pédagogique*. Ainsi, le candidat n'est pas évalué seulement sur ses connaissances pures, mais aussi sur sa capacité à les mettre en œuvre et en pratique dans le cadre de son enseignement dans une classe, et à les adapter à son public de façon réaliste et pragmatique. Ce critère conditionne en partie le choix des activités à mener, en accord avec les exigences formulées par les textes officiels des programmes de langues anciennes en vigueur dans l'enseignement secondaire. Le jury peut ainsi être amené à demander si l'étude de tel point de langue ou de littérature pourrait, ou non, trouver place dans une séquence destinée au niveau concerné. Sur ce point, il a pu paraître réducteur, lors d'une prestation orale, qu'un corpus de textes consacré à la figure de Socrate, en rapport avec l'objet d'étude « Interrogations philosophiques » figurant au programme de la classe de Terminale, ne soit guère exploité que comme un prétexte à l'étude de procédés argumentatifs en rapport avec les notions « convaincre » et « persuader » : outre que ce sont là des notions considérées comme acquises en français au terme de la classe de Seconde ou du moins de Première, une telle approche ne rendait pas justice aux spécificités argumentatives ni aux contenus intellectuels de chaque texte, en pratiquant un nivellement dommageable et une déperdition de sens. Inversement, l'étude de la scansion du distique élégiaque en latin sera de préférence réservée à des élèves ayant déjà quelque expérience de la langue, comme l'ont compris plusieurs candidats. L'entretien permet ainsi de vérifier la pertinence d'une

activité proposée, à un niveau donné ; et éventuellement, de corriger les erreurs de perspective. Du reste, que le dossier soit destiné à une classe qui débute l'apprentissage de la langue ancienne ne doit pas empêcher le candidat de proposer des analyses fouillées, si le corpus s'y prête : qu'il précise simplement ce qu'il choisirait d'expliquer à la classe ou la manière dont il rendrait son propos accessible.

II. B. b. Dans le cas d'exposés correctement problématisés et solides sur le plan disciplinaire, mais peu ou trop peu orientés dans la direction professionnelle requise, les questions posées par le jury peuvent avoir pour but de se représenter les *modalités d'exploitation pédagogique*, de savoir comment le futur enseignant « s'y prendrait » pour mener une activité de langue ou de traduction, de repérage ou de commentaire au sein de sa classe. Il convient donc pour le candidat de se former quelque idée, au cours de sa préparation, de la manière dont il procéderait *in situ* pour chacune des séances qu'il propose, quand bien même il n'insisterait pas trop sur ce point durant son exposé, mais en prévision même de ces questions pratiques. Mieux vaut peut-être, en effet, ne pas considérer qu'il s'agit là de ce qu'il faudrait dire en premier — l'analyse du dossier reste prioritaire, qui est au fondement de toute démarche didactique —, mais se montrer cependant apte à mettre en œuvre et, pour ainsi dire, en interaction l'approche théorique, tant dans les remarques faites au cours de l'exposé, qu'à la demande du jury lors de l'entretien. Cela ne signifie pas, bien sûr, qu'il faille simplement « laisser la parole aux élèves », comme ont pu le laisser croire certains candidats qui (peut-être par maladresse) donnaient l'impression de ne pas vraiment détenir eux-mêmes les réponses aux questions qu'ils se proposaient de soumettre : c'est aussi en ce sens que l'aspect didactique ne saurait prendre le pas sur les compétences disciplinaires, mais plutôt les mettre en forme à la manière d'une application.

II. B. c. Enfin, on attend du candidat qu'il manifeste durant son épreuve orale, et particulièrement durant l'entretien, certaines des qualités qui seront attendues de lui lorsqu'il enseignera dans une classe — au nombre desquelles, la capacité à prendre en compte la question posée et à y répondre de façon pertinente ; de la clarté et de la précision dans les termes employés, qu'il s'agisse de notions techniques ou de l'usage courant de la langue française ; ainsi qu'une réelle aptitude à l'argumentation, conjugée au souci d'être compris de son destinataire. De même, les qualités humaines transparaissent, peut-être plus que l'on ne pourrait croire, au cours d'une épreuve orale où sont en jeu des questions de transmission et d'apprentissage — influant sans doute de façon imperceptible sur l'évaluation du candidat. À cet égard, une attitude ouverte et consciente à la fois des enjeux éthiques et scientifiques de l'enseignement, sans exclure l'adaptation et la souplesse, place l'auditoire dans les conditions les plus favorables à la réception du discours. Tout comme la connaissance des questions dites « d'ouverture professionnelle », liées au statut de l'enseignant, au fonctionnement de la vie scolaire ou encore aux valeurs républicaines, qui font l'objet de l'ultime question, ces qualités aident à concevoir possiblement le candidat dans l'exercice futur de ses fonctions.

*

III. Remarques spécifiques

III. A. Grec

III. A. a. Il convient tout d'abord, pendant le temps de la préparation, de concentrer son attention sur l'éventuelle *variété générique* des textes du dossier, et sur ce qu'elle implique du point de vue de leur *contenu* et de leur *portée*. Ainsi, dans le cadre de l'étude d'un dossier consacré à Socrate, un candidat a identifié de façon pertinente, au cours de son introduction, l'appartenance générique des quatre extraits qui composaient le corpus principal : un texte philosophique pour le *Banquet* de Platon (l'éloge de Socrate par Alcibiade, 215a-215d) ; un extrait de comédie satirique avec les *Nuées* d'Aristophane (scène de la rencontre entre Strepsiade et Socrate dans son « pensoir », v. 356-373) ; un texte relevant de la rhétorique judiciaire pour l'*Apologie de Socrate* par Platon (un extrait de l'entretien réfutatif entre Socrate et son accusateur Méléto, 26a-26e) ; et, dans le cas des *Mémoires* de Xénophon (IV, 8, 1-3), un récit mémoriel dessinant une figure exemplaire. Cette définition était la base d'un questionnement sur les enjeux proprement littéraires des textes qui ont forgé l'image de Socrate, et permettait de problématiser le dossier autour de la question de « la construction de Socrate comme figure littéraire ». Dans le prolongement, les objectifs de cette séquence de Terminale en rapport avec les « Interrogations philosophiques » étaient clairement exposés ; il s'agissait :

- d'appréhender différents genres littéraires qui alimentent la réflexion philosophique dans l'Antiquité ;
- de mettre en perspective la tension entre registre et argumentation de l'auteur ;
- d'analyser des détails linguistiques dans la perspective du commentaire littéraire ;
- de saisir la dimension philosophique du travail littéraire, en s'interrogeant sur la question de la frontière entre vérité et fiction littéraire.

S'ensuivait un projet de séquence composé de cinq séances où les liens et les effets de contraste entre les textes étaient non seulement perçus, mais encore mis en évidence dans la perspective de leur exploitation pédagogique. De même, la séance de langue menée sur le texte des *Mémoires* était liée aux interrogations qui guideraient ensuite l'étude littéraire : l'analyse des formes et des emplois du comparatif et du superlatif conduisait à s'interroger sur une « rhétorique de l'éloge », tandis que l'expression de l'hypothèse amenait à mesurer le « travail de reconstruction littéraire » dont fait ici l'objet la figure de Socrate. Au cours de la séance suivante, le candidat se proposait de mettre cet extrait en relation avec le texte complémentaire, extrait du *Traité sur la tolérance* de Voltaire, pour étudier la « réappropriation » de cette figure exemplaire au XVIII^e siècle, composant une « forme de légende qui se démarque des sources ». Enfin, le document iconographique — un *Silène ivre accompagné par deux jeunes gens* (stamnos étrusque, v. 300 av. J.-C.) — se trouvait justement mis en rapport avec l'éloge paradoxal de Socrate par Alcibiade, lequel fait davantage appel à l'imaginaire qu'à des procédés rhétoriques : c'était l'occasion de s'interroger sur la capacité des images à refléter parfois de façon déformante leur objet — travail de réflexion que le candidat concevait de mener en parallèle avec le professeur de philosophie.

III. A. b. Comme on le voit, les aspects linguistiques, littéraires et culturels sont étroitement entrelacés pour qui a étudié en profondeur le corpus proposé et en a dégagé les enjeux. Aussi les *qualités de langue, d'analyse et d'interprétation*, ainsi que les *connaissances en matière de culture antique et moderne*, peuvent-elles se déployer dans le cadre de l'épreuve orale, à quelque niveau d'enseignement que ce soit. Ainsi, pour un dossier consacré aux Mystères de Déméter, en rapport avec l'objet d'étude « Des dieux et des

hommes — Cultes et pratiques religieuses » au programme de la classe de Troisième, une candidate a su mobiliser un large éventail de connaissances pour mettre en perspective les textes et documents, tout en les orientant de façon raisonnée à destination d'élèves qui effectuent en grec leur première année d'apprentissage. Le corpus se composait de deux extraits de l'*Hymne homérique à Déméter*, d'un extrait du *logos* consacré à l'Égypte (*Enquête*, livre II) où Hérodote, dans un développement portant sur le culte d'Osiris, fait mention des rites initiatiques de la déesse ; et du texte de Thucydide dans lequel l'historien évoque la compromission d'Alcibiade dans l'affaire de la mutilation des Hermès et de la parodie des Mystères, à la veille de l'expédition de Sicile ; avec, pour documents complémentaires, le sonnet « Horus » extrait des *Chimères* de Gérard de Nerval (1854), et une plaque votive en terre cuite peinte, datant du milieu du IV^e siècle av. J.-C., représentant *Déméter et Perséphone accueillant une procession des mystères*. La candidate a organisé sa réflexion autour de la tension qui existe, dans la dimension publique et privée, entre « l'attitude ouverte typique du polythéisme grec » et « certains épisodes de censure vis-à-vis de comportements transgressifs ». Une première séance à dominante culturelle, consacrée aux Mystères d'Éleusis, se proposait de montrer la relation qui unit le rite des Mystères au mythe de l'enlèvement de Perséphone, par une exploitation conjointe des deux extraits de l'*Hymne homérique* et du document iconographique. La langue homérique étant difficile pour des élèves qui débutent leur apprentissage, les textes seraient lus en traduction française, mais avec le souci de sensibiliser les élèves à des procédés homériques tels que les épithètes et les formules ; certains mots du texte grec seraient soulignés pour repérage (notamment les participes). La deuxième séance, à caractère linguistique, portait sur l'étude des participes et des participiales, avec d'abord un relevé des formes, puis une étude de leur formation, et enfin une distinction entre les emplois à valeur causale et temporelle. La séance 3 s'intitulait « Isis, la Déméter égyptienne » : elle confrontait le texte d'Hérodote (d'abord étudié pour lui-même avec une activité de traduction et la révision du point de langue) au sonnet de Nerval, de manière à montrer « comment la littérature française et européenne a utilisé l'Antiquité comme une source inépuisable de mythes ou de rêves », les *Chimères* constituant en effet un recueil de poèmes que l'on ne peut comprendre si l'on ne connaît pas l'Antiquité. Nerval se fait ici le témoin de la leçon d'Hérodote, pratiquant un riche mélange entre figures grecques et égyptiennes et concevant les premières dans le prolongement des secondes. La séance 4 était consacrée au vocabulaire religieux, se fondant sur la reprise de tous les textes vus jusque-là, et n'excluait pas un exercice à caractère plus ludique, tel que des « mots croisés » en grec, pour faciliter la mémorisation. Enfin, la dernière séance portait sur « La religion et les lois de la cité », à la lumière du texte de Thucydide, et proposait en ouverture un parallèle entre le cas d'Alcibiade, compromis dans l'affaire de la parodie des Mystères, et le procès de Socrate accusé d'impiété, au titre de la condamnation commune portée sur des attitudes jugées irrespectueuses à l'égard des dieux grecs.

III. A. c. Pour finir, le jury a particulièrement apprécié les *qualités d'ouverture* dont faisaient preuve certains candidats, et l'intérêt qu'ils parvenaient à susciter par une *approche dynamique* des textes et documents du corpus comme des activités envisagées. Le croisement du texte et de l'image, celle-ci par exemple projetée avant la découverte d'une traduction partielle permettant d'ouvrir le questionnement des élèves, puis l'enquête sur le texte original pour approfondir la réflexion et aborder les questions de langue ; la reprise, dans une séance ultérieure et sous une autre forme, des contenus linguistiques et littéraires étudiés en amont dans le cours de la séquence, de manière à réinvestir les éléments d'apprentissage dans un souci de meilleure assimilation, avant l'évaluation des connaissances ; l'attention portée à la diversité des supports et des modes d'enseignement (pour autant que celle-ci est justifiée par des principes et des attentes clairs, découlant de réelles exigences scientifiques ou

pédagogiques), sont autant de moyens de donner corps au dossier et de le représenter dans le contexte virtuel d'une classe. C'est ainsi encore que tel candidat qui, dans le cadre d'un dossier consacré au Nil et à ses crues (« Le monde grec — Regard et discours ethnographique », en classe de Seconde), évoquait au cours de son exposé l'intérêt et la curiosité des Grecs pour l'Égypte, a subtilement souligné en paroles et en actes — à travers la dimension culturelle d'un goût pour l'Orient que l'on retrouve à l'époque romantique, comme par des activités de langue et d'étymologie « ancrant les LCA dans une certaine modernité » — l'intérêt toujours vivant, pour les élèves, de l'étude des langues et cultures de l'Antiquité.

III. B. Latin

III. B. a. *Composition des dossiers et conseils généraux.* Si la littérature antique — jusqu'à l'Antiquité tardive — est au cœur de l'enseignement du latin, et par conséquent au cœur des corpus proposés, le jury peut soumettre aux candidats des textes plus tardifs, conformément au programme du collège, qui comporte une entrée « De la cinquième à la troisième : le latin après le latin » et du lycée, qui contient plusieurs exemples d'auteurs médiévaux et néo-latins (Isidore de Séville, Pétrarque, Boccace, Thomas More notamment). Cette ouverture ne doit pas effrayer les candidats : ils s'appuieront pour réussir l'épreuve sur leur compétence à interpréter ainsi que sur l'énoncé dont le paratexte donne toutes les indications utiles. Les dossiers composés partiellement de textes médiévaux ou néo-latins offrent, par excellence, la possibilité d'évaluer la capacité des candidats à adapter leurs outils de lecture. Ils permettent aussi de mesurer leur curiosité intellectuelle. De tels dossiers ne les désavantagent pas par rapport à des corpus plus classiques, à propos desquels les exigences seront plus importantes. En tout état de cause, le jury rappelle aux candidats que leur préparation au concours doit les amener :

- à fréquenter les auteurs les plus connus — on s'étonne par exemple de voir Catulle renvoyé à une tradition littéraire indéterminée, alors qu'en tant que néotérique ou « moderne », il rompt avec une certaine tradition. Les candidats liront également avec profit des auteurs peut-être moins connus d'eux, mais régulièrement utilisés dans les classes, comme les abrégiateurs Florus, Justin ou Eutrope ;
- à maîtriser les outils d'analyse littéraire — genres et registres, cette année, ont été confondus ;
- à avoir une connaissance suffisante, c'est-à-dire opératoire, de l'histoire, de la littérature et de la culture latines. Celle-ci doit s'accompagner d'une conscience toute socratique de ses lacunes, qui incitera à une utilisation pertinente des usuels de la salle de préparation, pour vérifier, par exemple, la chronologie des guerres puniques ou le détail des hauts faits des héros du début de la République (Scaeuola, Coclès, Clélie) ;
- et à réfléchir à la manière de transmettre compétences et connaissances.

Les candidats veilleront tout particulièrement à éviter les anachronismes : l'étude des LCA est précisément celle de « l'éloignement au cœur de ce qui est familier » (H. Wismann, *L'avenir des langues*), de cette étrange proximité qui conduit à interroger la modernité de manière féconde. Par exemple, l'élegie se caractérise avant tout dans l'Antiquité par une forme, le distique élégiaque, et non par une tonalité plaintive. En Grèce, les élégies expriment des sentiments personnels divers, à Rome, les poètes élégiaques explorent surtout la gamme variée des sentiments amoureux, sur le fond d'une topique qu'il faut connaître, et ce n'est qu'au XVI^e siècle que le terme « élégie » désigne une œuvre poétique dont le thème est la plainte — ce qui ramène à son étymologie grecque, puisque ἔλεγος signifie « chant de deuil ». La notion de lyrisme a également une histoire. Il s'agit d'être précis dans l'usage des termes et des concepts et attentif à la propriété du vocabulaire : la simple présence d'une thématique

amoureuse ne suffit pas à conclure à l'existence d'un registre élégiaque, Valère-Maxime utilise une matière historique mais n'est pas à proprement parler un historien — il en est de même pour Lactance. On ne peut parler de syncrétisme que lorsqu'il y a fusion de plusieurs doctrines religieuses ou systèmes philosophiques.

Pour finir, le jury renvoie les futurs candidats aux indications bibliographiques données dans le rapport 2014 et rappelle que de nombreuses ressources sont disponibles en ligne pour se préparer à l'épreuve d'ASP tant sur le plan disciplinaire que sur le plan didactique. Ainsi le candidat pourra-t-il utilement lire, en petit latin par exemple, des textes de toutes les périodes de la latinité (Boccace ou Thomas More font désormais partie de la bibliothèque numérique du site de l'UCL, *Itinera electronica*) ou la page du site eduscol consacrée à la refondation pédagogique des LCA (<http://eduscol.education.fr/cid73887/refondation-lca.html>).

Le candidat trouvera ci-dessous deux exemples de sujets problématisés, l'insuffisance du questionnement étant apparue cette année comme un écueil majeur. Ces propositions ne constituent ni un corrigé exhaustif ni les seuls questionnements possibles.

III. B. b. Exemple de sujet n°1 : « Polythéisme et monothéismes », classe de Troisième

Textes : *Panegyrique de Constantin*, XXI, 4-7 (auteur inconnu, 310 ap. J.-C.). Éd. et trad. Édouard Galletier, CUF, 2003 (première édition 1952) ; Lactance (vers 245 — 325 ap. J.-C.), *De la mort des persécuteurs*, 44, 3-9. Éd. et trad. J. Moreau, Cerf, coll. « Sources chrétiennes », 1954 ; Jacques de Voragine (1228 — 1298), *Legenda aurea XII, De sancto Silvestro*, 45-59. Texte établi par Giovanni Paolo Maggioni, SISMELE - Edizioni del Galluzzo, 1998. Traduction Alain Boureau, Monique Goulet et Laurence Moulinier, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 2004.

Documents complémentaires : Paul Veyne, *Quand notre monde est devenu chrétien (312 — 394)*, Paris, Albin Michel, 2007 (extrait du chapitre VII, « Un siècle double : l'Empire païen et chrétien », « Toujours le dimanche ») ; photographies de l'arc de Constantin à Rome, avec traduction de l'inscription.

Ce dossier était de ceux qui pouvaient déconcerter les candidats insuffisamment confiants en leur compétences de lecture et d'interprétation et déçus ou inquiets d'être interrogés sur une période sinon « peu étudiée », aux dires d'une candidate, du moins mal connue d'eux. Le concepteur de l'énoncé, conscient de la difficulté et soucieux du respect de l'équité, avait assorti le corpus de chapeaux introducteurs et de notes plus fournies, et proposé un texte complémentaire à la fois très plaisamment didactique et éminemment susceptible d'aider les candidats à élaborer une problématique. Paul Veyne y explique comment, en décrétant un *justitium* à perpétuité le dimanche, Constantin a « [glissé] un peu de calendrier religieux chrétien dans le cours de l'année civile, mais sans attenter à la liberté religieuse de chacun » : le problème posé par le dossier est non seulement celui de la transition du paganisme au christianisme au IV^e s. après J.-C., mais encore celui du rapport entre religion et politique. Le questionnement est d'une actualité brûlante. Il était alors loisible au candidat d'examiner les continuités et les ruptures dans le rapport au divin, les stratégies politiques mises en œuvre, et la balance des pouvoirs, tout en se montrant attentif à la visée des textes. L'auteur anonyme du panégyrique insiste sur l'apparition d'Apollon à Constantin pour glorifier l'empereur qui a avec la divinité un lien privilégié, ce qui renvoie au culte impérial et s'inscrit dans une rhétorique de l'éloge. Lactance, dans le récit de la bataille du pont Milvius, cherche surtout à mettre en évidence, en opposant Maxence à Constantin, la puissance de Dieu. La séance de langue pourra alors être dévolue, par exemple, à l'étude des temps et des voix dans le deuxième paragraphe, conformément au programme (« ensemble des conjugaisons : récapitulation, synthèse et consolidation ; l'indicatif plus-que-parfait actif et passif »), de manière à montrer comment se réalise la volonté divine. Lactance en dit peu sur

la foi de l'empereur, là où l'hagiographe — le terme figurait dans le chapeau — Jacques de Voragine propose un récit de conversion. De fait, la *Légende dorée*, comme l'indiquait aussi le chapeau, en donne deux, ce qui devait signaler aux candidats une reconstruction des faits à interpréter. L'hagiographie est écrite à la gloire non pas de Constantin, mais de Sylvestre, pape de Rome de 314 à 335, auquel l'empereur se soumet après que les apôtres lui sont apparus en songe. Le récit justifie ainsi la prééminence du pouvoir pontifical sur le pouvoir impérial. Si le christianisme se distingue radicalement du polythéisme, le corpus permettait aussi de mettre en évidence une certaine permanence dans la conception du rapport avec la divinité, qui dans les trois textes s'adresse à l'empereur en lui apparaissant. Enfin, quoi qu'il en soit des modalités réelles de la conversion de Constantin et de la nature de sa foi, les documents complémentaires montrent comment l'empereur, en opérant un certain brouillage qui n'a rien à voir avec le syncrétisme, favorise le christianisme sans heurter les païens. L'inscription de son arc triomphal précise qu'il a agi, lors de la bataille du pont Milvius, *instinctu diuinitatis mentis*, sous l'inspiration d'une divinité dont le nom n'est pas précisé.

Le bilan des prestations sur ce dossier est, on s'en doute, contrasté. Le jury se réjouit néanmoins d'avoir entendu des questionnements pertinents et des analyses littéraires précises. Une candidate a par exemple expliqué de quelle manière, dans le texte de Lactance, le message clair du Dieu chrétien s'oppose à l'oracle ambigu tiré des livres sibyllins tout en le subsumant, dans la mesure où la bataille du pont Milvius voit bien périr un ennemi des Romains. Il n'était nul besoin de connaître en détail le fonctionnement politique de la tétrarchie ou l'histoire du christianisme primitif pour obtenir une note satisfaisante, pourvu que le dossier ait été honnêtement analysé.

III. B. c. Exemple de sujet n°2 : « *Le monde romain — Mare nostrum : les grandes étapes de la conquête, les grandes reines de la Méditerranée* », classe de Seconde

Textes : Tite-Live (59 av. J.-C. — 19 apr. J.-C.), *Histoire romaine*, XXX, 12, l. 11-17. Éd. par R.S. Conway et S.K. Johnson, Oxford University Press ; trad. Eugène Lasserre, Garnier, Paris, 1941 ; *Ibid.*, XXX, 13, l. 10-17 ; *Ibid.*, XXX, 15, l. 3-10 ; Pétrarque (1304 — 1374 apr. J.-C.), *L'Afrique*, V, 740-749. Trad. Pierre Laurens, Les Belles Lettres, collection Classiques de l'humanisme.

Documents complémentaires : Andrea Mantegna (1431 — 1506), *Sophonisbe*, 1490, tempera (72,5 x 23cm), Londres, National Gallery ; Corneille (1606 — 1684), *Sophonisbe*, 1663, Acte III, scène 6, v. 1044-1060.

Ce dossier est consacré à un épisode connu d'une grande étape de la conquête de la méditerranée, la seconde guerre punique. Centré sur le personnage de Sophonisbe, il s'inscrit néanmoins de préférence dans la sous-entrée du programme « les grandes reines de la Méditerranée » : il y est question de la tragédie de Sophonisbe, cette autre — étrangère et femme — à la fois inquiétante et fascinante, subversive et exemplaire. Le premier texte consiste en un portrait en paroles : Tite-Live construit l'*ethos* de son personnage par le discours. Suppliante, séductrice, habile oratrice, Sophonisbe conquiert Massinissa en mettant l'accent sur ce qui le rapproche d'elle et les différencie tous deux des Romains, amenant le roi numide à s'engager envers elle et subvertissant l'alliance de celui-ci avec Rome. Le deuxième texte est écrit selon un point de vue bien particulier, celui de Syphax, le mari trahi et jaloux, qui, une fois capturé, rend Sophonisbe responsable de son entrée en guerre contre les Romains, la renvoyant à une altérité funeste. Dans la tragédie de Corneille, Sophonisbe se disculpe. Insistant sur l'identité des lois de Rome et de Carthage dans une réplique aussi rhétorique que le discours qu'elle adresse à Massinissa dans l'*Histoire romaine*, elle se dit fidèle à une parole antérieurement donnée, la fidélité politique primant sur la fidélité conjugale : elle rappelle son statut de reine. Parallèlement, dans le texte 3, la reine apparaît, au moment de mourir, sinon comme un *exemplum*, du moins comme une figure héroïque à

laquelle il est possible de s'identifier en partie : Sophonisbe s'incline, non sans manifester une *uirtus* admirable pour les Romains, mais inquiétante chez une femme, d'autant plus qu'elle fait contraste avec la faiblesse de Massinissa. L'altérité de Sophonisbe s'affirme ici en même temps qu'elle s'abolit dans la mort. La comparaison s'impose entre le texte 3 et la peinture de Mantegna, qui donne à voir une reine hiératique, mais aussi guerrière à l'image d'Athéna que suggèrent l'olivier et les plis de sa robe, contrairement à la Sophonisbe de l'épopée néo-latine. Celle-ci, avant d'absorber le poison, laisse éclater sa révolte à l'égard de l'autre, de l'ennemi qui conquiert les terres comme les âmes pour les réduire au même, l'*epos* triomphant sur l'*eros* auquel il s'oppose. Ainsi était-il loisible aux candidats, sans négliger la contextualisation des œuvres, de s'interroger sur la troublante différence de Sophonisbe, mais d'autres pistes pouvaient être exploitées, comme celle de la tension entre passion et pouvoir, ou — mais il s'agit là d'une variante plus convenue — entre privé et public, individu et collectivité, ce qui renvoie à la dimension tragique du corpus. Le jury attend des candidats des problématiques fouillées : se demander qui est « la vraie Sophonisbe » n'est pas absurde, puisque la question de la construction de la figure de Sophonisbe est pertinente, mais très insuffisante et par trop naïf. Et dans la mesure où le texte 2 est à lire comme un point de vue sur Sophonisbe, la séance de langue pouvait, par exemple, être consacrée à une étude du discours indirect, conçue de manière à être adaptée à des latinistes de Seconde.

Ce dossier portant sur une figure bien connue a donné lieu à des prestations au mieux moyennes, la problématique et les analyses n'ayant pas été suffisamment approfondies ou pertinentes, et la gestion du temps de parole ayant parfois fait défaut.

*

Le bilan de l'épreuve d'ASP Lettres classiques laisse apparaître des résultats très contrastés, avec un hiatus important entre de bonnes ou très bonnes prestations (les notes de 19 et 20 n'ayant pas été rares) et d'autres au contraire décevantes, sinon franchement insuffisantes (notées en-dessous de 05) — et, chose surprenante, un nombre relativement réduit de prestations intermédiaires. Il semble qu'une perception claire et fine des enjeux du dossier soit un facteur primordial de réussite de l'épreuve : c'est à partir d'eux en effet, et de la problématisation qui s'ensuit, que peut s'organiser toute la réflexion menée, à l'échelle large de la confrontation des textes comme à celle, plus précise, des spécificités de chacun. Ce sont ensuite, bien souvent, des compétences linguistiques qui font la différence, à l'épreuve de la question de traduction comme à celle d'une séance de langue que certains candidats, manifestement à l'aise sur ce plan, ont choisi de développer avec beaucoup de succès, tandis que d'autres pratiquaient des stratégies d'évitement à l'égard de trop grandes lacunes que l'entretien a mises en évidence. Rappelons ici, encore une fois, la nécessité de maîtriser les langues d'étude, grecque et latine, pour prétendre réussir l'épreuve orale de LCA : une telle connaissance linguistique, assortie d'une finesse d'analyse littéraire et d'une solide culture antique et moderne, constituent les meilleurs garants de la réussite à l'épreuve. On ne saurait donc trop conseiller aux futurs candidats de se préparer avec autant de soin aux différentes composantes d'un oral qui implique un certain nombre de savoirs, dialoguant les uns avec les autres dans la perspective d'une exploitation plurielle. D'excellentes prestations entendues cette année sont le signe qu'il est possible de satisfaire pleinement à ces attentes. Le jury souhaite ainsi bon courage et bon travail aux futurs candidats pour la préparation de cette épreuve.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE
OPTION LETTRES MODERNES
« LATIN POUR LETTRES MODERNES »

Rapport établi par Joëlle WASIOLKA-LAWNICZAK

Cette année encore, 10% environ des candidats au Capes de Lettres option Lettres Modernes ont choisi à l'oral de se présenter à l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle « Latin pour Lettres Modernes ». Prenant appui non pas sur un corpus de plusieurs textes et documents complémentaires, mais sur un seul texte latin (avec traduction française partielle), accompagné d'un document, l'épreuve se distingue de celle d'ASP « Langues et cultures de l'Antiquité », réservée aux seuls candidats de Lettres Classiques. Nous renvoyons pour ses modalités précises à l'arrêté du 19 avril 2013 (<http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/4/19/MENH1310120A/jo/texte>), à l'exemple d'énoncé publié en 2013 sur le site du ministère (http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_externes/52/2/s0_capes_ext_lettres_260522.pdf), ainsi qu'au rapport fondateur établi en 2014, qui en rappelle le déroulement et contient plusieurs sujets donnés lors de la session inaugurale du nouveau Capes de Lettres. Pour préparer l'épreuve d'ASP, les candidats disposent de trois heures. Le libellé du sujet se présente toujours comme suit :

Première partie: traduisez le passage entre crochets (lignes ou vers... à...)

Deuxième partie: dans le cadre d'une séquence de latin en classe de ... dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « ... », comparez ... et ... Vous commenterez notamment dans le texte ... ainsi que l'emploi de ...

Au terme du temps de préparation, les candidats réalisent un exposé de trente minutes au maximum, à l'issue duquel ils sont invités à sortir quelques instants de la salle de passage afin de permettre au jury d'effectuer une première délibération. Ils sont ensuite rappelés pour un entretien d'une durée de 25 minutes environ, qui comporte une question d'ouverture professionnelle.

Dans la lignée du rapport 2014 et sur le fond des prestations entendues cette année, nous effectuerons dans un premier temps une mise au point sur la nature de l'épreuve d'ASP « Latin pour Lettres Modernes ». Nous présenterons dans un second temps remarques et conseils, au fil du déroulement de l'épreuve d'une part et relativement à sa préparation pendant l'année d'autre part. Nous proposerons enfin des exemples de sujets soumis cette année aux candidats. Nous espérons ainsi guider les futurs candidats vers la réussite.

*
* *

I. Nature de l'épreuve : l'Analyse d'une Situation Professionnelle

Au même titre que toutes les autres options ouvertes aux candidats pour l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle, l'option « Latin pour Lettres Modernes » se caractérise par sa dimension pré-professionnelle. L'arrêté du 19 avril 2013 indique que l'épreuve d'ASP « 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...). » Le jury n'attend évidemment pas, sur la seule base d'un document et d'un texte — qui plus est à traduire partiellement —, un projet de séquence très détaillé : l'énoncé d'une succession de séances, par exemple, est à proscrire absolument. À l'opposé, l'épreuve ne se réduit ni à une simple traduction ni à un commentaire comparé, quand bien même des connaissances et compétences linguistiques, littéraires et culturelles solides sont nécessaires pour la réussir notamment dans sa dimension comparatiste. Le jury ne

cherche en effet pas seulement à tester les connaissances et compétences des candidats, mais aussi à évaluer leur aptitude à enseigner une discipline qu'ils ont choisie à titre d'option, dans la perspective interdisciplinaire qui est celle du Capes comme de l'enseignement des Lettres.

Dans l'épreuve d'ASP LLM, la séance plus que la séquence est au cœur de l'exposé du candidat, qui doit néanmoins se montrer capable d'esquisser un projet de séquence et de préciser ses enjeux, comme le requiert très clairement l'énoncé-type figurant en introduction. Il s'agit pour lui de se demander, en puisant dans sa culture et dans ses goûts, sous quel angle particulier il aborderait avec des élèves l'objet d'étude qu'il est invité à traiter, à partir du dossier qui lui est soumis. Un titre qui ne soit pas la reprise de l'entrée du programme mentionnée par l'énoncé et une problématique suffiront à dessiner efficacement les grandes lignes du projet. En Quatrième, l'étude d'un extrait de la tragédie de Sénèque *Hercule Furieux* (v. 709-759) associée à celle du triptyque de Jérôme Bosch « Le jardin des délices » pourrait par exemple trouver place dans une séquence consacrée à l'imaginaire romain de l'au-delà : comment les Romains se représentent-ils ce qui est, par nature, inconnaissable ? Comment appréhendent-ils cet irréel, ou cette autre réalité, au seul prisme possible, celui du réel ? Quelle influence leurs croyances ont-elles sur leur rapport à la vie terrestre ? Une telle séquence, qui s'inscrit dans l'entrée du programme « Représentations et manifestations de l'au-delà », serait susceptible de s'intituler « Le monde réel et l'au-delà ».

Ce qui vaut pour la séquence vaut *a fortiori* pour la séance dont il convient de donner également la problématique et le titre, lesquels doivent être plus précis que ceux de la séquence en ce qu'ils se rapportent nécessairement à la fois au texte et au document. Le dossier précédemment cité pourrait donner matière à une séance sur la justice dans l'au-delà, au cours de laquelle il serait loisible de s'interroger sur la façon dont les croyances déterminent le mode de vie. Le texte de Sénèque s'y prête tout autant que le tableau de Bosch : dans le premier, Thésée témoigne du jugement des âmes et du supplice des coupables ; le second oppose Paradis et Enfer autour d'un panneau central consacré à l'évocation de plaisirs terrestres fugaces qui constituent aussi des allusions au péché. Le document met souvent très clairement en lumière le questionnement auquel invite le dossier. Une capture d'écran de la reine Daenerys dans la série *Game of Thrones* pointera ainsi la question de l'héroïsme au féminin, qui sera validée par la lecture du passage de Tacite auquel elle est associée et qui concerne la lutte entre Boudicca et le général romain Suetonius Paulinus (*Annales* XIV, 34-36).

La dimension appliquée qui est le propre de l'épreuve d'ASP exige en outre du candidat qu'il se demande comment il exploiterait le corpus qui lui est soumis dans la perspective de l'enseignement du latin : que se proposerait-il d'apprendre à sa classe, sur les plans littéraire, culturel et linguistique ? En termes didactiques, quels seraient les objectifs de la séance ? Dans le premier exemple, il pourrait s'agir de découvrir les croyances antiques sur l'au-delà dans leur spécificité par comparaison avec les croyances chrétiennes, et de déterminer la fonction de ces croyances. Quant à la langue, le texte latin est particulièrement propice à l'étude des démonstratifs, au programme de la classe de Quatrième. Cette étude, que suggérerait l'énoncé du sujet en attirant l'attention du candidat notamment sur le mot « hic », v. 718, se justifie d'autant plus que Thésée cherche à donner à voir ce qu'il décrit, c'est-à-dire l'invisible.

Une fois les finalités fixées, sur la double base de l'énoncé et des programmes en vigueur, on peut déterminer, de manière téléologique, les moyens de les atteindre, c'est-à-dire broser à grands traits le travail de la classe en l'adaptant au niveau. Une enquête sur les Enfers passant par une lecture collective et guidée par le professeur, par la traduction de quelques vers — les vers 731-734 par exemple, pour s'appuyer sur la curiosité de la classe, qui voudra peut-être connaître la réponse à la question posée au v. 730 —, et par un travail sur le lexique et sur l'étymologie des lieux infernaux serait ainsi concevable, parmi d'autres pistes possibles. En tout état de cause, le jury attend du candidat qu'il se projette dans l'exercice de son futur métier en envisageant sobrement mais concrètement les modalités d'exploitation du corpus : cet aspect de l'épreuve, que le bilan de la session 2014 et les attentes formulées dans le rapport fondateur mettaient bien en évidence (p. 174), n'a pas cette année été suffisamment pris en compte.

II. Remarques et conseils, au fil du déroulement de l'épreuve

II. A. La première partie de l'épreuve : l'exposé

À l'issue de la préparation, le candidat se présente devant le jury. Celui-ci l'accueille en vérifiant convocation et pièce d'identité, en lui rappelant brièvement les modalités de l'épreuve et le sujet qui lui a été soumis. Il lui donne ensuite la parole pour un exposé dont le rapport 2014 indiquait clairement qu'il comprend « trois temps : une introduction, une traduction, et un commentaire qui permettra de comparer le document iconographique au texte latin. »

II. A. a. *L'introduction* est absolument indispensable : un exposé ne se conçoit pas sans entrée en matière, et le jury a été surpris cette année d'entendre quelques prestations commençant abruptement par la traduction. Il convient d'abord de décrire et de contextualiser texte et document en donnant les éléments habituels à ce stade : auteur, époque, genre du texte et nature du document, thème. Recopier servilement les ouvrages mis à disposition en salle de préparation est exclu. Ce n'est pas les utiliser à bon escient que de les citer intégralement, comme l'ont fait trop de candidats cette année. Il s'agit au contraire d'y avoir recours comme à des aide-mémoire, et d'y sélectionner les informations pertinentes pour l'analyse du corpus, qui ne trouvent pas toutes forcément leur place en introduction. Dans un second temps, il faut indiquer le titre et la problématique de la séquence dans laquelle texte et document seraient mobilisés, en la référant à la classe et à l'entrée du programme concernées et mentionnées dans l'énoncé. Enfin, le candidat doit fournir le titre, la problématique et les objectifs du projet de séance qui sera au centre de son exposé, tout en précisant la place dévolue à cette séance au sein de la séquence : s'agit-il par exemple d'une séance inaugurale ? d'une séance qu'il faudrait faire précéder de telle ou telle autre pour la mener à bien ?

Sans revenir sur les indications fournies dans la première partie de ce rapport, on insistera néanmoins à nouveau sur la nécessité d'élaborer la problématique avec précision à partir de l'ensemble du corpus proposé. Citer une entrée de programme n'est pas suffisant, et parfois même totalement dénué de pertinence. Ainsi, sur la base d'un dossier associant un texte de Quintilien sur l'action de l'orateur (*Institution oratoire* VI, I, 30-36) et le tableau de Gérôme, *Phryné devant l'Aréopage*, il ne sera pas judicieux de consacrer une séance à « l'orateur et la puissance de la parole » en reprenant telle quelle l'entrée du programme de Première : le corpus conduit au contraire à envisager la puissance et la place relative du dire et du faire, du *dicere* et du *facere*, voire les limites de la parole. Le jury ne se contentera pas non plus de problématiques générales. Tous les prologues des comédies de Plaute ne sont pas interchangeables, et quand bien même ils possèdent la même fonction et une forme similaire, le prologue du *Miles Gloriosus* n'est pas identique à celui du *Poenulus*. Du reste, il s'agit de mettre en rapport texte et document : le corpus contient donc deux variables devant aboutir à un questionnement spécifique et toujours différent. On évitera dans ces conditions de se demander en quoi tel ou tel prologue « répond à un prologue-type de comédie », puisque cette question ne tient pas compte du document et pourrait s'appliquer à n'importe quel texte. Il est plus judicieux de s'intéresser, en croisant un extrait du prologue du *Miles Gloriosus* (v. 79-125) et une photographie de l'acteur Benoît Constant Coquelin dans le rôle de Cyrano de Bergerac, à la fécondité d'un type comique, celui du soldat fanfaron, et à sa transformation dans le théâtre moderne. Ajoutons finalement que l'énoncé, qui identifie un point de comparaison principal, aide à construire la problématique de la séance sans se confondre totalement avec elle : ainsi, les énoncés des dossiers évoqués ci-dessus invitaient pour le premier à « comparer la vision de l'utilisation du *mouere* dans le texte de Quintilien et dans le tableau de Gérôme » et pour le second à « comparer la vision du personnage éponyme dans le prologue de la comédie de Plaute à celle qui ressort de la photographie de Paul Boyer ». L'exposé du candidat peut ainsi constituer une double réponse, à la problématique qu'il a déterminée pour sa séance, et à la demande de comparaison explicitement formulée dans l'énoncé.

II. A. b. *La lecture et la traduction.* Immédiatement après l'introduction, le candidat procède à la lecture, qui se limite au passage à traduire, soit à une quinzaine de lignes ou vers sur un texte qui en comporte 30 à 40, la longueur de l'un et de l'autre variant en fonction de la difficulté. Cette lecture offre bien souvent au jury la possibilité d'estimer d'emblée, au ton et au rythme adoptés, le degré de compréhension : un texte mal lu est en général un texte mal compris. Une fois que le candidat a lu intégralement le passage, il le traduit par groupes de mots, c'est-à-dire qu'il relit, au fil du texte latin, les unités syntaxiques qu'il a déterminées, et qu'il en donne la traduction française immédiatement après, en respectant autant que possible l'ordre des mots du texte source. En d'autres termes, il n'est pas question de lire au jury l'ensemble de la traduction élaborée pendant le temps de préparation sans jamais revenir au texte latin.

La traduction constitue un temps fort de l'épreuve, non seulement parce qu'elle permet au candidat de démontrer ses connaissances et compétences linguistiques, mais aussi parce qu'elle engage l'interprétation. Dès lors, il convient de lui consacrer une part suffisante du temps de préparation, car c'est un exercice qui ne souffre pas l'improvisation. Mais il faut évidemment aussi se ménager du temps pour l'analyse du corpus. Ainsi le jury conseille-t-il aux candidats de ne pas hésiter, pendant la préparation, à sauter un vers ou une phrase qui leur résisterait. Il sera toujours possible d'y revenir pendant l'entretien, et une omission, pourvu qu'elle reste limitée, les pénalisera beaucoup moins qu'un commentaire indigent ou une analyse de document iconographique faite au débotté. On préférera aussi que le candidat annonce sobrement l'omission plutôt que de s'enliser, au moment du passage, dans une nouvelle tentative de traduction généralement peu fructueuse.

Au cours de l'année, les candidats qui choisissent l'option « Latin pour Lettres Modernes » ont dû s'entraîner régulièrement à la version. Qu'ils n'oublient pas, le jour de l'épreuve, les bons réflexes : le jury a été frappé par une mobilisation très insuffisante du paratexte et du contexte des extraits à traduire. Ainsi, dans un dossier portant sur les « Interrogations scientifiques : L'Astronomie » en classe de Terminale, un extrait des *Métamorphoses* (II, v. 63-69) a été soumis aux candidats, avec pour chapeau « Phébus Apollon décrit la course de ses chevaux dans le ciel ». Il fallait traduire les vers 74 à 87. On pouvait alors s'appuyer sur les deux derniers vers de l'extrait, dont la traduction était fournie, pour comprendre le passage précédent : Apollon s'adresse à son fils pour le dissuader de conduire son chariot, d'où l'utilisation de la deuxième personne du singulier, dont le jury s'attendait à ce que le candidat la réfère à Phaéon. Dans le même ordre d'idées, pour traduire correctement la troisième personne du singulier dans l'extrait d'une lettre de Jérôme (cf. IV, exemple de sujet n°1), il s'agissait de tenir compte à la fois de la formule d'adresse rappelée sur le bordereau d'énoncé (« À la religieuse Principia, sur la vie de Sainte Marcella ») et du début du paragraphe dans lequel s'inscrivait le passage à traduire : « Pendant ce temps, au milieu de cette terrible confusion, le palais de Marcella est envahi par un ennemi sanguinaire... » — l'objet de l'agression est Marcella, et la troisième personne doit être traduite au féminin.

II. A. c. *Le développement du projet de séance, sur la base de la comparaison des éléments du dossier*

Plan. En guise de transition vers le troisième temps de l'exposé, le candidat rappellera très brièvement la problématique de sa séance et annoncera le plan d'un développement qui vise à comparer les deux éléments du corpus. Le rapport 2014, auquel nous renvoyons, donnait des indications très claires en matière d'organisation, en proposant deux types de comparaison, continue et différentielle (p. 172). Dans le premier cas, la comparaison est filée tout au long de l'exposé sur plusieurs plans ou selon plusieurs axes, dans le second, elle envisage d'abord le texte latin, puis le document avec lequel elle le met en relation. En tout état de cause, la construction d'un plan qui tienne compte à la fois de l'ensemble du texte antique et du document est indispensable à la réussite de l'épreuve : les candidats, même lorsqu'ils avaient correctement traduit le texte, ont parfois livré cette année des commentaires très partiels, du texte comme du document. En fonction de la nature de ce dernier, il sera certes possible de pousser la comparaison plus ou moins loin, et partant d'adopter l'un ou l'autre plan, mais sans jamais sous-exploiter le corpus. On attend d'un futur enseignant de Lettres qu'il sache à la fois développer son propos et structurer son discours. Le jury

a entendu cette année trop d'exposés décousus, conséquence peut-être d'une mauvaise gestion des trois heures dévolues à la préparation. Trop de candidats aussi ont choisi la facilité d'un plan énumérant d'abord des similitudes puis des différences, sans adapter leur propos au corpus ni regrouper leurs analyses de façon thématique. Or ce type de plan ne vaut que s'il est en prise directe avec le texte et le document, autrement dit si les notions très générales de « similitude » et de « différence » sont remplacées par un contenu précis qui fournira le titre des parties et sous-parties.

Puisque l'épreuve comporte une dimension appliquée, il sera loisible au candidat soit de prendre appui sur ses analyses pour préciser, au fil du commentaire, comment il utiliserait le corpus en classe, soit de rassembler ses propositions pédagogiques, de manière synthétique et claire, à l'issue de l'analyse comparatiste du dossier.

Enfin, certains candidats cette année ont choisi le plan linéaire : s'il n'est pas à proscrire absolument, il n'a pas été mis en œuvre de façon satisfaisante au cours de la session et comporte les risques inhérents à une telle approche — la paraphrase, l'énumération d'analyses de détail perdant de vue le sens et les enjeux généraux — auxquels il faut ajouter le risque supplémentaire, pour l'épreuve d'ASP LLM, de ne pas accorder au document la place qui lui revient. Il convient en outre, pour adopter le plan linéaire, d'être particulièrement sûr de sa traduction : si une compréhension du texte erronée est toujours pénalisante, l'analyse linéaire d'un passage traduit en accumulant les contresens est particulièrement désastreuse.

Rapports entre texte et document. L'épreuve étant comparatiste, le jury attend du candidat qu'il s'interroge, guidé par l'énoncé, sur le(s) rapport(s) entre le texte et le document. Les documents proposés sont très variés : tableaux d'époques diverses, statues, planches de bande dessinée ou de manga, captures d'écran, affiches, photographies de monuments antiques ou modernes, schémas, plans, unes de quotidiens. Cette liste, qui n'est pas exhaustive, reflète les pratiques actuelles de l'enseignement du latin, intrinsèquement interdisciplinaire et ouvert à la modernité. Les rapports entre les éléments du corpus seront donc très variés également. Le cas le plus classique est celui de la *retractatio* : œuvre néoclassique à sujet antique, bande dessinée mettant en scène une reine dont le nom, Nodid, est l'anagramme de celui de Didon (*Le dernier Troyen*), série récente dont l'un des personnages emprunte à l'Antiquité, comme la Daenerys de *Game of Thrones*, avatar moderne de la reine des Icènes, Boudicca. Mais les deux œuvres peuvent être totalement indépendantes l'une de l'autre : Rubens ne s'inspire pas du lion d'Androclès d'Aulu-Gelle lorsqu'il peint son *Daniel dans la fosse aux lions*. Toute la valeur de la comparaison réside en tous les cas dans ce qu'elle peut nous apprendre sur chacun des deux éléments qu'il faut analyser dans leur propre contexte. Il s'agit de les mettre en regard pour mieux les décrire, les comprendre et les apprécier dans leur singularité. Le rapprochement du tableau de Charlotte Salomon, « La nuit de cristal », et d'un extrait du premier livre de l'*Histoire romaine* de Tite-Live (I, 29-30,7) est ainsi riche d'enseignements sur les relations d'hostilité : d'une part, un État antisémite se livre à un pogrom en chassant avec une violence extrême une partie de sa propre population qu'il juge étrangère ; de l'autre, un État accueille en son sein d'anciens ennemis, non sans avoir détruit leur ville, mais d'autant plus volontiers que son fondateur, Romulus, y a ses origines. Il faut se méfier ici des raccourcis, et de l'étrange proximité qui nous lie à l'Antiquité : la déportation des ennemis n'a pas du tout le même sens dans le tableau et dans le texte, ce qui a souvent échappé aux candidats qui ont insuffisamment pris en compte le deuxième paragraphe du texte antique, pourtant traduit. La comparaison, on le voit, aussi étonnante qu'elle puisse parfois paraître, est le lieu privilégié d'une mise en perspective de l'Antiquité et de la Modernité, dans une démarche humaniste et curieuse, au service d'une approche plus riche de l'une comme de l'autre.

Cela ouvre la voie à une grande variété d'exploitation pédagogique du corpus, le document constituant rarement un simple prolongement ou une banale entrée en matière. C'est pour cette raison aussi que le jury n'admet pas que le commentaire du document soit expédié à l'issue de l'exposé, voire improvisé à la hâte en conclusion. Il y a souvent beaucoup à dire sur l'iconographie, fût-elle la photographie de Benoît-Constant Coquelin dans le sujet évoqué ci-dessus (II. A. a) : si une bonne connaissance de l'œuvre d'Edmond Rostand est d'autant plus attendue de la part d'un candidat de Lettres Modernes qu'elle figure au programme des lectures de la classe de Quatrième, il

convient de s'en servir pour comparer avant tout le document proposé et le texte latin, et de la croiser avec des connaissances relatives à l'Antiquité, et c'est ainsi qu'on pourra commenter non seulement le costume, l'attitude ou l'expression de l'acteur, mais encore les mettre en rapport avec les modalités concrètes de la représentation théâtrale, différentes selon les époques. Enfin, la mise en perspective est parfois une mise en tension : il faut se garder de considérer mécaniquement les documents iconographiques comme des illustrations. Le jury a par exemple été surpris que certains candidats considèrent le théâtre d'Épidaure comme le lieu possible d'une représentation du *Poenulus*, alors que sa photographie invitait au contraire à interroger, à l'appui du texte, la filiation entre le théâtre grec et le théâtre latin, y compris dans la dimension très matérielle du lieu de sa représentation, puisque l'architecture du théâtre grec et du théâtre latin ne sont pas les mêmes.

La question de langue. L'énoncé comporte systématiquement une question de langue (« Vous commenterez notamment dans le texte... »), qui ne saurait être traitée rapidement ou même, comme cela a parfois été le cas cette année, purement et simplement ignorée. Il est également exclu d'y répondre séparément, au début ou à la fin de l'exposé, comme si la question de langue n'avait pas vocation à servir l'interprétation du texte. L'analyse du texte latin doit au contraire prendre appui sur ces termes à commenter, comme le précisait le rapport fondateur (p. 172). Le nombre d'occurrences varie généralement entre deux et quatre. Il peut s'agir de mots ou de groupes de mots. Le jury attend bien davantage qu'une analyse strictement morphologique — certains candidats se sont contentés d'indiquer cas, genre et nombre pour les formes nominales ou mode, voix et temps pour les formes verbales —, ou strictement syntaxique — il ne suffit pas d'identifier un type de proposition, infinitive par exemple. Ces analyses ne se justifient que si elles permettent d'éclairer le sens du texte latin. Souvent, le sujet comporte une ou deux occurrences qui requièrent une étude lexicale, et une ou deux autres à analyser grammaticalement. Charge au candidat de comprendre s'il doit faire fond plutôt sur le lexique, ou plutôt sur la grammaire.

Dans le premier cas, les termes à analyser peuvent correspondre aux « mots-clés » des programmes du collège (BO n°31 du 27 août 2009, pages 12-13, 15-16 et 18-19, lisible en ligne à l'adresse suivante: http://cache.media.education.gouv.fr/file/31/56/2/Langue-culture-antiquite-college_101562.pdf). Ils sont toujours d'une grande importance pour le commentaire. Le jury ne se satisfera donc pas de la lecture d'une définition du Gaffiot. Il revient au candidat, lorsque cela est possible, de commenter la formation du mot (*uirtus*, par exemple, est dérivé de *uir*, et désigne donc originellement l'ensemble des qualités qui font la valeur de l'homme, élément qui n'est pas sans intérêt lorsque le terme s'applique à une héroïne et non à un héros) ou l'étymologie (*comoedia* est un mot grec : cela peut être mis à profit quand on examine la filiation grecque du théâtre latin), en *utilisant* au besoin les informations fournies par le dictionnaire et en les recoupant éventuellement avec celles qui figurent dans les autres usuels de la salle de préparation (le Gaffiot donne entre parenthèses *uir* à l'entrée *uirtus* et *κωμῳδία* à l'entrée *comoedia*). Quoi qu'il en soit, les occurrences sont à étudier et à comprendre dans leur contexte, à savoir le réseau de sens formé par les mots du texte latin. Dans une élégie de Tibulle (I, 37-78 ; exemple de sujet n°2 ci-dessous), il faudra évidemment comprendre la proposition *non ego laudari curo* (v. 57) comme un rejet des valeurs romaines traditionnelles, et en particulier de la gloire militaire : la seule *militia* qui vaille, pour le poète élégiaque, est la *militia amoris*, et on pourra mettre le v. 57 non seulement en relation avec les vers précédents (v. 53-56) comme avec la fin du passage (73-78), où apparaissait la seconde occurrence à étudier, mais aussi avec la photographie de la statue colossale de Mars (Palais des Conservateurs, Rome) qui constituait le second élément du corpus. De fait, le candidat gagnera souvent à s'interroger sur la mise en relation des mots ou groupes de mots à analyser. Quand on lui demande de commenter *Vrbs* et *orbis* (cf. exemple de sujet n°1, ci-dessous), il est évident qu'il faut exploiter une paronomase qui n'a du reste rien d'original : l'*Vrbs*, c'est-à-dire Rome, est considérée, à l'époque impériale, comme la capitale de l'*orbis*, de l'univers ; la chute de l'*Vrbs*, c'est donc le risque du chaos. Une réflexion sur la traduction est parfois bienvenue. Au vers 625 du livre IV de *L'Énéide*, Didon, sur le point de se donner la mort, ordonne : *Nullus amor populis, nec foedera sunt*. Paul Veyne, dans sa traduction récente, écrit, comme Jacques Perret avant lui : « Point d'amitié entre les deux peuples, ni d'accords, jamais ». Il était loisible au candidat, qui devait

commenter *amor*, de montrer que ce terme connote en latin la passion amoureuse éprouvée par Didon, ce que le terme français « amitié » n'exprime pas, qui renvoie uniquement à l'entente entre Romains et Carthaginois, ou plutôt à l'absence d'entente, bel et bien issue d'un amour déçu.

Les occurrences qui se prêtent à une analyse plutôt grammaticale donnent matière elles aussi à interprétation. Lorsque, dans le texte de Quintilien (II. A. a), il faut commenter les formes *dicendo* et *faciendo*, on attend non seulement une identification du gérondif à l'ablatif, mais aussi une analyse littéraire. Les deux termes renvoient pour l'un à la parole et à sa puissance, et pour l'autre à l'action de l'orateur, au sens large (produire les accusés en tenue sale et négligée, montrer une épée ensanglantée) comme au sens plus proprement rhétorique (prononciation et gestes de l'orateur). Quintilien envisage les rapports entre les deux, du point de vue pragmatique de l'éducation de l'orateur, ce que traduit l'emploi du gérondif à l'ablatif. Si la question de langue est d'un intérêt particulier pour la compréhension du corpus, elle peut l'être également pour son exploitation pédagogique : à condition que les occurrences à analyser fassent partie d'un ensemble suffisamment nourri, elles pourront donner matière à un cours.

De la nécessité d'une analyse personnelle du corpus. Le jury a cette année été frappé par l'incapacité de certains candidats à réfléchir personnellement sur le corpus et à faire preuve d'esprit critique. Plusieurs ont recopié des formules trouvées dans les usuels mis à disposition dans la salle de préparation, les prenant pour point de départ de leurs analyses. La poésie de Tibulle a ainsi souvent été qualifiée de « naïve », ce qui ne faisait aucun sens par exemple pour l'analyse de l'épigramme citée dans le paragraphe précédent, qui, reposant sur une topique, une mise en forme versifiée et une histoire littéraire, n'est rien moins que naturelle et spontanée — une œuvre littéraire antique ne saurait jamais l'être de toute façon qu'en apparence. On entendait parfois des candidats répéter les mêmes entrées de dictionnaire sans en changer la lettre. Dans un monde où les nouvelles technologies permettent à l'élève comme à l'enseignant d'accéder très facilement à un grand nombre d'informations, qui ne sont pas toujours fiables, il revient plus que jamais au professeur de faire preuve de discernement et de développer celui de ses élèves. Comment parviendra-t-il à leur faire maîtriser les techniques usuelles de l'information et de la communication (socle commun de connaissances et de compétences) s'il ne sait pas sélectionner dans une simple notice les informations pertinentes ? Enseigner n'est pas « copier-coller », mais s'approprier un objet de façon à le transmettre : sur ce point, la qualité du commentaire révèle déjà une aptitude à exercer le métier. Pour réussir l'épreuve d'ASP LLM, le seul point de départ possible est donc l'ensemble formé par le texte et le document, à analyser en fonction de connaissances et de compétences acquises au fil de la préparation de l'épreuve, mais aussi d'une sensibilité personnelle. Le texte dont il est question est bien entendu le texte latin : si la traduction constitue une aide pour les candidats dont le jury est bien conscient qu'ils ne disposent que d'un temps de préparation limité, ce n'est pas elle qu'il faut citer et commenter en priorité. Les analyses du conditionnel — mode inexistant en latin —, de la négation bitensive « ne... pas » — là où le latin possède une forme unique, *non* —, voire de la ponctuation — inexistantes dans les manuscrits également — sont à bannir absolument. Une compréhension fine du texte latin est d'autant plus requise qu'elle permettra une comparaison plus riche avec le document, et c'est de cette substantifique moelle que le candidat pourra tirer les meilleures propositions pédagogiques, en les adaptant au niveau concerné.

Ainsi, l'inscription du corpus dans une « démarche d'apprentissage » (arrêté du 19 avril 2013) n'entre aucunement en concurrence avec son étude comparatiste. C'est parce que le candidat aura bien compris le texte et l'image qu'il saura donner à l'un et à l'autre une place appropriée dans la séance, choisir des modalités de lecture et d'interprétation adaptées, ou sélectionner éventuellement un passage à faire traduire — qu'il saura, en somme, trouver des modalités de mise en œuvre aptes à révéler la richesse et la valeur du texte antique comme du document, en eux-mêmes et en tant qu'ils médiatisent à la fois leur lecture réciproque et un questionnement sur la Modernité. Il faut redire ici en effet que, dans le cadre de l'acquisition d'une culture humaniste, l'enseignement actuel du latin ne se conçoit pas comme coupé de cette dernière. Nous faisons référence à la fois au socle commun et au programme de langues et cultures de l'Antiquité du collège, que les candidats qui choisissent l'option LLM doivent lire : « Les cours de langues anciennes permettent à l'élève de découvrir directement et personnellement la richesse et la

fécondité de textes fondateurs qui ont nourri et ne cessent de nourrir la pensée, la création artistique, la vie politique et sociale. L'élève peut ainsi acquérir les repères indispensables pour mettre en perspective les représentations du monde qui lui sont proposées quotidiennement dans notre société de communication.» L'Antiquité peut ainsi rejoindre la Modernité la plus récente, le rapprochement d'une lettre de Jérôme relative à la chute de Rome et de la une du Monde du 13 septembre 2001 invitant par exemple à un questionnement sur le traitement de l'information et sur la dimension symbolique du pouvoir. Le jury gage que des candidats de Lettres Modernes seront particulièrement sensibles à cet aspect essentiel de l'enseignement du latin.

II. A. d. *La conclusion.* L'exposé ne saurait pas plus se passer de conclusion que d'introduction, et le jury s'étonne que l'une comme l'autre aient parfois fait défaut cette année. Une bonne conclusion contient le bilan de la comparaison du texte et du document et la synthèse des éléments de réponse apportés à la problématique initialement posée. On pourra également convoquer soit des textes littéraires français susceptibles de faire écho au dossier — il était par exemple loisible de rapprocher l'élégie de Tibulle mentionnée ci-dessus (II. A. c, question de langue) et un sonnet fameux de Ronsard : « Quand vous serez bien vieille, au soir à la chandelle... » —, soit d'autres textes latins propres à enrichir la séquence. Il sera loisible également de faire des liens avec les autres disciplines enseignées au Collège ou au Lycée.

Le respect de l'ensemble des étapes de l'exposé doit porter le temps de parole à 30 minutes au maximum. Si le candidat les dépasse, il se verra interrompu, pour des raisons évidentes d'équité : on lui aura signalé deux minutes auparavant la nécessité d'une conclusion prochaine. Si son exposé n'est pas assez long, il en sera tenu compte dans la notation. On attend d'un futur enseignant qu'il sache à la fois maîtriser son temps et développer son propos. Il pourra donc être utile de se munir d'une montre ou d'un réveil et de les consulter de temps à autre au moment du passage.

Au terme de l'exposé, le jury demande au candidat de se retirer quelques instants de la salle de passage. Il peut y laisser sujet et brouillon ou les emporter. Quoi qu'il en soit, il convient de maintenir un niveau de concentration élevé, car l'entretien peut permettre d'améliorer très significativement la note attribuée après la première partie de l'épreuve.

II. B. La deuxième partie de l'épreuve : l'entretien

L'entretien consiste en un dialogue avec le jury qui se déroule en trois temps : retour sur la traduction, retour sur le projet de séance, et question d'ouverture professionnelle. Lors de chacune de ces étapes, le candidat aura la possibilité, guidé par les questions qui lui sont posées, de corriger, d'améliorer ou de développer son propos. La situation d'interaction qui caractérise ce moment de l'épreuve est propre à évaluer les qualités de communication et d'adaptation du candidat, indispensables à l'exercice d'un métier où les relations humaines ont une importance capitale, qu'il s'agisse, bien sûr, des relations avec les élèves, mais aussi des relations avec leurs parents et, de manière générale, avec l'ensemble de la communauté éducative. Comme ces qualités s'expriment d'autant mieux que le candidat est en confiance — autant que cela est possible dans une situation de concours —, le jury ne cherche en aucun cas à le déstabiliser : ses questions ne constituent pas des pièges, mais des points d'appui. Le candidat aura donc tout intérêt à faire preuve de réceptivité et de combativité.

Dans un premier temps, on retravaille la version, selon des modalités qui dépendent de la traduction initialement proposée. Si elle est bonne, le jury reviendra au fil du texte, de façon exhaustive, sur les quelques modifications à apporter, en pointant les erreurs et en donnant au besoin des pistes pour les résoudre. S'il n'est pas possible de tout corriger, puisqu'il y a lieu de respecter un certain équilibre entre les différentes parties de l'entretien, le jury sélectionnera les erreurs les plus significatives. Les candidats qui ont produit des traductions qu'ils savent très fautives ou très lacunaires ne doivent pas se décourager. Le jury testera leur niveau de langue en leur demandant des analyses morphologiques et syntaxiques. Il leur apportera une aide qui constitue

l'équivalent de celle que fourniraient, dans les conditions habituelles de la préparation d'un cours, une traduction et des usuels, et cherchera à savoir si sur cette base, ils seraient capables de comprendre la lettre du texte latin et par conséquent d'enseigner cette langue à des élèves. Souvent, les candidats ont du mal à traduire seuls, mais parviennent à élucider le sens en faisant fond sur les questions du jury. Parfois, ils ont compris le sens du texte sans pour autant être parvenus à une traduction satisfaisante, tant il est vrai qu'on peut lire un texte, et accéder à son sens, sans le traduire. Une candidate, très insatisfaite de sa traduction, n'en avait ainsi proposé au jury que les premières lignes, mais son commentaire montrait qu'elle avait lu attentivement le texte latin, sans contresens majeur. Lors de l'entretien, il lui a été possible de retraduire la quasi totalité du texte (le dossier comportait un extrait des *Nuits Attiques* d'Aulu-Gelle, livre V, chapitre XIV, 16-30, traduction de *neque multo post à detersi cruorem*). Si une telle stratégie est éminemment périlleuse et peu recommandable, d'autant qu'elle raccourcit le temps de parole et qu'une traduction très inaboutie met malgré tout généralement en péril le commentaire, elle est, tout bien pesé, préférable à une traduction délirante en ce qu'elle témoigne au moins d'un certain esprit critique. À ce stade de l'entretien, la correction d'une erreur efface la faute initiale, pourvu bien sûr que le jury n'ait pas été conduit à traduire pour ainsi dire lui-même le texte. Il convient que le candidat essaie, autant que possible, de retenir les améliorations apportées à la traduction, dans la mesure où cela pourra lui permettre aussi d'améliorer son commentaire.

Dans un second temps, on réexamine le projet de séance fondé sur la comparaison des éléments du dossier, d'un point de vue disciplinaire et d'un point de vue didactique. Il s'agit d'abord de revenir sur l'interprétation du corpus, à la fois sur le plan strictement littéraire, et dans la perspective comparatiste, donc interdisciplinaire, qui est celle de l'épreuve. Là encore, la seconde partie dépend de la première. Le jury peut amener le candidat à justifier son propos, à identifier et corriger des erreurs d'interprétation, à envisager des éléments importants qui lui auraient échappé ou à développer certaines pistes méritant d'être explorées davantage. Le cas échéant, le jury l'interrogera sur la problématique qu'il a retenue, pour la lui faire préciser ou modifier, soit en guise de point de départ de cette seconde phase de l'entretien, soit sur la base des questions de détail précédemment posées qui conduiront à repenser l'approche générale. Il va de soi que si le candidat n'a élaboré ou formulé aucune problématique, il se verra contraint de le faire à ce stade : c'est un attendu majeur de l'épreuve. Comme l'interprétation ne se conçoit pas sans la mobilisation de connaissances littéraires et culturelles, les questions pourront porter sur le contexte historique, le genre littéraire ou l'école philosophique dont relève le texte latin, sur le mouvement artistique, la période ou le courant d'idées dans lesquels s'inscrit le document iconographique, sur la propriété et la pertinence enfin de telle ou telle notion employée pour caractériser les œuvres. On reviendra aussi, puisque l'épreuve consiste bien en l'analyse d'une situation professionnelle, comme trop de candidats l'ont oublié cette année, sur l'exploitation pédagogique du corpus, c'est-à-dire sur le projet de séance en tant que tel. Les objectifs fixés sont-ils réalistes, adaptés au niveau concerné, conformes aux programmes en vigueur ? Les moyens de les atteindre sont-ils appropriés ? Le jury pourra amener le candidat à amender ses propositions, en tenant davantage compte, par exemple, de l'attention à éveiller et à conserver chez les élèves : à cet égard, un « topo » initial sur l'élégie sera sans doute moins heureux que la découverte du genre à partir de la lecture de Tibulle ; quant au document iconographique, il pourra susciter, à l'orée de la séance, l'étonnement, et donc le questionnement ; il pourra dans d'autres cas servir d'appui pour la traduction d'un texte qu'il illustre et contribuer à maintenir l'intérêt à son égard. Si le candidat a négligé la dimension professionnelle de l'épreuve dans l'exposé, c'est dans l'entretien qu'il devra se positionner comme l'enseignant qu'il sera s'il réussit le concours, et proposer une mise en œuvre du corpus. Celle-ci ne saurait se concevoir sans une bonne appropriation du dossier. C'est la raison pour laquelle les questions didactiques et pédagogiques sont posées en dernier lieu dans l'entretien, de la même manière que dans l'exposé du candidat elles doivent être traitées à partir de l'analyse préalable du dossier. Tout didactisme creux sera ainsi évité.

Dans un dernier temps, on pose au candidat une ou deux questions d'ouverture professionnelle. Elles renvoient au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation rénové, paru au bulletin officiel du 25 juillet 2013 (http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066). Elles concernent la vie de l'élève, du professeur et de l'établissement ou le système éducatif. Ces questions pratiques permettent de vérifier que le candidat, à la faveur des stages de terrain réalisés au cours de sa première année de Master, a initié une réflexion sur les enjeux de son futur métier et qu'il saura se faire le vecteur des grandes valeurs républicaines — liberté, fraternité, laïcité, refus des discriminations —, que les questions portent explicitement ou non sur ces valeurs. Le jury a conscience que le candidat se situe au début de son parcours de formation, c'est pourquoi il cherche avant tout à déterminer si celui-ci saurait agir avec bon sens et éthique, et s'il se fait une idée juste du rôle et de la mission de l'enseignant en tant qu'il est membre d'une communauté éducative, travaillant bien sûr et avant tout avec des élèves, mais aussi avec des collègues, au sein d'un établissement qui fait partie lui-même d'un système éducatif spécifique. Les questions d'ouverture professionnelles sont inspirées, autant que possible, par l'exposé ou par l'entretien. Un dossier centré sur des héroïnes féminines pourra appeler une question sur l'égalité entre filles et garçons au sein du système scolaire, ainsi que des questions concrètes sur l'orientation. Si le candidat évoque l'Histoire des Arts, on pourra l'interroger sur les modalités de cet enseignement et sur la part qu'est susceptible d'y prendre le professeur de Lettres. S'il se propose de faire réaliser des recherches à la classe, on le questionnera peut-être sur les fonctions du professeur documentaliste ou sur l'éducation au numérique. Ainsi l'entretien prend-il, au fil de son déroulement, un tour professionnel de plus en plus marqué.

*

III. Quelques conseils aux candidats pour préparer l'épreuve pendant l'année

L'épreuve comportant une traduction, il est bien sûr nécessaire que les candidats s'entraînent à la version de manière régulière au cours de l'année. Cela leur permettra d'acquérir de bons réflexes d'analyse et d'éviter les confusions (*arma*, « les armes », n'est pas synonyme d'*exercitus*, « l'armée ») ou les pièges les plus classiques (*uincire*, « attacher », a souvent été pris pour *uincere*, « vaincre » ; *uti* peut être l'équivalent de *ut* ou l'infinitif présent du déponent *utor* ; *est* vient le plus souvent du verbe *esse*, mais s'analyse aussi comme la 3^{ème} personne du singulier de l'indicatif présent du verbe *edere*). Pour améliorer la maîtrise de la langue, le jury conseille aux candidats de pratiquer le « petit latin ». De nombreux textes sont disponibles en ligne, avec des traductions anciennes libres de droits très utiles pour cet exercice, qui consiste à lire de manière cursive un texte latin, puis à se reporter éventuellement à sa traduction française afin d'élucider un passage ou de vérifier que le sens est bien compris. Le site de l'UCL (<http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.htm>) offre ainsi une multitude de textes traduits, de la période archaïque à la néo-latinité, tandis que celui de Thierry Liotard (<http://juxta.free.fr/>) propose plusieurs traductions juxtalinéaires.

Il convient également que les candidats lisent de la littérature latine : en latin, de préférence, mais aussi en traduction, éventuellement dans des anthologies, comme celle de Jacques Gaillard et de René Martin, par exemple, dans la collection « Folio Classiques », qui a pour principe le plaisir du texte. C'est effectivement par ce plaisir qu'il faut aussi savoir se laisser guider, en mobilisant toutes les ressources possibles, notamment les mises en scène ou les lectures, les documentaires ou émissions culturelles radiophoniques. Il s'agit, au cours de l'année de préparation au concours, d'affiner des connaissances disciplinaires sans lesquelles la réussite de l'épreuve s'avère très compromise. Il faut ainsi maîtriser les catégories et outils d'analyse propres à la littérature latine — les grands genres, leurs codes et leurs topiques — ; connaître les courants de pensée majeurs de l'Antiquité, comme l'épicurisme ou le stoïcisme, ainsi que leurs principaux représentants ; être au fait des principaux jalons de l'histoire de Rome et avoir quelque idée des *realia*. Le jury a été très

étonné de constater qu'une candidate traduisait convenablement un extrait du prologue du *Miles Gloriosus* mais ignorait tout du *seruus* et des autres rôles-types de la comédie latine, et se trompait même sur les dates de l'auteur alors qu'elles étaient rappelées dans l'énoncé. Le contraste était criant par rapport à une candidate bien mieux préparée que le jury a eu plaisir à entendre mettre ses connaissances sur le théâtre latin et sur ses origines grecques au service de l'analyse du dossier. Un texte antique ne peut pas être lu exactement de la même manière qu'un texte moderne, même si certains outils sont valables pour l'un et l'autre. Une bonne préparation amène le candidat à prendre conscience de l'étrange proximité qui nous lie à l'Antiquité et fait tout l'intérêt de son étude : ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre... Ainsi, la comédie ou l'épique ont-elles une histoire — on ne lit pas les élégies de Tibulle comme celles de Lamartine — qu'il s'agit de connaître non seulement pour comprendre les textes antiques, mais aussi pour avoir une lecture plus riche des textes modernes. La propriété des termes enfin a une importance capitale : le merveilleux n'est pas le fantastique, et il ne suffit pas d'un combat pour rendre un texte épique.

Pour se préparer à la dimension pré-professionnelle de l'épreuve, les candidats puiseront beaucoup de ressources en ligne. Ils y trouveront, par exemple, un outil d'accompagnement du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf). De manière générale, la fréquentation du site Éduscol (<http://eduscol.education.fr/>) est vivement conseillée, pour prendre connaissance des programmes, mais aussi des ressources pour faire cours, ainsi que pour lire des articles consacrés à la scolarité et au parcours de l'élève ou à la vie des établissements. C'est également sur Éduscol que les candidats se mettront au fait des orientations didactiques actuelles de l'enseignement des LCA (<http://eduscol.education.fr/cid73887/refondation-lca.html>). Ils consulteront enfin avec profit les sites disciplinaires des différentes académies (<http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/ticlaclg/antiquite>).

Pour clore cette série de conseils, voici une liste non exhaustive d'ouvrages que les candidats auront intérêt à utiliser dans le cadre de leur préparation :

Avril Y., *Anthologie de la littérature latine*, Paris, Le Livre de poche, 1992 (anthologie de textes latins sans traduction)

Gaillard J. et Martin R., *Anthologie de la littérature latine*, Paris, Folio, 2005 (anthologie de textes traduits)

Grimal P., *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Paris, PUF, 1951

Guisard P. et Laizé Ch., *Lexique nouveau de la langue latine*, Paris, Ellipses, 2007

Hacquard G. et al., *Guide romain antique*, Paris, Hachette, 1952

Howatson M. C. (dir.), *Dictionnaire de l'Antiquité*, Paris, Laffont, coll. « Bouquins », 1993

Morisset R. et al., *Précis de grammaire des lettres latines*, Paris, Magnard, 1990 (rééd.)

Néraudeau J.-P., *La Littérature latine*, Paris, Hachette, 1994

Porte D., *Naufragés du latin, ce livre est le vôtre!*, Paris, Ellipses, 1999

Scarre Ch., *Atlas de la Rome antique*, Paris, Autrement, 1996

Zehnacker H. et Fredouille J.-C., *Littérature latine*, Paris, PUF, 1993

*

IV. Exemples de sujet

Pour que les futurs candidats se fassent une idée très concrète de l'épreuve, nous reproduisons ci-après deux énoncés soumis au cours de cette session. Nous les faisons suivre de quelques éléments de lecture qui n'ont pas vocation à épuiser les sujets mais à donner des pistes de résolution, et à identifier les erreurs à éviter. Nous souhaitons ainsi guider ceux qui souhaiteraient s'y confronter dans le cadre de leur préparation, notamment pour en envisager les modalités d'exploitation pédagogique.

IV. A. Exemple de sujet n°1

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

TEXTE

SAINT JEROME (VERS 347 — 420 APRES J.-C.), *LETTRES*, CXXVII (A LA RELIGIEUSE PRINCIPIA, SUR LA VIE DE SAINTE MARCELLA), 12-13. TEXTE ETABLI ET TRADUIT PAR JEROME LABOURT, CUF, 1961.

DOCUMENT

UNE DU QUOTIDIEN « LE MONDE », NUMERO SPECIAL DU 13 SEPTEMBRE 2001.

Sujet :

Première partie

Traduisez le passage entre crochets (lignes 31 à 43).

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de Terminale, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « Interrogations politiques », comparez la vision de l'événement politique relaté dans la lettre de Saint Jérôme à celle qui ressort de la une du Monde daté du 13 septembre 2001. Vous commenterez notamment dans le texte aux lignes 6 et 7 les termes en gras « Vrbs » et « orbem » ainsi que les propositions « obsideri Romam, et auro salutem ciuium redimi, spoliatosque rursum circumdari » lignes 2 à 4.

Le Monde numéro spécial

www.lemonde.fr

57^e ANNÉE - N° 17614 - 7,90 F - 1,20 EURO FRANCE MÉTROPOLITAINE

JEUDI 13 SEPTEMBRE 2001

FONDATEUR : HUBERT BEUVE-MÉRY - DIRECTEUR : JEAN-MARIE COLOMBANI

L'Amérique frappée, le monde saisi d'effroi

● Les Etats-Unis ont subi, mardi 11 septembre, la pire attaque de leur histoire ● Le nombre de victimes dépasse celui de Pearl Harbor
● Du World Trade Center au Pentagone, des terroristes défont Washington ● « La liberté se défendra », déclare le président Bush

SOMMAIRE

- **Les Etats-Unis attaqués** : le monde entier saisi d'effroi, le président Bush face à un Pearl Harbor terroriste, le récit d'une journée de terreur en Amérique p. 2-3
- **Panique à Manhattan** : les reportages de nos correspondants, les témoignages de New-Yorkais, comment les deux tours se sont effondrées, les entreprises du World Trade Center p. 4-5
- **Les autres cibles** : au moins 800 morts au Pentagone, le mystère de Pittsburgh, l'angoisse sur la côte Ouest des Etats-Unis p. 6-7
- **Les réactions dans le monde** : l'OTAN en alerte, l'Europe solidaire, condamnation unanime, inquiétude au Proche-Orient, les Américains de Paris sous le choc p. 8-11
- **Les marchés** : les Bourses américaines fermées, les marchés mondiaux en chute libre, les valeurs refuges en hausse p. 11
- **La nébuleuse terroriste** : la piste Ben Laden privilégiée, les précédentes attaques contre les Etats-Unis, Pearl Harbor en 1941 p. 12-13
- **Terrorisme et sécurité** : les mesures de prévention, la sécurité

EDITORIAL

Nous sommes tous Américains

DANS CE MOMENT tragique où les mots paraissent si pauvres pour dire le choc que l'on ressent, la première chose qui vient à l'esprit est celle-ci : nous sommes tous Américains ! Nous sommes tous New-Yorkais, aussi sûrement que John Kennedy se déclarait, en 1962 à Berlin, Berlinois.

Comment ne pas se sentir en effet, comme dans les moments les plus graves de notre histoire, profondément solidaires de ce peuple et de ce pays, les Etats-Unis, dont nous sommes si proches et à qui nous devons la liberté, et donc notre solidarité.

Comment ne pas être en même temps aussitôt assaillis par ce constat : le siècle nouveau est assailli.

188

Lire la suite page 18

En août 410, le chef wisigoth Alaric réussit à pénétrer dans Rome. L'écho de cet événement, qui ne signe pas la fin de l'empire, parvient dans tout le monde romain et chrétien. En 412, Jérôme, à qui Principia a demandé une lettre lui rappelant le souvenir de Marcella, en fait le récit.

1. Dum haec aguntur in Iebus, terribilis de Occidente rumor adfertur, obsideri Romam, et auro salutem ciuium redimi, spoliatosque rursum circumdari, ut post substantiam, uitam quoque amitterent. Haeret uox, et singultus intercipiunt uerba dictantis. Capitur **Vrbs**, quae totum cepit **orbem**; immo fame perit antequam gladio, et uix pauci qui caperentur, inuenti sunt. Ad nefandos cibos erupit esurientium rabies, et 10. sua inuicem membra laniant, dum mater non parcat lactanti infantiae, et recipit utero, quem paulo ante effuderat. « Nocte Moab capta est, nocte cecidit murus eius. » « Deus, uenerunt gentes in hereditatem tuam, 15. polluerunt templum sanctum tuum. Posuerunt Hierusalem in pomorum custodiam; posuerunt cadauera seruorum tuorum escas uolatilibus caeli, carnes sanctorum tuorum bestiis terrae; effuderunt sanguinem ipsorum 20. sicut aquam in circuitu Hierusalem, et non erat qui sepeliret. »

« Quis cladem illius noctis, quis funera fando
Explicit, aut possit lacrimis aequare dolorem?
Urbs antiqua ruit, multos dominata per annos;
25. Plurima, perque uias sparguntur inertia
passim
Corpora, perque domos, et plurima mortis
imago. »

Cum interim, ut in tanta confusione rerum, Marcellae quoque domum cruentus uictor ingreditur: « Sit mihi fas audita loqui », 30. immo a sanctis uiris uisa narrare, [qui interfuere praesentes, qui te dicunt in periculo quoque ei fuisse sociatam. Intrepido uultu excepisse dicitur introgressos: cumque posceretur aurum, et defossas opes uili 35. excusaret tunica, non tamen fecit fidem

Pendant que ceci se passait à Jébus (1), nous parvient d'Occident une rumeur terrifiante: Rome est assiégée; à prix d'or, on rachète la vie des citoyens; une fois dépouillés, ils se trouvent de nouveau encerclés, en sorte qu'après leur fortune, ils perdent aussi la vie. Ma voix s'arrête, les sanglots interceptent mes paroles au moment de dicter. Elle est prise, la Ville qui a pris l'univers entier, que dis-je? elle périt par la famine avant de périr par le glaive, et on n'a trouvé à faire que très peu de prisonniers. La fureur de la faim a poussé à des nourritures criminelles; les gens se déchiraient mutuellement les membres, une mère n'a pas épargné son nourrisson et a absorbé dans ses entrailles l'enfant qui en était sorti peu auparavant. « De nuit Moab a été prise; de nuit sont tombées ses murailles. » (2) « O Dieu, les Gentils sont venus dans ton héritage, ils ont souillé ton temple saint. Ils ont fait de Jérusalem une cabane de garde pour les fruitiers. Ils ont livré les cadavres de tes serviteurs en nourriture aux oiseaux du ciel, les chairs de tes saints aux bêtes du pays. Ils ont répandu leur sang comme de l'eau autour de Jérusalem, et il n'y avait personne pour les ensevelir. » (3) « Le désastre de cette terrible nuit, les morts, quelle parole les raconterait? Ou qui pourrait égaler ses larmes à la douleur? Une ville antique s'écroule; pendant de longues années, elle fut la maîtresse du monde. En grand nombre, par les routes, sont épars pêle-mêle les cadavres, par les maisons aussi: c'est l'image multipliée de la mort. » (4)

Pendant ce temps, au milieu de cette terrible confusion, le palais de Marcella est envahi par un ennemi sanguinaire — « qu'il me soit permis de répéter ce que j'ai appris » (5), ou plutôt ce que de saints personnages ont vu et raconté;

uoluntariae paupertatis. Caesam fustibus flagellis que aiunt non sensisse tormenta; sed hoc lacrimis, hoc pedibus eorum egisse prostratam, ne te a suo consortio separarent; ne 40. sustineret adulescentia, quod senilis aetas timere non poterat. Christus dura corda molliuit, et inter cruentos gladios inuenit locum pietas.] Cumque et illam et te ad beati apostoli Pauli basilicam barbari deduxissent, ut uel 45. salutem uobis ostenderent, uel sepulchrum, in tantam laetitiam dicitur erupisse, ut gratias ageret Deo, quod te sibi integram reseruasset.

Quand les barbares vous conduisirent, elle et toi, à la basilique du bienheureux apôtre Paul, elle éclata, dit-on, en transports de joie. Elle remerciait Dieu de t'avoir gardée saine et sauve pour elle.

Notes :

1. Jébus : Jérusalem.
2. « De nuit Moab... » : Isaïe, 15, 1, oracle sur Moab.
3. « O Dieu, ... » : premiers vers du Psaume 78, qui exprime la souffrance des fidèles après la prise de Jérusalem par Nabuchodonosor et la destruction du Temple.
4. « Le désastre de cette terrible nuit... » : *Énéide* II, 361-365 et 369. Énée évoque la chute de Troie.
5. « qu'il me soit permis... » : *Énéide* VI, 266. Virgile s'apprête à décrire les Enfers.

Commentaires du jury

Ce sujet a donné lieu à des prestations très hétérogènes. Dans la version, le discours indirect, mais aussi la syntaxe de *cum* et de *ne* ont posé problème. Certains candidats, surpris peut-être par les éléments du corpus, n'ont pas perçu l'intérêt de leur rapprochement. Mais c'est précisément sur cet étonnement qu'il fallait s'appuyer pour trouver une question susceptible de servir de fil directeur à l'étude du dossier.

Le jury a eu le plaisir d'entendre un exposé brillant dont il reproduit ici les grandes lignes. Le candidat a efficacement caractérisé le corpus d'emblée, en identifiant ses deux éléments comme les récits d'événements historiques encore récents au moment de l'écriture, des traumatismes de nature à ébranler une cité, un État, voire une civilisation. Il a relié ce trait distinctif du corpus avec la question de langue : l'emploi de la proposition infinitive, lignes 2 à 4, signale en effet un discours rapporté. Faisant fond sur ces analyses, il a proposé pour la séance une problématique littéraire : en quoi les formes de la narration favorisent-elles un traitement subjectif de l'événement et quels sont les enjeux de ce traitement ? Après une traduction convenable, le candidat a répondu dans l'exposé à la problématique initiale en même temps qu'à la demande de comparaison contenue dans l'énoncé, en suivant un plan clairement annoncé — étude de la violence de l'événement historique dans un premier temps, traitement littéraire et journalistique de celui-ci dans un second temps. Ce développement se fondait sur des analyses de détail fines et pertinentes et comparait constamment texte et document, le texte étant toujours mobilisé d'abord en latin. Le candidat, s'appuyant sur la citation de Virgile dans la lettre de Jérôme et sur le sommaire de la une du monde, rubrique « Horizons-Fictions », montrait par exemple comment dans les deux cas la fiction entre en collision avec la réalité. Les réponses aux questions de langue étaient développées. La proposition infinitive était analysée dans le cadre de l'étude du récit, tandis que la paronomase entre *urbs* et *orbis*, bien commentée, était mise en parallèle avec le titre de la une du Monde, « L'Amérique frappée, le monde saisi d'effroi ». Cet exposé riche menait à une conclusion ferme. La subjectivité ne peut être du même ordre dans les deux éléments du corpus. Chez Jérôme, elle est issue d'un travail littéraire, tandis qu'elle est dans la une du Monde dictée par l'immédiateté de l'événement. L'entretien a

permis de reprendre entièrement la traduction, et de réfléchir aux modalités d'exploitation du corpus, insuffisamment analysées dans la première partie de l'épreuve. On voit que pour obtenir un très bon résultat à cette épreuve, il n'était nul besoin d'être un spécialiste de l'Antiquité tardive ni même un grand lecteur de la Bible — les notes fournissaient les indications nécessaires. Mais il fallait accepter de mener une lecture et une analyse personnelles du dossier, lesquelles pouvaient conduire à des questions capitales pour la formation de l'élève en tant qu'individu et citoyen, celles du traitement médiatique de l'information ou de l'image de l'ennemi.

IV. B. Exemple de sujet n°2

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Texte : Tibulle (54-19 avant J.C.), *Elégie* 1, 37-78, traduit par M. Rat, 1931.

DOCUMENT : STATUE COLOSSALE DE MARS AU PALAIS DES CONSERVATEURS (MUSEES DU CAPITOLE) A ROME .

Sujet :

Première partie

Traduisez le passage entre crochets, vers 61-72.

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de Troisième, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « Vie privée, vie publique / le temps des plaisirs », comparez la vision de la guerre proposée par Tibulle à celle proposée par la statue du dieu. Vous commenterez notamment dans le texte *non ego laudari curo*, vers 57, ainsi que l'emploi de *tractanda*, vers 73.

Adsitis, divi, neu vos e paupere mensa
Dona nec e puris spernite fictilibus.
Fictilia antiquus primum sibi fecit agrestis
Pocula, de facili conposuitque luto. 40
Non ego divitias patrum fructusque requiro,
Quos tulit antiquo condita messis avo:
Parva seges satis est, satis requiescere lecto
Si licet et solito membra levare toro.
Quam iuvat inmites ventos audire cubantem 45
Et dominam tenero continuisse sinu
Aut, gelidas hibernus aquas cum fuderit
Auster,
Securum somnos igne iuvante sequi.
Hoc mihi contingat. Sit dives iure, furorem
Qui maris et tristes ferre potest pluvias. 50
O quantum est auri pereat potiusque smaragdi,
Quam fleat ob nostras ulla puella vias.
Te bellare decet terra, Messalla, marique,
Ut domus hostiles praeferat exuvias;
Me retinent vinctum formosae vincla puellae,
55
Et sedeo duras ianitor ante fores.
Non ego laudari curo, mea Delia; tecum
Dum modo sim, quaeso segnis inersque vocer.
Te spectem, suprema mihi cum venerit hora,
Te teneam moriens deficiente manu. 60
[Flebis et arsurum positum me, Delia, lecto,
Tristibus et lacrimis oscula mixta dabis.
Flebis: non tua sunt duro praecordia ferro
Vincta, neque in tenero stat tibi corde silex.
Illo non iuvenis poterit de funere quisquam 65
Lumina, non virgo, sicca referre domum.
Tu manes ne laede meos, sed parce solutis
Crinibus et teneris, Delia, parce genis.
Interea, dum fata sinunt, iungamus amores:
Iam veniet tenebris mors adoperta caput, 70
Iam subrepet iners aetas, nec amare decebit,
Dicere nec cano blanditias capite.]

Nunc levis est **tractanda** Venus, dum frangere
postes
Non pudet et rixas inseruisse iuvat.
Hic ego dux milesque bonus: vos, signa
tubaeque, 75
Ite procul, cupidis volnera ferte viris,
Ferte et opes : ego conposito securus acervo
Despiciam dites despiciamque famem.

Dieux, assistez-moi et ne dédaignez point les dons d'une table pauvre, offerts dans des vases d'argile sans ornements. C'est d'argile que le paysan antique fit ses premières coupes, les formant d'une terre docile. Je ne regrette, moi, ni les richesses de mes pères, ni le produit des moissons que mon antique aïeul mettait dans ses greniers. Une petite récolte me suffit, si je puis me reposer sur un lit familial et délasser mes membres sur ma couche habituelle ! Quel plaisir, quand on est couché, d'entendre les vents furieux, et de presser contre son sein tendre sa maîtresse, ou, quand l'Auster, l'hiver, verse ses eaux glacées, de s'endormir tranquille à la chaleur du feu ! Puisse ce bonheur être le mien ! Qu'il soit riche celui qui peut supporter la fureur de la mer et les lugubres pluies ! Ah ! périsse tout ce qu'il y a d'or et d'émeraudes, avant que mes voyages fassent pleurer une jeune fille ! C'est à toi qu'il sied, Messalla, de combattre sur terre et sur mer pour étaler dans ton palais les dépouilles des ennemis ! Moi, je suis retenu dans les chaînes d'une belle jeune fille, et m'assieds, portier, à sa porte insensible. Je n'ai cure de la gloire, ma Délie ; pourvu que je sois avec toi, je consens à être traité de lâche et d'oisif ! Puissé-je te voir, quand mon heure suprême sera venue ! te tenir en mourant de ma main défaillante !

C'est maintenant qu'il faut servir la légère Vénus, tandis qu'il n'y a pas de honte à briser des portes et qu'il y a du plaisir à introduire les querelles. Là je suis bon général et bon soldat. Vous, enseignes et clairons, allez au loin, portez les blessures aux avides guerriers, portez-leur aussi la richesse ; moi, que mes provisions abritent du souci, je me rirai des riches et me rirai de la faim.



Commentaires du jury

Le jury a, dans l'ensemble, été déçu par les prestations entendues sur ce sujet. Les candidats, ayant fait mauvais usage des ouvrages mis à leur disposition en salle de préparation, ont enchaîné des banalités sans aucun rapport avec le texte et le document iconographique. Même sans connaître les codes génériques de l'épigramme érotique romaine, il était loisible d'étudier, dans le cadre de la comparaison de la vision de la guerre dans les deux éléments du dossier, la manière dont Tibulle déplace la fonction de soldat du contexte concret à celui de l'amour. Pour que le candidat puisse entrer dans ce réseau de sens et analyser le rejet des valeurs romaines traditionnelles, incarnées par la statue de Mars, auxquelles Tibulle oppose les valeurs épicuriennes de l'*aurea mediocritas* et du *carpe diem*, le concepteur du sujet avait intentionnellement donné la traduction de la fin du passage. Les questions de langue pointaient une interrogation sur l'adéquation entre forme poétique et idéal de vie. *Non ego laudari curo*, écrit Tibulle : le poète élégiaque, à la différence du poète épique, ne s'intéresse pas à la gloire, il chante l'amour dans le *mollis uersus* de l'épigramme — *leuis tractanda est Venus*. La problématique est ainsi celle des rapports entre Venus et Mars, en tant qu'ils représentent à la fois un idéal de vie et un genre poétique. La pièce liminaire du

recueil de Tibulle est aussi une réflexion sur la poésie. Ainsi, les candidats qui ont obtenu les meilleures notes n'ont pas vu tous les aspects de ce texte riche — et célèbre —, mais ils ont accepté d'infléchir leur position première et d'approfondir leurs intuitions.

Une variante de ce sujet a été donnée au cours de la session. Il s'agissait de confronter les vers 41 à 78 de l'épigramme de Tibulle à une photographie de Marc Riboud datant de 1967, « La fille à la fleur ». Les futurs candidats la trouveront aisément en ligne, d'autant qu'elle est souvent utilisée dans le cadre de l'Histoire des Arts. Il fallait traduire les vers 57 à 68 et commenter les termes *puellae* et *miles* (v. 55 et 75) ainsi que la forme *ferte*, vers 76 et 77, dans le cadre d'une comparaison entre l'idéal de paix proposé par Tibulle et celui dont témoigne la photographie. Si les éléments d'analyse donnés précédemment restent valables, la composition du dossier invitait à s'interroger plus spécifiquement sur la place de l'artiste dans la société. La photographie renvoie au mouvement hippie et à la contre-culture américaine des années 60. Marc Riboud se place du côté des pacifistes, qui apparaissent comme des marginaux. Or, pour certains critiques, l'épigramme érotique romaine représente aussi une forme de contre-culture : cette lecture s'est précisément développée à partir des années 60. Le jury n'attend évidemment pas du candidat qu'il connaisse l'histoire de l'interprétation du genre épigrammatique — qu'il soit au fait de ses principales caractéristiques et ne le confonde pas avec l'épigramme moderne serait suffisant, et sur ce point plusieurs candidats ont heureusement rempli les attentes —, mais qu'il lise texte et image pour comprendre comment les artistes dessinent, en marge de la société, un idéal de paix, par opposition nette avec la guerre ou à partir d'elle, de manière engagée ou plus discrète, la subversion ne pouvant s'opérer de la même manière dans l'Antiquité et dans les années 60. Finalement, même s'il arrive que certains textes très classiques réapparaissent périodiquement dans des corpus qui par ailleurs tiennent compte des lectures recommandées dans les programmes, chaque dossier appelle une problématique spécifique, nourrie par une analyse fine et précise de ses composantes.

*
* *

Le bilan de la session 2015 montre que les candidats avaient lu le rapport fondateur. Ils en ont tiré parti sans toutefois en mesurer toujours pleinement la portée. Beaucoup d'exposés étaient bien courts, en raison peut-être d'une prise en compte insuffisante encore de la dimension pré-professionnelle de l'épreuve, mais sans doute aussi faute d'une gestion efficace du temps de préparation, laissant à l'élaboration du commentaire et de la séance la place qui leur revient. Les connaissances de certains candidats restent fragiles, en langue comme en littérature, en histoire et en civilisation. Ainsi le jury a-t-il, cette année, entendu des prestations plus hétérogènes encore que lors de la session inaugurale, ce qui s'est traduit par un nombre relativement moins élevé de notes moyennes. Mais il y a lieu de rappeler une dernière fois que l'épreuve d'ASP Latin pour Lettres Modernes se prépare, moyennant quoi le choix de cette option peut s'avérer très avantageux pour les candidats latinistes auxquels elle est destinée. Pour être hétérogène, l'ensemble n'en est pas moins globalement satisfaisant. Le jury se réjouit d'avoir écouté des exposés brillants, ouvrant la voie à des échanges intéressants et riches. Il félicite les lauréats de la session 2015, persuadé qu'ils sauront enseigner le latin, si l'occasion leur en est donnée, non seulement avec compétence, mais encore avec talent et enthousiasme, convaincu également qu'ils feront vivre cette langue et cette culture aussi à travers leurs cours de français. Il souhaite enfin bon courage et bon travail aux futurs candidats.

**ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE
OPTION LETTRES MODERNES
« FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE »**

Rapport présenté par Valérie Spaëth

Le rapport de la session 2015 de l'épreuve orale concernant l'option Français langue étrangère et seconde (option FLES) s'inscrit dans la continuité du premier rapport paru en septembre 2014¹. Ce dernier, en détaillant l'ensemble de l'épreuve, ses contours et ses attendus, constitue une référence incontournable pour l'ensemble des acteurs impliqués dans la préparation de cette épreuve orale (formateurs et candidats) et nous y ferons régulièrement référence.

La deuxième édition du rapport permet donc d'ancrer de manière encore plus solide l'option FLES dans le concours et met en lumière de manière synthétique les points clefs de l'épreuve orale.

Après avoir rappelé les modalités et les enjeux de l'épreuve, le rapport présentera de manière synthétique les documents proposés dans les dossiers. Puis, il analysera plus en détail les points-clefs de la présentation orale. Il terminera sur la question des savoirs nécessaires pour réussir cette épreuve.

Ce rapport est le fruit d'un travail collaboratif élaboré à partir d'une grille d'évaluation commune qui avait déjà fait ses preuves lors de la première session de l'épreuve. Cet outil d'analyse a largement favorisé l'écriture de ce rapport. Nous remercions ici donc tout particulièrement l'ensemble du jury FLES pour cette collaboration très efficace.

1. Les modalités de l'épreuve

L'épreuve prend appui sur un dossier constitué de trois ou quatre documents : deux documents – un document authentique ou une page de manuel et un texte littéraire, destinés aux élèves –, les deux autres, ou l'autre – texte théorique ou définition – destinés à l'enseignant. Chaque dossier spécifie une problématique didactique à traiter et propose 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 est aussi proposé pour le traitement de la séquence.

Les candidats disposent 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, 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 A2 B1 B2 C1 C2) réservées aux examinateurs du DELF et du DALF².

¹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf

² Exemple de 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

Les candidats doivent 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 duquel ils choisissent de développer plus particulièrement une séance de cours. Rappelons ici que « le projet de séquence doit être régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels »³.

L'oral se déroule en deux temps : le candidat expose durant 30 mn sa proposition de séquence et de 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 25 mn. Cet entretien ne peut que constituer un « plus » pour le candidat.

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, il s'agit d'une série de questions portant sur les missions de l'enseignant fonctionnaire en relation avec des élèves allophones. Cette problématique s'inscrit complètement dans les nouvelles directives ministérielles concernant l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs de la République⁴.

2. Les 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 »⁵.

Les candidats qui se présentent à l'option sont généralement régulièrement inscrits en première année du master MEEF, ils sont rarement spécialistes de FLES et souvent sans grande expérience de l'enseignement. Les enjeux académiques (les savoirs sur la langue et la didactique de la langue, notamment étrangère) et méthodologiques (l'organisation, la cohérence, l'adaptation aux conditions particulières de réception) sont donc de première importance.

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)⁶, 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 Arrêté du 19 avril 2013 : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724

⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid85665/presentation-de-la-grande-mobilisation-pour-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

⁵ *Ibid.* http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724

⁶ B.O. du 11 octobre 2012 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

L'option FLES peut en effet recouvrir des situations d'enseignement et d'apprentissage du français très diverses :

- en FLE, à l'étranger, il peut s'agir de classes dans des établissements privés sous contrat français, de classes de français collège-lycée assurées par l'Alliance française ou encore de classes de français ou bilingues dans des établissements publics nationaux ;
- en FLS, il peut s'agir, en France, d'UPE2A accueillant des EANA (élèves allophones nouvellement arrivés en France) et à l'étranger, dans les pays où le français est langue officielle et langue de l'école, de classes entièrement en français.

3. Les documents du dossier

3.1. Les documents destinés aux élèves

Les trois commissions FLES ont interrogé 156 candidats entre les 14 et 21 juin 2015 et leur ont proposé 48 dossiers différents qui balayent de manière assez complète les problématiques contemporaines de la didactique du FLES. Ils contiennent aussi des ressources classiques d'un point de vue théorique et méthodologique.

Rappelons que les deux documents (document authentique et texte littéraire) destinés à être travaillés avec les élèves doivent être intégrés à la séquence proposée par les candidats, l'un des deux constituant un support privilégié pour le développement d'une séance. Les deux autres documents sont d'ordre théorique ou méthodologique. Ils servent de support à la réflexion didactique, mais ne sont pas directement intégrés à la séquence destinée aux élèves.

Voici la liste des problématiques abordées dans ces dossiers :

biographie langagière ; langue de scolarisation ; interculturel ; français langue de scolarisation ; compétence ; compréhension écrite ; expression écrite ; approche actionnelle ; compréhension orale ; besoins langagiers ; interagir à propos d'opinions ou de positions en production écrite ; variétés et registres de langue ; exprimer la surprise, l'étonnement en interaction orale ; développer un point de vue en production écrite ; (F)francophonie ; lien formes-images et expression du sens ; bilinguisme ; écriture ; culture ; expression personnelle, interpersonnelle et interculturelle ; rôles et places des interactions ; relations langue-culture ; production écrite ; écriture poétique ; éducation à la citoyenneté ; erreur ; pluralité linguistique ; oral en classe de langue ; place de la langue (lexique et grammaire) ; place de la grammaire dans l'enseignement du FLS ; production et interaction orales ; compétence culturelle et interculturelle ; interaction et identité sociale ; littérature en fle ; guidage de la compréhension des écrits ; vocabulaire ; choix des supports ; français langue seconde et langue de scolarisation.

Tout comme l'année passée, les documents authentiques proposés aux candidats étaient de deux ordres : les extraits non didactisés (magazine et journal pour adolescents, bande dessinée, photographie, tableau, affiche etc.) et des extraits didactisés (manuels FLE/FLS)⁷. Les commissions ont exploité ces extraits de 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. Nous reviendrons plus loin en détail sur cette question (cf. point 4.3.).

⁷ Voir rapport 2014 pour une analyse détaillée des différents genres de documents présentés dans les dossiers.

La diversité des supports utilisés par le jury met en évidence l'ouverture sociétale et culturelle de la discipline FLES ainsi que la dynamique éditoriale qui l'accompagne. La conséquence pour les candidats est importante : outre la culture générale – dont doit faire preuve tout enseignant – les questions qui traversent notre société et le monde globalisé doivent aussi faire partie de leurs intérêts.

Voici quelques ressources fréquemment utilisées dans les dossiers :

www.lexpress.fr ; *Le Monde des Ados* ; *Géo Ado* ; *JDE, Journal des enfants* ; eduscol.education.fr/file/college/59/9/College_Ressources_HGEC_5_Geo_01_DetC_Cas_152 ;
Le français dans le monde ; *Mon quotidien* ; *Virgule*.

Une connaissance minimale du champ éditorial du FLES est aussi requise afin de comprendre les orientations et les choix pédagogiques qui les structurent.

La liste qui suit donne une idée précise de l'exploitation des manuels les plus récents :

Club @dos 1, Méthode de français pour adolescents, A1, Paris – Barcelone, Maisons des Langues, 2011 (rééd. 2013) ; *Portfolio européen des langues, Collège*, Paris, éditions Didier ; *Décibel 1 A1*, Paris, éditions Didier ; *Sac à dos*, Paris – Barcelone, Maison des langues, 2005 ;
Nickel 1 A1, Paris, CLE International 2014 ; *Latitudes 3 B1* Paris, Didier (+ transcription du dialogue), 2010 ; *Entrée en matière. La méthode de français langue seconde, langue de scolarisation*, Paris, Hachette FLE, 2005 ; *Rond-Point*, Paris – Barcelone, Maison des Langues, 2007 ; *Nouveau Rond-Point 3 – Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches B2*, Paris, Maison des langues, 2013 ; *Alors ? niveau B1*, Paris, Didier, 2008 ; *Zénith Méthode de français A2*, Paris, CLE International 2013 ; *Ici 2 A2*, Paris, CLE International, 2006 ; *Scénario 1*, Paris, Hachette, 2008 ; *Soda*, Paris, CLE International, 2009 ; *Saison 1 A1/A2, Unité 2*, Paris, Didier, 2014 ; *Écho 2 A2/B1*, Paris, CLE International, 2010 ; *Latitudes 2 A2/B1, Méthode de français*, Paris, Didier, 2009 ; *Ligne directe A1*, Paris, Didier, 2011 ; *Alter ego B1, méthode de français*, Paris, Hachette, 2008 ; *Ici et ailleurs*, Paris, Hachette, 1999.

Les extraits de textes littéraires, la chanson et la poésie tiennent une très bonne place dans les dossiers et couvrent surtout la littérature française et francophone contemporaine. La littérature de jeunesse d'expression française⁸ a aussi été plus représentée que l'année passée.

Voici la liste des auteurs cités dans les dossiers :

Vassilis Alexakis ; Guillaume Apollinaire ; Azouz Begag ; Frédéric Beigbeder ; Benigno Caceres ; Patrick Chamoiseau ; Andrée Chédid ; Albert Cohen ; Ying Chen ; Paul Claudel ; Marie Desplechin ; Michel Gall ; Philippe Delerm ; Max Jacob ; Thierry Jonquet ; Guillaume Gallienne ; Romain Garry ; Nancy Huston ; Victor Hugo ; Ahmadou Kourouma ; Michel Layaz ; Jean-Marie Gustave Le Clézio ; Elisabeth Mazev ; Akira Mizubayashi ; Molière ; Erik Orsenna ; Marcel Pagnol ; Daniel Pennac ; Louis Pergaud ; Jacques Prévert ; Francis Ponge ; Jacques Réda ; Arthur Rimbaud ; Claude Roy ; Jean-Paul Sartre ; Victor Segalen ; Dai Sijie.

Et celle de littérature de jeunesse d'expression française :

⁸ Il est important de signaler que la littérature de jeunesse est essentiellement représentée en France par des titres traduits d'auteurs anglo-saxons.

V. Goby et R. Badel, *Chaïma et les souvenirs d'Hassan* ; R. Boutégège et S. Longo, *La momie du Louvre* ; J. Sempé et A. Goscinny, *Le petit Nicolas* ; Quesmand A. et Berman L., *Le colporteur d'images*.

Signalons des manuels intéressants à consulter pour les candidats car un certain nombre de textes littéraires présentés dans les dossiers en ont été extraits : *Lectures d'Auteurs* de Marie Barthe et Bernadette Chovelon ainsi que les deux séries *Littérature progressive de la francophonie* et *Littérature progressive du français* de Nicole Blondeau et Ferroudga Allouache. Ces deux séries sont spécifiquement dédiées aux situations d'enseignement/apprentissage en FLE et comportent un appareil critique et pédagogique utile.

Pour une réflexion plus approfondie sur cette question de la littérature en FLE qui occupe une place de plus en plus marquée, on peut relever deux publications en 2014 qui en traitent spécifiquement : Defays, J.-M. et al. (2014). *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, éd. Hachette FLE ; Godard A. (dir.) (2014). *La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier.

3.2. Les documents destinés à l'enseignant

Les deux autres séries de documents (extraits d'articles théoriques, méthodologiques ou de dictionnaires didactiques) strictement destinés à l'enseignant doivent permettre au candidat de construire sa réflexion didactique avec la problématique proposée dans le dossier et illustrée par les deux précédents documents. Certains candidats cependant 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.

Concernant le *CECRL*, le jury recommande toujours une lecture analytique du préambule qui permet de comprendre l'esprit de cette politique linguistique ainsi que l'analyse fine des différents descripteurs (de A1 à C2). 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)*⁹. Les extraits du *CECRL* ont été nombreux, mais on note aussi la présence d'extraits de la série de référentiels (A2 au B2) et de publications sur le DELF scolaire¹⁰.

Cette année encore, le jury a veillé dans le choix des articles théoriques ou méthodologiques à privilégier des extraits explicites et exploitables directement pour les candidats.

Les principales sources d'articles couvrent assez bien le champ éditorial avec des revues ou des collections scientifiques (plus spécifiquement destinées aux chercheurs et aux étudiants) : collection « Langues & didactique » chez Didier ; collection « Didactique des langues étrangères » chez CLE international, Série « Langues et perspectives didactiques » chez Riveneuve éditions ; *Études de linguistique appliquée (ELA)* ; *Recherches et Applications* ; *Le Français aujourd'hui* ; La collection « PLID » des Éditions des Archives contemporaines ; la collection « F » chez Hachette FLE ; plus anciennement, la collection « LAL » chez Didier ; ou des revues d'interface (plus spécifiquement destinées aux enseignants) : *Le français dans le monde*, *Savoirs et formation*, *Les Cahiers pédagogiques*.

⁹ www.coe.int/portfolio/fr

¹⁰ Beacco J.-C. et al, *Niveau A2 pour le français. Un référentiel* (2008) et *Niveau B1 pour le français. Un référentiel* (2011), Paris, Didier ; Lepage S. et Marty R. (2009). *Réussir le DELF scolaire B1*, Paris, Didier.

Les dictionnaires et manuels de didactique sont aussi bien représentés dans le panel d'articles référencés durant cette session, ils constituent une source de savoir non négligeable pour le concours :

Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde de Cuq J.-P., Paris, CLE International, 2003 ; *Dictionnaire pratique du CECR* de Robert J.-P. et Rosen E., Paris, Orphys, 2010 ; *L'Essentiel français, dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Robert J.-P. (dir.), Paris, Orphys, 2008 ; *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Cuq J.-P. et Gruca I., Grenoble, PUG, 2005 rééd.

Le CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) recense régulièrement les titres de didactique du FLES, on pourra s'y reporter utilement pour compléter cette première approche¹¹.

4. L'exposé oral, le traitement du dossier

Le premier rapport de 2014 a décrit dans le détail tous les attendus de l'épreuve, c'est pourquoi à partir de cette base, dans le présent rapport, nous allons procéder de manière plus empirique, en partant de la réalité des interrogations et de l'ensemble des remarques d'ordre méthodologique, théorique et discursif, formulées par les commissions à l'occasion de la prestation des candidats. Cette approche permettra de dérouler l'ensemble des questions méthodologiques qu'il est nécessaire de travailler pour préparer cette épreuve. Le candidat est en effet un apprenti professeur et l'oral qu'il présente en FLES doit pouvoir le projeter, même de manière débutante, dans le cadre d'un « agir professoral »¹², où savoirs sur la langue, savoir-faire langagiers et didactiques ainsi que comportements pédagogiques sont les bases d'une « bonne » pratique de classe.

4.1. L'organisation et la présentation de la séquence

Des remarques générales s'imposent sur la présentation de la séquence.

Il faut d'emblée évoquer le temps de parole utilisé par les candidats, car il est souvent l'indicateur d'une préparation efficace. 30 minutes lui sont allouées. De fait, tous les candidats qui ont terminé leur présentation en environ 15 mn, et ce malgré l'entretien, ont été évalués négativement, car ce temps ne peut suffire à la présentation problématisée des documents, d'une séquence cohérente et au développement d'une séance, le tout encadré d'une introduction et d'une conclusion. En moyenne, les bonnes présentations ont duré autour de 25 mn, elles ont équilibré le nombre de séances (une moyenne de 6), et ont développé de manière détaillée une des séances à partir des documents du dossier.

Tout d'abord, n'oublions pas que nous nous trouvons en situation professionnalisante, c'est-à-dire que le candidat s'adresse à un-e futur-e collègue. Le cadre interactionnel n'est pas celui de l'élève au professeur. Cela signifie que les présentations très scolaires ou au contraire très décontractées sont à éviter. Par ailleurs, les tons trop bas ou monotones ne conviennent pas à cette situation. Le candidat suit un plan simple qu'il annonce et qui permet au jury de saisir son discours sans se perdre. Il regarde son jury lorsqu'il lui parle et sait se détacher de ses

¹¹ http://www.ciep.fr/sources/pro-fle/Demo_m4/ressources/81FE4BFWB0113.pdf

¹² « Entendu comme l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs à un public dans un contexte donné » (Cicurel, 2011).

notes. La présentation doit donc être dynamique et non statique : cela signifie qu'il faut problématiser, argumenter et non décrire platement les documents par exemple. L'introduction doit permettre l'identification du contexte (FLE ou FLS) et celle du niveau. Le *CECRL* étant à disposition dans la salle de préparation, il est 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 se termine sur l'annonce d'une proposition de séquence concrète (il est intéressant 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 la place de la séance développée.

De plus, il faut éviter de consacrer trop de temps aux aspects théoriques aux dépens de l'approfondissement didactique et pédagogique de la séquence. Les aspects théoriques du dossier servent plutôt à justifier l'organisation didactique ou les activités choisies par le candidat.

La séquence en FLES est fondée avant tout sur le guidage de la compréhension, l'appropriation des savoirs, des savoir-faire langagiers et l'accès au sens (qui n'est jamais donné en langue étrangère) chez les apprenants. Ce guidage doit permettre aux apprenants le développement de stratégies d'apprentissage et de construction du sens. Il nécessite des temps de formation et d'évaluation différents, plus longs aussi, que dans une séquence en FLM¹³. Cela signifie que le nombre d'objectifs et d'activités pour les réaliser doit être réaliste. Par ailleurs, il ne s'agit pas de « plaquer » de manière mécanique le déroulé désormais canonique de la séquence FLE qui va de la mise en route vers la compréhension/réception jusqu'à la production/expression. Les activités doivent véritablement entrer dans ce cadre d'appropriation, c'est cela qui garantit la cohérence de l'ensemble. Ainsi, si les activités de compréhension globale et détaillée sont indispensables à toute séance d'appropriation, elles ne sont pas suffisantes pour une véritable construction, encore moins pour la stabilisation du sens. Il ne suffit pas, par exemple, de « repérer » ou « souligner » des éléments d'un texte pour le comprendre. 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.

Toute séquence est nécessairement organisée autour d'objectifs généraux d'ordre communicatif, linguistique et culturel qui permettent d'explorer la problématique donnée dans le dossier. Le jury a relevé quelques manquements à cette évidence et signalé des séquences qui ne tenaient pas compte de la problématique proposée. Il faut donc veiller à la progression de la problématique tout au long des séances qui constituent la séquence. L'équilibre du nombre de séances est important, c'est pourquoi, en dehors de la séance que le candidat choisit de détailler, un titre ne peut suffire pour présenter les autres. C'est en présentant de manière synthétique les objectifs et les activités de chaque séance que l'organisation et la cohérence générales apparaissent. Il est vrai que toutes les séances de la séquence ne peuvent comporter tous les objectifs (communicationnels/linguistiques/culturels). À l'inverse, les objectifs linguistiques et grammaticaux ne peuvent constituer les uniques objectifs d'une séquence et d'une séance, ils sont obligatoirement subordonnés à une situation de communication.

Pour favoriser son appropriation, le français doit donner lieu à une prise de parole subjective, être engagé dans des interactions et s'inscrire dans des discours sociaux. C'est le rôle des

¹³ Cf. Rapport 2014, point 4.3., ainsi que Courtillon (1995) et Laurens (2012).

activités mises en place par le candidat : les objectifs en sont clairement énoncés, les consignes vérifiées et reformulées, les moments de l'évaluation clairement définis. Ces activités comportent des exercices et des tâches à réaliser individuellement, en binôme ou en groupe. Il ne faut pas négliger le travail collaboratif (élaboré et organisé par élèves) guidé par l'enseignant, différent du travail collectif (mise en commun de travaux individuels), car le premier type favorise la co-construction des connaissances. Dans cette perspective, l'utilisation des TICE est indispensable pour développer des activités complètes, car au-delà de son aspect ludique, cet univers bien maîtrisé favorise l'autonomie des apprenants. Les candidats peuvent mobiliser l'ensemble des dispositifs pédagogiques numériques disponibles, tableau numérique interactif, baladeurs, tablettes, sites et logiciels spécifiques, et non pas seulement s'en tenir à l'utilisation d'une salle multimédia.

Par ailleurs, l'appropriation langagière nécessite des évaluations régulières (surtout formatives¹⁴) qui permettent aux apprenants de se situer dans leur apprentissage et à l'enseignant dans la réalisation de ses objectifs. Par conséquent, il est souhaitable que la séquence dans son ensemble se termine aussi par une tâche qui permet cette évaluation.

Ainsi, les évaluations sommatives qui portent par exemple sur des faits de langue décontextualisés 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.

La séance détaillée est généralement présentée dans la seconde partie de l'exposé, elle 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 d'écoute/d'observation, d'appropriation et de réflexivité et de ne surtout pas se contenter de paraphraser les documents pédagogiques. Les 30 minutes de présentation sont suffisantes pour le faire.

Les erreurs les plus fréquentes des candidats dans cette partie du concours sont liées au fait qu'ils ne se détachent pas d'un enseignement transmissif et frontal : on explique les mots, on donne toutes les explications avant toute approche de découverte d'un texte, on donne une règle, etc.). Les candidats connaissent généralement le métalangage (nous reviendrons plus loin sur cette question pour le candidat lui-même), commun en didactique du FLM et du FLES, mais, au-delà du métalangage, ils doivent montrer leur capacité à faire progresser les élèves. La démarche inductive (observation, hypothèses, systématisation) validée par l'enseignant constitue pourtant une alternative bien connue pour apprendre et favoriser les transferts et l'appropriation. Donc, pas de leçon de grammaire 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. Les exercices structuraux ont souvent été utilisés par les candidats. S'ils peuvent avoir une valeur pour systématiser et stabiliser des connaissances morphologiques chez les apprenants, ils ne permettent jamais d'accéder vraiment à la valeur (donc au sens) et sont trop déconnectés des discours. Ils ne peuvent donc constituer une activité d'appropriation à part entière.

¹⁴ Par exemple, par le biais d'auto-évaluations ou par le principe de la reformulation et de la remédiation par le professeur.

La formation au plurilinguisme et aux processus de construction du sens par les élèves, la distance prise avec ses propres représentations et la bienveillance pédagogique restent au final les points clefs de préparation d'une bonne séquence.

4.2. La prise en compte du contexte, de la situation d'enseignement/apprentissage et des besoins des apprenants

Le cadre général de la présentation étant examiné, il faut arriver à la question essentielle, celle de la prise en compte du contexte d'enseignement/apprentissage du français et des publics allophones.

Rappelons ici une donnée cognitive fondamentale commune au FLE et au FLS et nécessaire pour comprendre la situation des élèves allophones qui apprennent **le** français ou **en** français : leur répertoire bilingue, souvent même plurilingue, constitue la base stratégique de leur apprentissage langagier. Cet apprentissage est un long processus qui passe par des étapes dans lesquelles les erreurs constituent des marques d'appropriation à dépasser. Les besoins des apprenants sont donc liés à cette donnée cognitive de base et l'enseignant doit absolument prendre en charge et guider les passages d'une langue à une autre¹⁵ et aider à la stabilisation du sens et de la forme en français. Cela signifie que l'approche pédagogique strictement FLM ne peut convenir à ces apprenants. En conséquence, les candidats qui n'ont pas tenu compte du fait que les apprenants étaient obligatoirement allophones, que ce soit en FLE ou en FLS, et n'ont donc pas adapté leurs propositions pédagogiques à cette situation cognitive, n'ont pas répondu aux attentes de l'épreuve. Le jury en a conclu que ces candidats ne comprenaient pas les enjeux de la transmission du français avec des élèves allophones.

Chaque dossier spécifiant un contexte (FLE ou FLS) ainsi qu'un niveau du *CECRL* (A1-C2), le jury attendait que le candidat paramètre le public supposé de la séquence (section bilingue lycée français, UPE2A, FLE, école africaine...). Les meilleures présentations ont effectivement permis d'ancrer les activités dans un contexte réel ou supposé tel. Le jury a cependant aussi relever des confusions entre situation FLE – où le français est une des langues étrangères apprises¹⁶ – et situation FLS – où le français est la langue de référence, la langue de construction de tous les apprentissages scolaires – on apprend en français, mais ce n'est pas une langue maternelle. Les enjeux sociaux, culturels¹⁷ et langagiers diffèrent évidemment considérablement entre ces deux situations où la question du choix de la langue

¹⁵ 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.

¹⁶ Son enseignement est en accroissement sur la planète. Généralement, dans les systèmes éducatifs ; mais pas dans tous les cas, le français arrive après l'anglais. Voir site Organisation Internationale de la Francophonie : <http://www.francophonie.org>

Attention, l'enseignement/apprentissage du FLE, contrairement à ce qu'affirment certains candidats, est loin d'être uniquement destiné au tourisme. Le français est l'une des langues internationales. 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.

¹⁷ Il convient de veiller à ne pas réduire les 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.

d'enseignement est très sensible. Les conflits sociolinguistiques, identitaires et culturels (diglossie *vs* loyauté linguistique) caractérisent d'ailleurs plus ou moins fortement les contextes FLS. De ce point de vue, il faut souligner que la question de l'affect et du sensible n'est pas une option en didactique FLE-FLS et nécessite de la part de l'enseignant du tact et de la bienveillance.

Il est nécessaire ici d'ajouter que le français langue de scolarisation n'est pas une spécificité du FLS, contrairement à ce que peuvent affirmer certains candidats. Le français langue de scolarisation est une problématique transversale au FLM et au FLS et concerne toutes les situations où le français est la langue de l'école. C'est le statut du français pour les apprenants (langue maternelle ou langue étrangère) croisée avec son statut social (langue officielle, langue de l'école) qui va déterminer la diversité des représentations, des enjeux, des conditions d'enseignement/apprentissage de cette langue de scolarisation.

Concernant le niveau de compétence, le jury a remarqué deux écueils, soit certains candidats paraphrasent les descripteurs de manière exhaustive, ce qui est inutile, sans en tenir compte dans leurs activités ; soit ils n'en ont pas une bonne représentation. Il faut encore insister sur la nécessaire étude analytique des descripteurs des niveaux de compétence pour aborder cette épreuve.

Si la diversité du contexte FLE – hétéroglotte¹⁸ généralement (c'est-à-dire hors de France) – a été bien exploitée durant cette session, les candidats ont cantonné le contexte FLS à la situation homoglotte franco-française (UPE2A). Or, le FLS en milieu 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)¹⁹ et les candidats avaient toute latitude pour y situer leur séquence s'ils le souhaitaient. Cette approche nécessite cependant une assez bonne connaissance des conditions sociolinguistiques de ces contextes et pose de manière centrale la question des normes et des variations du français 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). Seul un dossier situait explicitement la séquence en Afrique. La présentation qui en a été faite a été très satisfaisante.

4.3. L'utilisation des documents, la démarche didactique

La présentation détaillée des documents constituant le dossier est indispensable, mais il est inutile de passer un quart d'heure (la moitié du temps de présentation) à le faire. Il ne s'agit d'ailleurs pas de les décrire linéairement comme certains candidats l'ont fait. Il vaut mieux en introduction les contextualiser, identifier leur appartenance discursive, leur genre, leur statut et présenter l'intérêt de chacun d'eux pour le traitement du dossier, notamment par rapport à la problématique, le contexte et le niveau proposés. Il est aussi indispensable d'intégrer les deux documents destinés aux élèves dans la séquence. Certains candidats n'ont utilisé qu'un ou aucun de ces documents et, à la place, en ont exploité d'autres qu'ils connaissaient. Ce manque d'adaptabilité aux consignes a été systématiquement sanctionné. Il n'est pas interdit d'ajouter des supports supplémentaires à la séquence (extrait de film, reportages, etc.), mais pas en premier plan.

Il était 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

¹⁸ Cf. pour ces distinctions importantes Porquier & Py (2004). Ne pas confondre avec le caractère exolingue ou endolingue de la communication qui qualifie les usages linguistiques entre interactants, voir Ludi et Py (1986).

¹⁹ Pour plus de détails, voir Spaëth and Narcy-Combes (2014).

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.

Certains des documents, notamment les pages de manuel, sont déjà didactisés. Dans ce cas, les candidats peuvent éventuellement utiliser cet appareil didactique, mais il est rarement complètement adapté à la situation donnée dans le dossier. Il n'est donc pas question de l'utiliser à l'identique. Il faut l'analyser, prendre un recul critique et justifier les choix qui sont faits. En effet, étant donné l'importance des manuels en FLE, il est nécessaire que les enseignants soient capables de les analyser.

Le texte littéraire a souvent été exploité lors de la séance détaillée. Il offre de nombreuses possibilités d'exploitation didactique. Le jury tient cependant à attirer l'attention des candidats sur le fait que la lecture silencieuse ou la lecture à haute voix par les élèves comme première approche et comme activité de compréhension – comme cela a souvent été proposé – ne sont absolument pas adaptées à la situation d'enseignement/apprentissage en FLES.

C'est l'occasion de revenir encore sur la question de l'altérité linguistique, car ce qui pourrait paraître naturel en français quand c'est une langue maternelle²⁰ n'a pas de sens *a priori* en langue étrangère. D'ailleurs, les candidats ignorent parfois les formes réelles de la langue orale, ils doivent cependant 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 accents et avoir quelques notions de phonétique corrective.

Le projet de lecture proposé par les candidats doit donc permettre de guider les élèves allophones pour aller de la compréhension vers l'interprétation. Les stratégies d'enseignement lient nécessairement langue et style.

C'est pourquoi, le jury recommande une lecture expressive du texte littéraire durant la présentation – ou tout du moins d'un passage – car elle constitue la base de toute approche cohérente des textes et facilite de fait la compréhension et c'est déjà dans cette interprétation du texte littéraire que l'on peut juger aussi de la capacité du candidat à le transmettre.

Mais il faut aussi penser à faire appel à d'autres sources de lecture, de très nombreux textes sont disponibles en audio et proposent de très belles interprétations de lecture par des acteurs. Il ne faut pas s'en priver.

5. *La question des différents savoirs*

Il est important de faire le point sur la posture des candidats apprentis-professeur vis-à-vis des savoirs auxquels ils sont confrontés durant cette épreuve et sa préparation. En effet, si les savoirs en tant que tels ne sont pas directement les enjeux de la transmission de la langue, ils constituent, entre autres, les bases solides du répertoire didactique²¹ de l'enseignant de français.

²⁰ En langue maternelle, la construction du sens est longue, le plus souvent inconsciente. Mais même pour des locuteurs natifs, la lecture en français pose des problèmes souvent importants, à cause de formes orales et écrites peu transparentes les unes aux autres. Cf. à ce propos Olson (1998).

²¹ « Le répertoire didactique de l'enseignant, défini comme un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, des situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques [...], par la formation académique et pédagogique auquel il a été exposé, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire. » (Cicurel, 2002, 157).

- **Le savoir sur la langue** commence en effet par la mise en œuvre d'un savoir-faire langagier qui tient compte des conditions de cette communication orale qui n'est pas celle de la vie quotidienne, elle est à normer. Le candidat doit, entre autres, éviter des expressions familières (« quand c'est qu'on »), le relâchement phonétique, les liaisons indues (*quatres exercices).
- **Le savoir métalinguistique** constitue le deuxième point important. Le jury a encore relevé de nombreuses erreurs sur le métalangage grammatical de base : savoir identifier un temps, ne pas confondre système hypothétique avec conditionnel, passé composé et tournure passive, adverbe et pronoms, adverbes et déterminants, etc. Ces erreurs sont difficilement admissibles de la part d'un futur professeur de français, d'autant plus que les candidats disposaient de nombreux outils de vérification en salle de préparation. Cela signifie de manière plus inquiétante qu'ils « croient » savoir. L'année de préparation doit pourtant être le moment de mise à niveau grammatical et la fréquentation d'une grammaire d'enseignement s'impose²².
- **Le savoir didactique** et conceptuel permet de situer sa réflexion et ses éventuelles expériences en didactique des langues ; il permet de relativiser, voire de contrer des opinions qui relèvent souvent de croyances sur les langues et leur enseignement. Dans le discours du candidat, la profusion de « selon moi », « pour moi » doit alerter sur la difficulté à prendre cette distance nécessaire avec ses propres représentations. Ce que permettent précisément les textes théoriques et les concepts. Une connaissance minimale des notions qui structurent de manière transversale la didactique du FLES est donc indispensable, que ce soit du point de vue des apprenants (les actes de parole, le répertoire langagier, le bi-plurilinguisme, les passages translinguistiques, la biographie langagière, les compétences, les objectifs, l'appropriation, le sens, 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) ; ou encore, sur un plan plus « macro », 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)²³. Dans le discours du candidat, le « selon moi » peut légitimement se transformer en « selon tel auteur », ou « en me référant au concept X, je peux dire que ... ».
- **Le savoir institutionnel** concerne surtout la dernière partie de l'entretien où le jury pose systématiquement deux questions institutionnelles qui cette année, étant donné les événements de janvier 2015, étaient aussi fortement orientées sur des questions de citoyenneté et de transmission des valeurs de la République. Le jury déplore, cette année encore, une certaine méconnaissance du fonctionnement du système éducatif,

²² La classique *Grammaire du français contemporain* (Chevalier, Blanche-Benveniste, Arrivé, 1991) constitue une bonne approche de la question.

²³ Cf. entre autres le *CARAP* (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf ainsi que le site de la DGLLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France>

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.). Parfois les candidats ne connaissent pas les sigles et rarement leur signification. Or, 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'Eduscol²⁴ et des différents CASNAV permettent aux candidats de préparer cette phase de l'entretien.

C'est notamment au moment de la seconde partie de l'épreuve, lors de l'entretien d'environ 25 mn qui suit la présentation de la séquence qu'apparaît cette question importante des savoirs. En effet, le candidat est amené, à partir de la présentation qui a précédé, et par le questionnement du jury, à préciser, modaliser, nuancer, voire corriger ses propos précédents. Le jury attend donc ici, tout en prenant en compte le caractère impressionnant de l'épreuve, des qualités d'écoute et de réactivité, d'ouverture et de réflexivité, d'honnêteté intellectuelle²⁵ et bien sûr d'expression orale.

6. Conclusion

Cette deuxième session a permis de préciser et d'affiner les contours de cette nouvelle épreuve. Le bilan en terme de notation est assez équilibré : 22 % de très bonnes et excellentes prestations (notées entre 15 et 20) ; 29 % d'assez bonnes à bonnes prestations (de 10 à 14) ; 29 % de prestations très moyennes (de 6 à 9) et 20 % de très mauvaises prestations (de 1 à 5). Le jury se montre satisfait dans son ensemble ; il constate que l'option attire de bons et de très bons candidats, qui souvent, bien que très jeunes, ont su montrer par leur réflexivité leur capacité à se projeter dans un agir professoral responsable et à progresser dans le métier de professeur de français, notamment s'ils ont la charge d'élèves allophones. En revanche, le jury a sanctionné les candidats qui ne se sont visiblement pas préparés à cette option ou ceux qui manifestent des positions dogmatiques et des représentations dangereuses lorsqu'il s'agit d'élèves allophones. Une véritable préparation qui aborde de front les questions linguistiques et didactiques posées par l'enseignement/apprentissage du français aux élèves allophones, en contexte FLE et FLS, apparaît désormais comme la clef de la réussite des candidats.

7. Bibliographie

Besse H. et Porquier R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif/Hatier.
Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des Archives contemporaines

²⁴ <http://eduscol.education.fr/>

²⁵ Quand un candidat s'aperçoit d'une erreur qu'il a commise lors de sa présentation, il la rectifie. De plus, les certitudes trop ancrées, parfois erronées, nuisent considérablement à la qualité de l'interaction lors de l'entretien.

- Castellotti V. et al. (dir.) (2003), *Portfolio européen des langues, collège*, Paris, Didier.
- Chiss J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.
- Cherqui G. et Peutot F. (2015), *Le français de scolarisation*, Paris, Hachette.
- Cicurel F. (2002), « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE* n° 16, pp. 145-156.
- Cicurel F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- 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.
- Chnane-Davin F. (2013), « Scolarisation des allophones : entre avancée institutionnelle et vide didactique. Revue Le français sur le mille, Bruxelles, Belgique, pp. 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.
- Defays, J.-M. et al. (2014), *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette FLE.
- Godard A. (dir.) (2014), *La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Laurens V. (2012). « Modéliser des séquences en FLE et en FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique ». *Le français aujourd'hui*, n° 176, pp. 59-75.
- 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.
- Lüdi G. et Py B. (1986). *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- 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. et Py B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- Rosen E. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence*, Paris, CLE International.
- Spaëth V. and Narcy-Combes J.-P. (2014), "French", in Fäcke C. (dir.), *Manual of language acquisition*, Berlin, De Gruyter, pp. 371-389.
- 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*, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-penser-l-entree-dans-les-apprentissages-en-francais-langue-de-scolarisation-pour-les-enfants-d-origine-etrangere>
- Vigner G. (2009), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.
- Weber C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.

Dictionnaires, usuels et référentiels

- Barthe M. et Chovelon B. (2007), *Lectures d'Auteurs*, PUG.
- Beacco J.-C. et al (2008), *Niveau A2 pour le français. Un référentiel* et (2011), *Niveau B1 pour le français. Un référentiel*, Paris, Didier.

- Blondeau N. et Allouache F. (2008 et 2011), *Littérature progressive du français et Littérature progressive de la francophonie*, Paris, CLE International.
- Chevalier J.-C., Blanche-Benveniste C. et Arrivé M. (1991), *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse.
- Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.
- Cuq J.-P. et Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- Lepage S. et Marty R. (2009), *Réussir le DELF scolaire B1*, Paris, Didier.
- Robert J.-P. (dir.) (2008), *L'Essentiel français, dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphrys.
- Robert J.-P. et Rosen E. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Orphrys.

8. Sitographie

- Bulletin officiel
Certification complémentaire français langue seconde [BO N°39 du 26 octobre 2004](#)
B.O. du 11 octobre 2012
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
- Biographies langagières
<http://www.theatre-contemporain.net/spectacles/Les-Tribulations-d-une-etrangere-d-origine/contenus-pedagogiques/idcontent/42796>
- CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures)
http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf
- CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- CIEP http://www.ciep.fr/sources/pro-fle/Demo_m4/ressources/81FE4BFWB0113.pdf
- Delf/Dalf
https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/Unterlagen/Kapitel_1.6/B1/delf_b1_grille_pe.pdf
- DGFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France)
<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France>
- Eduscol <http://eduscol.education.fr/>
- Laïcité et citoyenneté à l'école <http://www.education.gouv.fr/cid85665/presentation-de-la-grande-mobilisation-pour-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

- *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

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE
OPTION LETTRES MODERNES
« THÉÂTRE »

Rapport présenté par Yves Maubant¹

I. Rappel : les fondamentaux et les codes de l'épreuve

1. Bilan de la session

La session du Capes externe de Lettres option Modernes 2015 est la deuxième comportant la nouvelle épreuve ASP ; la moyenne globale en ASP option théâtre (légèrement supérieure à 10) invite à se réjouir d'une meilleure maîtrise globale de l'exercice et de l'esprit de l'épreuve. Cela montre notamment que les candidats ont su tenir compte du premier rapport de jury. Cela confirme que cette épreuve, dont est rappelée ci-dessous la très nette définition, permet la réussite, voire l'excellence quand elle est bien comprise et surtout bien entraînée. Nous insisterons donc, dans l'exacte lignée d'un premier rapport fondateur, sur les codes de l'épreuve mais aussi sur plusieurs points essentiels de vigilance que le jury tient à souligner avec solennité et fermeté, dans un cadre que l'introduction du rapport 2014 précisait :

« 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 de ce qui figure, d'abord, en toutes lettres, dans les programmes de collège et de lycée. »

2. L'essentiel : la définition du concours et les modalités de passation de l'épreuve.

Rappelons la définition institutionnelle des épreuves dans le *Journal officiel* : **JORF n° 0099 du 27 avril 2013**.

2° Analyse d'une situation professionnelle.

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

[...]

5. Théâtre ou cinéma.

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.

[...]

b) Théâtre :

L'épreuve prend appui sur un ou plusieurs extraits d'une captation théâtrale accompagné(s) 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

¹ Merci à tous les membres des commissions d'interrogation qui à travers sujets, indications bibliographiques, contributions, remarques et échanges fructueux ont nourri ce rapport, œuvre collective et collaborative. Merci à Isabelle Polizzi pour ses relectures attentives.

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.

Rappel des modalités de l'épreuve :

L'intitulé des billets est le suivant :

« 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 ou lycée]. »

Cet intitulé a une valeur prescriptive dont il faut prendre la mesure : le candidat ne doit pas s'autoriser à changer le niveau (collège/lycée) pour lequel le sujet lui demande de composer, ni à changer la classe quand celle-ci est explicitement désignée, et pas davantage proposer un exposé sur une autre œuvre que celle qui lui est indiquée - faute de quoi il s'expose à des hors-sujets évidemment pénalisés dans l'évaluation.

Comme le précisait le rapport 2014, « 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 extraits, courts, de 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, 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 : c'est là une mesure qu'il faut bien prendre. Cet exposé s'appuie sur 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.

Le candidat doit tenir pour acquis le fait que le jury ne s'exprime pas pendant l'exposé et qu'il connaît le dossier – textes et captation(s).

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.

3. Les meilleures prestations

Les meilleures prestations sont celles qui ont rendu manifeste l'équilibre et les liens entre les deux temps de l'exposé : analyse des documents – captation(s) comprise(s) - et pistes d'exploitation didactique, c'est-à-dire celles qui ont su tirer profit d'une exploitation fine et problématisée du dossier pour penser la construction didactique. Les connaissances mobilisées à cette occasion (le théâtre de l'absurde, le tragique, l'ironie...) ne sont pas surtout pas décontextualisées mais mises au service d'un dossier (théâtre contemporain par exemple) qui les appelle directement. Une attention aux effets suscités par les objets esthétiques singuliers (et dont on interroge la singularité) du dossier permet d'éviter les réflexes défensifs de la fiche de cours, ou l'utilisation de certains concepts et connaissances plaquées qui font écran à l'analyse concrète des documents. Par exemple analyser l'énonciation dans un extrait où elle fait question, et faire apparaître les exploitations possibles en langue auprès des élèves se révèle fructueux, tandis que les notions de « polyphonie informationnelle » ou « double énonciation », utilisées sans discernement, deviennent de regrettables stéréotypes et ne permettent pas une réflexion sur les dossiers.

Les meilleurs exposés ont également su faire un usage régulier et diversifié de la vidéo tout le long du propos. Les modalités de cet usage sont diverses, complémentaires et très variées : judicieux arrêt sur image en arrière plan et « décor » de l'exposé, prise de vue initiale à partir d'un extrait bien choisi, analyse problématisée d'un groupement de séquences courtes ou d'une séquence particulière de deux à trois minutes, développement significatif d'une séance pédagogique dans la deuxième partie de l'exposé, analyse alternée texte / captation, mise en regard systématisée d'extraits dans le cas de comparaison de captations. Le choix peut aussi être de privilégier des commentaires thématiques : décor, lumière, déplacements ou regards, dispositifs scéniques, travail de costumes, parfois en lien avec une iconographie ou le propos d'un scénographe.

Les prestations qui ont mobilisé une réflexion sur le niveau de classe lorsque celui n'était pas précisé et qui ont fait mention d'un titre et d'une problématique de séquence / de séance clairement formulés – *c'est-à-dire tels qu'ils pourraient l'être auprès d'une classe* - ont également été appréciées. Le déroulé de la séquence se garde alors d'une approche par empilement de séances et souligne un mouvement, une progression et un sens, c'est-à-dire à la fois une direction et une signification, soulignés par le recours à des phases de synthèse, au cours desquelles la démarche d'ensemble est indiquée ou rappelée.

Enfin les meilleurs candidats ont consacré un temps significatif (ne fixons pas de norme : c'est la densité du propos qui a compté) à l'analyse (et non à la description) du dossier avant la proposition d'action. C'est à la fois une commande institutionnelle et une logique de travail : peut-on proposer une séance détaillée sans savoir ce qui légitime ce choix, sans l'argumenter même ?

Conformément à la définition officielle du concours, les meilleurs oraux équilibrent donc trois temps et trois propos :

- un d'analyse du dossier, captation comprise, qui en prend clairement la mesure scientifique, culturelle et didactique ;
- un de séquence ou d'hypothèses d'action dument motivées à partir de la problématisation du dossier.
- un de séance qui fait la preuve de la maîtrise interprétative du candidat, et cela toujours à partir de contenus du dossier et non pas de principes généraux et vides de sens (« les élèves feront une recherche au CDI » pour prendre un exemple bien flou).

Pendant l'entretien, le jury a pu constater des qualités relationnelles, une capacité d'adaptation précieuse dans le métier d'enseignement et une aptitude au dialogue et à la remise en jeu des éléments de son exposé. Nous avons eu des candidats qui à cette occasion se sont révélés, par la finesse de leurs analyses, par leur capacité à reconstruire certains aspects

de leur exposé avec l'aide du jury, par leur écoute active et un questionnement intellectuel ouvert, par l'authenticité de leur culture théâtrale.

4. Conseils et préconisations.

Cette session de concours, pour le jury tout entier, révèle quelques points de vigilance sur lesquels il nous faut insister.

1. Gérer son temps. Tenir les 30 minutes de son exposé, c'est les équilibrer et notamment, nous soulignons, ne pas utiliser les deux tiers pour l'exposé linéaire, platement descriptif et peu problématisé du dossier. Rechercher l'équilibre et la cohérence entre les moments de son exposé, c'est ne sacrifier aucun des temps essentiels : ni la séance demandée, ni l'analyse, distribuée ou groupée, de la captation.

Dans ce temps de monologue qui sait prendre en compte ses destinataires et travailler ses effets d'adresse, un rythme de bon aloi est à trouver, ni trop lent ni trop expéditif. Certains candidats ne permettent pas au jury de prendre des notes tant ils parlent vite. Il ne faut pas lire ses notes les bras croisés mais régulièrement regarder le jury et s'assurer du fait qu'il est mis dans la situation de suivre parfaitement ce qui se dit. Le texte dramatique proposé ne doit pas être lu au jury, pas plus que la captation ne doit lui être montrée dans son intégralité sans autre forme de procès, sans commentaire, voire sans le son !

2. Articuler le dossier à la captation. Il s'agit d'abord de laisser toute sa place à l'analyse de la captation. Le recours régulier et les usages variés de la vidéo, comme nous l'avons montré ci-dessus, sont appréciés, nécessaires et à entraîner en amont du concours : extraits choisis avec soin, moments d'analyse de ceux-ci sans parasitage de sa voix par celle des comédiens. Nous insistons sur cet équilibre à trouver pour une épreuve qui reste nouvelle mais qui est très précisément définie.

On évitera deux défauts constatés par le jury : une diffusion complète de l'extrait sans autre forme d'exploitation, ou une utilisation si ponctuelle qu'elle n'a pas le temps d'être pertinente.

Le dossier offre des informations, des approches, des angles et même des interprétations précieuses pour l'analyse de la captation à qui sait les lire. Comme nous l'avons déjà dit ci-dessus, c'est là une caractéristique fondatrice de cette nouvelle épreuve, soulignée dans le rapport 2014 : « 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. »

Nous notons pour un nombre certain de candidats, épreuve oblige sans doute, une maîtrise évidente des TICE. C'est aussi une donnée incontournable du métier de l'enseignant, ici clairement centrée sur les contenus accessibles et une approche pédagogique renouvelée du texte de théâtre. A l'inverse, en de plus rares occasions, certains candidats gagneraient dans leur préparation à vraiment se familiariser avec ces outils, à s'entraîner à enclencher la lecture d'un document vidéo, à rechercher un passage précis, à faire un arrêt sur image... ces compétences sont absolument généralisées dans les classes et de plus en plus intégrés au flux ordinaire des cours, toutes matières confondues d'ailleurs. C'est un exercice (et une pratique de classe) auquel il convient de se préparer avec régularité dans l'année du concours et dans ses stages et expériences sur le terrain.

3. Faire une lecture problématisée du dossier. Le point central de notre insistance, pour lequel nous assumons une certaine redondance, est le fait que trop d'exposés font une longue

et fastidieuse paraphrase des documents, faute de connaissances parfois. La présentation doit être problématisée. Confronter, comparer, opposer les documents, c'est en définir la nature et sortir du simple descriptif relisant leur référénciation. Les aborder d'une manière non linéaire, avec une perspective d'ensemble, une hiérarchisation est une nécessité qui fait la preuve d'une lucidité didactique et pédagogique face au corpus : tel propos de Dominique Blanc sera le document « premier » pour orienter la lecture de la scène d'exposition du *Mariage de Figaro* et en comprendre les enjeux, ou pour comparer les deux captations et les prestations d'Anne Kessler ou de Dominique Blanc ; tel propos d'Edward Bond lui-même, opportunément fourni par le dossier, donnera une clé de lecture pour la captation comme pour la scène de *Pièces de guerre* à étudier.

Une problématique n'est donc pas seulement une question, ni l'annonce d'une démonstration, mais l'amorce d'un questionnement pluriel, d'une analyse dramaturgique, d'un faisceau d'analyses conduisant à des décisions pédagogiques dont on peut penser à voix haute et claire les variations possibles, et, comme le disait le rapport 2014 : « 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. »

Les dossiers sont construits de manière à ouvrir un large champ d'actions possibles, on sera donc vigilant quant à une démarche systématisée, quelle qu'elle soit. Le candidat présente de préférence son analyse problématisée du dossier en structurant son propos et évite de plaquer un plan préconçu ou des formules-types sur le contenu du dossier. Attention par exemple à une pseudo « méthode » par juxtaposition d'enjeux (génériques, historiques, dramaturgiques, esthétiques...) qui, si elle ne les relie pas à une problématisation claire, présente les écueils de la liste vaine.

Chaque dossier, original et singulier, appelle un traitement adapté et le jury n'attend pas une réponse unique et obligée, mais une appropriation rationalisée, voire passionnée dans certains cas. Le rapport 2014 soulignait à plusieurs reprises cette liberté d'action : « Les dossiers qui seront proposés aux candidats sont très ouverts et laissent une grande liberté didactique et pédagogique. » [...] le candidat est libre d'orienter son propos comme il l'entend. [...] 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. »

4. Prendre en compte l'intégralité du dossier. Très nombreux sont les candidats qui ne lisent pas en profondeur les dossiers proposés, et semblent même *ne pas les lire en totalité* ; or ceux-ci sont constitués de façon à permettre à chacun de bâtir une séquence d'enseignement y compris si le candidat ne connaît pas a priori, ou ne connaît pas très bien, l'œuvre sur laquelle on lui demande de travailler ou certaines problématiques. Ne pas se les approprier, ne pas s'appuyer non plus pour situer les extraits sur les chapeaux introducteurs rédigés à leur intention, ne pas mettre en lien concret et répété texte et captation, c'est donc très souvent s'ôter les moyens de réussir l'épreuve. Certains auteurs, peut-être moins connus ou moins attendus des candidats, ont donné lieu à des prestations convaincantes car le dossier et les éléments de compréhension qu'il fournit étaient alors pleinement exploités : le candidat a su tirer tout le parti possible du dossier ; il ne faut jamais négliger l'aide apportée par celui-ci, même (ou surtout) lorsqu'il s'agit d'une scène de Molière. Des œuvres canoniques ont pu donner lieu à des exposés indigents, ressassant des savoirs bien peu maîtrisés. Nous résumerons cette insistance en une formule : rien ne dispense jamais de lire attentivement et rigoureusement le dossier, à la lumière d'une solide culture littéraire et théâtrale.

5. Donner toute sa place au texte source. Ce problème de méthode est très lourd de conséquences : le texte proposé doit faire l'objet d'une caractérisation précise, ce qui rend très

naturelle et possible l'analyse des choix de mise en scène dont il a pu faire l'objet. On répondra pour soi, et pour le jury qui peut les rappeler dans l'entretien, à des questions fondamentales et très simples : « Quels sont les enjeux dramatiques de l'extrait proposé ? » ou « Que se passe-t-il, concrètement, dans cette scène ? ».

Dans une perspective dramaturgique (lecture du texte dramatique en vue de la représentation), il est bon de s'interroger sur l'unité de l'extrait, sur sa composition, les principes de continuité, de rupture, de symétrie qui le régissent. Il est tout à fait possible, ayant explicité ces principes, de faire jouer le texte en proposant d'autres découpages, des mises en regard de différentes répliques, autant d'éléments susceptibles d'alimenter des pratiques de classes pertinentes et vivantes.

6. Construire une séquence solide et argumentée. Nul formalisme en cette affaire : principe d'action et mise en scène des savoirs, la séquence que l'on peut proposer n'est rien d'autre que le gouvernement du sens dans ses aspects les plus littéraires (un texte est toujours là, dont tout procède) comme dans ses caractéristiques dramaturgiques les plus sophistiquées. Il s'agit bien d'articuler le dossier et un ensemble de séances de travail, de trouver et d'argumenter les passerelles entre une problématique dramaturgique et une problématique didactique. Dans cette perspective, si tous les éléments du dossier sont importants, tous les documents ne sont pas à traiter de la même manière, ne sont pas voués à être livrés tels quels aux élèves : un travail de sélection, de redécoupage, d'adaptation orienté par des principes pédagogiques est indispensable. Il est bon de distinguer ceux qui permettent l'élaboration didactique, en amont, de ceux qui peuvent être exploitables avec une classe. Attention alors à ne pas présenter des séquences pléthoriques ni des bribes de séquences. Des séquences de 5 à 8 séances paraissent d'un volume raisonnable. Attention aux exercices irréalisables : faire écrire une pièce, proposer une mise en scène de la pièce tout entière, etc. Le rapport 2014 énonçait un principe de réalisme qu'on ne perdra pas de vue pour cette épreuve : « L'ensemble doit rester faisable dans le cadre du cours ordinaire de français, y compris dans ses modalités pratiques. »

Dans ce cadre il est possible par exemple de donner un titre clair et simple à la séquence présentée, à destination des élèves comme du professeur lui-même, pour synthétiser les contenus culturels et les objectifs de la séquence. Les maquettes de séquences toute prêtes, dans lesquelles le candidat cherche à faire rentrer les documents sont à proscrire. Même s'il obéit à des principes élémentaires de composition (pré-requis et objectifs ; types de progressions ; place et fonction des évaluations ; place des différentes activités), le projet de séquence se garde de schémas formels plaqués ou d'effets d'annonce sans contenus avec les élèves (« on fera étudier aux élèves les costumes / les décors / l'éclairage... certes ! »).

Les différentes activités, notamment les activités de mise en jeu, doivent se justifier et se référer clairement pour cela à la problématique de séquence. Elles relèvent nettement d'une plus-value propre aux compétences induites par le choix de cette spécialité à l'oral : mieux que tout autre, une spécialité de théâtre, fût-ce dans l'ordinaire de la classe où nous nous situons, mesure avec exigence et réalisme les attendus et les limites d'une mise en *jeu* des élèves.

7. Se préparer à l'entretien.

Le temps d'entretien est un temps de dialogue dans lequel le candidat doit accepter d'entrer, en l'envisageant comme une invitation à reprendre certains moments de son exposé, à en approfondir ou en corriger des points essentiels. Cela permet de revenir sur des propos dont le jury suggère qu'ils sont inexacts ou contestables.

Dans l'entretien il est permis de prendre le temps de réfléchir avant de répondre, ou d'avouer une ignorance.

Moment de dialogue ouvert, l'entretien n'est cependant pas pour autant un temps d'inversion des rôles : ce n'est pas au candidat de poser des questions au jury... De même qu'il n'a à se permettre de commentaires ni sur le sujet qui lui a été proposé, ni sur la constitution du dossier, ni sur les questions qui lui sont posées.

Pour conclure, cette épreuve, comme toutes les autres, n'autorise pas l'impréparation : certains candidats par exemple semblent découvrir au moment de commencer leur oral le temps dont ils disposent. Se présenter sans connaître les principes de l'épreuve ni les textes officiels est inacceptable. Donner l'impression d'être dans l'insouciance voire l'inconscience des données concrètes de l'enseignement est contreproductif, tandis qu'une préparation bien comprise permettra une adaptation rapide aux terrains de la classe.

« 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. » (Rapport 2014).

II. Préparer l'épreuve : quelques repères

Rappelons encore le rapport 2014 avant de préciser certaines attentes.

« 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 concerne l'ensemble des futurs enseignants de lettres. »

Les savoirs et les compétences dramaturgiques

Des connaissances en dramaturgie et sur la théâtralité antique, élisabéthaine, italienne, la maîtrise d'un minimum de vocabulaire théâtral pour la classe, pour le genre et pour le spectacle vivant (par exemple distribution, programme, scénographie, exposition, et non incipit) sont indispensables. On se référera pour cela aux éléments bibliographiques suggérés plus loin et aux formations universitaires, et nous allons les préciser, moins dans une optique d'encyclopédisme théâtral que dans la recherche de fondamentaux que toute formation à l'épreuve met en œuvre.

Pour autant, comme nous avons pu le constater, il ne s'agit pas d'utiliser sans précision et précaution des étiquettes confuses : certains candidats traitent par exemple comme synonymes les termes « moderne », « contemporain », « absurde » ou rangent dans la même catégorie Brecht et Genet. Une caractérisation pertinente des extraits proposés ne peut se faire que si, durant leur préparation, les candidats ont pris soin d'acquérir et de consolider un certain nombre de connaissances incontournables, portant à la fois :

1) sur les types de textes : monologue, dialogue, tirade...

2) sur les types de scènes : on parle au théâtre d'exposition et non d'incipit ; de dénouement - et non d'épilogue ; de scènes d'action ou de récit... et plus précisément, en fonction des intrigues : une scène d'embauche / de licenciement, et les stratégies argumentatives mises en œuvre pour justifier l'une ou l'autre ; un discours politique, prévu ou non, fédérateur ou polémique ; une scène à témoin caché ; une scène de première rencontre ; une scène de retrouvailles, de séparation, d'espionnage, de répétition d'un rôle, de séduction, de meurtre, d'auscultation chez le médecin... ; une première apparition d'un personnage, et donc l'entrée en scène du comédien qui l'interprète...

Mais ces caractérisations ne suffisent pas : le candidat peut aussi, très simplement, toujours se demander qui est sur scène (chez lui ? sur son terrain ou en terrain étranger, voire ennemi ?) ; pourquoi les personnages présents se retrouvent (rendez-vous fixé ? rencontre de hasard ? arrangée ? arrangée à l'insu de certains ? étaient-ils là dans la scène précédente ? Si certains sont arrivés, pourquoi ?) ; si tous étaient attendus ou si des fâcheux s'imposent (Alceste ne parvenant pas à obtenir de Célimène le tête-à-tête qu'il désire) ; si la scène se passe comme l'avaient prévu tous les personnages ou le spectateur ; le cas échéant, pourquoi ? si l'action a dérapé, où, comment, à partir de quel moment ?

3) sur les registres (comique, tragique, lyrique), qu'il faut caractériser aussi finement que le demande l'extrait, sans plaquer de force sur celui-ci ce qui n'y figure pas : une comédie est rarement comique de bout en bout, et la gravité s'y invite très souvent, notamment chez Molière ; le drame romantique mêle les registres ; un procédé n'a pas de registre en lui-même : toute répétition n'est pas comique et vouloir à tout prix aller vite dans ses analyses expose bien souvent à de fâcheux contre-sens sur les textes.

Il faut aussi souvent affiner ces grandes catégories, voire ne pas les mobiliser si d'autres s'avèrent beaucoup plus pertinentes pour l'appréhension des enjeux d'une scène : le cynisme d'un personnage ; la cruauté (physique, psychologique...) d'un autre - Salluste à l'égard de Ruy Blas ; la radicalité de celui qui refuse tout compromis, le panache qui accompagne ce choix, et se lit dans ses tirades, mais aussi la grande solitude dont en général il la paie, qu'il se nomme Alceste ou Cyrano ; les contradictions dans une fratrie (entre deux sœurs qui ne sont d'accord sur rien mais sont malgré tout liées l'une à l'autre par leur indestructible lien du sang), la perversité d'une femme qui tente de séduire un homme alors que la fiancée de celui-ci assiste à la scène : autant de mots qui, choisis en pleine conscience et avec discernement, peuvent déboucher sur des analyses beaucoup plus fines que ne le permettent ces grandes catégories, si le candidat accepte de s'ouvrir au texte proposé et à ses singularités

4) sur les mouvements : le théâtre de l'absurde et l'absurde lui-même sont trop souvent évoqués à tort et à travers et sans que le candidat sache les définir avec précision ; celui-ci donne même trop souvent l'impression de tenter de cacher derrière cette appellation, voire de justifier grâce à elle, sa propre difficulté à comprendre et à analyser un texte, une situation, une réplique ; le romantisme, le classicisme sont souvent connus de façon trop impressionniste, et, nous le soulignons avec gravité, Molière semble parfois particulièrement mal connu.

5) sur un certain nombre de traditions, dont seule la connaissance permet d'appréhender nombre de situations et de goûter, selon les cas, soit leur dimension traditionnelle, soit leur originalité: des repères sur la relation maître/valet, par exemple, et une connaissance des attitudes de Dom Juan avec Charlotte et Mathurine, ou d'Almaviva avec Suzanne, permettent seuls d'apprécier l'audace d'une femme comme Mademoiselle Julie qui tente de séduire un domestique dans une pièce de la fin du XIX^{ème} siècle - mais aussi les illusions qu'elle se fait sur la possibilité d'une telle histoire d'amour.

6) sur l'art du dramaturge, art qui consiste selon les cas à créer de l'attente chez le lecteur/spectateur, à retarder certains moments, à le surprendre en partie ou totalement ; à le placer en surplomb par rapport à certains personnages, et tenter par là-même de susciter chez lui un certain type de plaisir (comique, tragique...)

La séquence présentée se nourrit donc d'abord de ces éléments de contenu. Elle doit témoigner d'une compréhension littérale du texte et de la situation dramatique et du souci d'en vérifier la compréhension chez l'élève. Enseigner ne consiste pas exclusivement à récolter puis synthétiser les savoirs supposés ou les « ressentis » des élèves, voire les fruits d'un « brainstorming ». À ce sujet d'ailleurs, si tempête sous plusieurs crânes il doit y avoir, nous préférons l'élégance francophone d'un « remue méninges ». Mais on attend d'abord des

candidats qu'ils précisent *le contenu des interprétations* qu'ils prévoient de réclamer aux élèves, *les réponses aux questions qu'ils envisagent de leur poser.*

Les séances de langue non rapportées à des questionnements dramaturgiques en relation avec la scène s'avèrent inappropriées. Il est en revanche toujours possible de relier l'approche dramaturgique à des faits de langue, d'expression et d'écriture dramatique. Si on envisage une séance de langue, pour Molière par exemple, pour qui il peut y avoir une forme d'urgence, citons l'ouvrage de référence de Gabriel Conesa, Le Dialogue moliéresque, étude stylistique et dramaturgique, Paris, P.U.F., 1983. Seconde édition, Paris, SEDES-CDU, 488 p., 1992.

Globalement, trop de candidats proposent des séquences et des séances développées qui ne sont en fait que des coquilles vides, parce qu'ils ne pensent pas à, ou s'interdisent de questionner l'humanité des personnages et des situations, *et passent ainsi à côté d'analyses qui pourraient pourtant convaincre les élèves que le théâtre, toutes époques confondues, a à leur parler* : ici, en plein XX^{ème} siècle, un licenciement est camouflé en départ forcé en pré-retraite et présenté sans aucune vergogne à l'employée modèle comme une faveur qui lui est faite ; là, dans la Grèce antique, une sœur tente d'en protéger une autre et de la garder près d'elle même si elles ne sont d'accord sur rien, car leur famille est déjà tellement décimée qu'une nouvelle séparation lui serait insupportable ; un autre personnage tombe amoureux de la personne qui lui convient le moins et ne parvient ni à la changer (elle résiste) ni à l'aimer comme elle est. Autant de situations qui forcément trouveraient des échos chez les collégiens et les lycéens si elles leur étaient présentées avec une clarté qui ne réduirait pas pour autant leur complexité. Trop de candidats présentent des exposés sans contenu car prescriptifs uniquement : annoncer qu'on demandera aux élèves d'analyser les costumes et les décors sans le faire soi-même, ne serait-ce que synthétiquement, ne saurait convaincre.

Se préparer au concours, ce sera donc se demander non seulement ce qu'une pièce raconte, mais ce qu'elle dit - à ses contemporains d'abord, mais aussi en 2015, et ce qu'elle *leur* dit. Ce sera aussi montrer sinon une passion au moins un intérêt, certain et tranquillement évident pour le théâtre et les expériences de spectateur dont il est porteur. Une question sur les dernières expériences vécues de spectacle vivant, sans être systématique, ne doit pas surprendre et laisser bouche bée, pas plus que donner lieu à des enthousiasmes convenus et trop préparés. Interpréter les partis pris dramaturgiques d'une mise en scène et d'un texte dramatique dans un dossier s'enracine ainsi dans une expérience qui permettra de ne pas seulement décrire, mais analyser et interpréter la relation texte/scène, creuser cette relation pour la singulariser et la qualifier exactement.

Bref allez au théâtre ! Une fréquentation des théâtres, une culture de spectateur vivante est une donnée élémentaire de la culture générale d'un candidat à un concours d'enseignement littéraire. À cela d'ailleurs pourra s'ajouter la connaissance des institutions culturelles et de leurs services de relations publiques : ce sont des interlocuteurs très habituels des professeurs et les vecteurs d'excellentes ressources pédagogiques et de perspectives de partenariat. Et cela quelle que soit la taille et la localisation des structures. Une sortie au théâtre envisagée avec les élèves relève alors d'une réflexion pédagogique et pratique qui sera plus convaincante sur sa préparation, son accompagnement, son exploitation.

III. Etude de cas : deux sujets

Une revue des sujets dans les jurys compose un paysage dramatique et didactique qui a deux traits majeurs : la conformité aux programmes du collège et du lycée et la variété des genres, des propos, des siècles et des esthétiques proposés. Pour illustrer cette diversité nous vous

proposons deux sujets : Beaumarchais (*Le Mariage de Figaro ou la folle journée*), Edward Bond (*Les Pièces de guerre*)², avec quelques éléments de commentaire et de réussite.

Sujet 1

Documents

Document 1 : Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro ou la folle journée*, 1784, acte I, scène 1, deux captations.

- Mise en scène de Christophe Rauck, 2007, Anne Kessler (Suzanne) et Laurent Stocker (Figaro), Comédie Française, © Arte France, AGAT film et compagnie, La Comédie française, 2008, 4'15.

- Mise en scène de Jean-Pierre Vincent, Théâtre national de Chaillot, Paris, 1987, André Marcon (Figaro) et Dominique Blanc (Suzanne), 4'36, in DVD *Français 1^{ère}*, collection Passeurs de textes, Le Robert Web lettres, 2012.

Document 2 : *Le Mariage de Figaro ou la folle journée*, 1784, acte I, scène 1, édition de Françoise Bagot et Michel Kail, Gallimard, collection Folio théâtre, 1996, p. 54-61.

Document 3 : Jean Meyer, « Réflexions préliminaires », in *Le Mariage de Figaro ou la folle journée*, mise en scène et commentaires de Jean Meyer, Editions du Seuil, collection « Mises en scène », 1953, p. 7- 8.

Document 4 : « Jean-Pierre Vincent commente *Le Mariage de Figaro* », programme de la pièce, 1987.

Document 5 : « Portrait. Dominique Blanc : un César *via* Beaumarchais ? », *Quotidien*, 10 février 1987.

Document 6 : iconographie, deux photographies.

- Mise en scène de Jacques Rosner, Comédie Française, 1977, Alain Pralon (Figaro) et Paule Noelle (Suzanne), © Editions Montparnasse / INA, 2010.

- Mise en scène de Christophe Rauck, 2007, Anne Kessler (Suzanne), Laurent Stocker (Figaro) et Michel Vuillermoz (Le comte Almaviva), Comédie Française, © Arte France, AGAT film et compagnie, La Comédie française, 2008.

Sujet

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (captations, 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.

² Le rapport 2014 proposait quatre sujets autour d'Eschyle (*Les Euménides*), Shakespeare (*Le Roi Lear*), Molière (*Dom Juan ou le festin de pierre*) et Joël Pommerat (*Ma chambre froide*). Les deux rapports présentent ainsi un panorama assez large des possibles.

Document 1 : Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro ou la folle journée*, 1784, acte I, scène 1, deux captations.

- Mise en scène de Christophe Rauck, 2007, Anne Kessler (Suzanne), Laurent Stocker (Figaro), Comédie Française, © Arte France, AGAT film et compagnie, La Comédie française, 2008, 4'15.

- Mise en scène de Jean-Pierre Vincent, Théâtre national de Chaillot, Paris, 1987, André Marcon (Figaro) et Dominique Blanc (Suzanne), 4'36, in DVD *Français 1^{ère}*, coll. Passeurs de textes, Le Robert Web lettres, 2012.

Document 2, *Le Mariage de Figaro ou la folle journée*, 1784, édition de Françoise Bagot et Michel Kail, Gallimard, collection Folio théâtre, 1996, p. 54-61.

PERSONNAGES

Le comte Almaviva, grand corrégidor* d'Andalousie. [*Premier officier de justice de la province]

La comtesse, sa femme.

Figaro, valet de chambre du comte et concierge du château.

Suzanne, première camariste de la comtesse et fiancée de Figaro.

Marceline, femme de charge.

Antonio, jardinier du château, oncle de Suzanne et père de Fanchette.

Fanchette, fille d'Antonio.

Chérubin, premier page du comte.

Bartholo, médecin de Séville.

Bazile, maître de clavecin de la comtesse..

Don Gusman Brid'oison, lieutenant du siège.

Double-Main, greffier, secrétaire de Don Gusman.

Un huissier-audiencier.

Gripe-Soleil, jeune pastoureau.

Une jeune bergère.

Pédrille, piqueur du comte

PERSONNAGES MUETS

Troupe de valets. Troupe de paysannes. Troupe de paysans

Acte I

Le théâtre représente une chambre à demi démeublée ; un grand fauteuil de malade est au milieu. Figaro, avec une toise, mesure le plancher. Suzanne attache à sa tête, devant une glace, le petit bouquet de fleurs d'orange, appelé chapeau de la mariée.

Scène I. FIGARO, SUZANNE

FIGARO. Dix-neuf pieds sur vingt-six.

SUZANNE. Tiens, Figaro, voilà mon petit chapeau ; le trouves-tu mieux ainsi ?

FIGARO lui prend les mains. Sans comparaison, ma charmante. Oh ! que ce joli bouquet virginal, élevé sur la tête d'une belle fille, est doux, le matin des noces, à l'œil amoureux d'un époux !...

SUZANNE *se retire*. Que mesures-tu donc là, mon fils ?

FIGARO. Je regarde, ma petite Suzanne, si ce beau lit que Monseigneur nous donne aura bonne grâce ici.

SUZANNE. Dans cette chambre ?

FIGARO. Il nous la cède.

SUZANNE. Et moi, je n'en veux point.

FIGARO. Pourquoi ?

SUZANNE. Je n'en veux point.

FIGARO. Mais encore ?

SUZANNE. Elle me déplaît.

FIGARO. On dit une raison.

SUZANNE. Si je n'en veux pas dire ?

FIGARO. Oh ! quand elles sont sûres de nous !

SUZANNE. Prouver que j'ai raison serait accorder que je puis avoir tort. Es-tu mon serviteur, ou non ?

FIGARO. Tu prends de l'humeur contre la chambre du château la plus commode, et qui tient le milieu des deux appartements. La nuit, si Madame est incommodée, elle sonnera de son côté ; zeste, en deux pas tu es chez elle. Monseigneur veut-il quelque chose ? il n'a qu'à tinter du sien ; crac, en trois sauts me voilà rendu.

SUZANNE. Fort bien ! Mais quand il aura tinté le matin, pour te donner quelque bonne et longue commission, zeste, en deux pas, il est à ma porte, et crac, en trois sauts...

FIGARO. Qu'entendez-vous par ces paroles ?

SUZANNE. Il faudrait m'écouter tranquillement.

FIGARO. Eh, qu'est-ce qu'il y a ? bon Dieu !

SUZANNE. Il y a, mon ami, que, las de courtoiser les beautés des environs, monsieur le comte Almaviva veut rentrer au château, mais non pas chez sa femme ; c'est sur la tienne, entends-tu, qu'il a jeté ses vues, auxquelles il espère que ce logement ne nuira pas. Et c'est ce que le loyal BAZILE, honnête agent de ses plaisirs, et mon noble maître à chanter, me répète chaque jour, en me donnant leçon.

FIGARO. BAZILE ! ah mon mignon, si jamais volée de bois vert appliquée sur une échine, a dûment redressé la moelle épinière à quelqu'un...

SUZANNE. Tu croyais, bon garçon, que cette dot qu'on me donne était pour les beaux yeux de ton mérite ?

FIGARO. J'avais assez fait pour l'espérer.

SUZANNE. Que les gens d'esprit sont bêtes !

FIGARO. On le dit.

SUZANNE. Mais c'est qu'on ne veut pas le croire.

FIGARO. On a tort.

SUZANNE. Apprends qu'il la destine à obtenir de moi secrètement certain quart d'heure, seul à seule, qu'un ancien droit du seigneur... Tu sais s'il était triste !

FIGARO. Je le sais tellement, que si monsieur le Comte, en se mariant, n'eût pas aboli ce droit honteux, jamais je ne t'eusse épousée dans ses domaines.

SUZANNE. Eh bien, s'il l'a détruit, il s'en repent ; et c'est de ta fiancée qu'il veut le racheter en secret aujourd'hui.

FIGARO, *se frottant la tête*. Ma tête s'amollit de surprise, et mon front fertilisé...

SUZANNE. Ne le frotte donc pas !

FIGARO. Quel danger ?

SUZANNE, *riant*. S'il y venait un petit bouton, des gens superstitieux...

FIGARO. Tu ris, friponne ! Ah ! s'il y avait moyen d'attraper ce grand trompeur, de le faire donner dans un bon piège, et d'empocher son or !

SUZANNE. De l'intrigue et de l'argent, te voilà dans ta sphère.

FIGARO. Ce n'est pas la honte qui me retient.

SUZANNE. La crainte ?

FIGARO. Ce n'est rien d'entreprendre une chose dangereuse, mais d'échapper au péril en la menant à bien : car d'entrer chez quelqu'un la nuit, de lui souffler sa femme, et d'y recevoir cent coups de fouet pour la peine, il n'est rien plus aisé ; mille sots coquins l'ont fait. Mais...

On sonne de l'intérieur.

SUZANNE. Voilà Madame éveillée ; elle m'a bien recommandé d'être la première à lui parler le matin de mes noces.

FIGARO. Y a-t-il encore quelque chose là-dessous ?

SUZANNE. Le berger dit que cela porte bonheur aux épouses délaissées. Adieu, mon petit fi, fi, Figaro ; rêve à notre affaire.

FIGARO. Pour m'ouvrir l'esprit, donne un petit baiser.

SUZANNE. A mon amant aujourd'hui ? Je t'en souhaite ! Et qu'en dirait demain mon mari ?
Figaro l'embrasse.

SUZANNE. Eh bien ! Eh bien !

FIGARO. C'est que tu n'as pas d'idée de mon amour.

SUZANNE, *se défriplant*. Quand cesserez-vous, importun, de m'en parler du matin au soir ?

FIGARO, *mystérieusement*. Quand je pourrai te le prouver du soir jusqu'au matin.

On sonne une seconde fois.

SUZANNE, *de loin, les doigts unis sur sa bouche*. Voilà votre baiser, monsieur ; je n'ai plus rien à vous.

FIGARO *court après elle*. Oh ! mais ce n'est pas ainsi que vous l'avez reçu...

Document 3 : Jean Meyer³, « Réflexions préliminaires », in *Le Mariage de Figaro ou la folle journée, mise en scène et commentaires de Jean Meyer, Editions du Seuil, collection « Mises en scène », 1953, p. 7- 8.*

Rendre le public attentif : tout le problème, au fond, n'est-il pas là ? La communication une fois établie, sans coupures ni parasites, entre le public et l'auteur, n'est-ce pas à ce dernier d'assumer ses responsabilités ? [...]

Par quoi retient-on l'attention du public ? Par des mots ? Par des idées ? Par des sentiments ? C'est improbable ! Par une action ? A coup sûr !

Qu'on ne me jette pas à la tête tel oratorio littéraire ou tel spectacle de digestion qui ne font que confirmer la règle.

L'action est une mais se subdivise en actes, les actes en scènes, les scènes en « situations ». Ces dernières n'apparaissent pas toujours clairement.

Le travail du metteur en scène et des comédiens consistera d'abord à les rechercher, puis à les « jouer », pour employer un terme de métier. On se gardera de les trop jouer par crainte de les parodier ou d'y ajouter un commentaire ; on se méfiera aussi de l'excès contraire ; à quoi porte la fausse sobriété qui rendrait la situation illisible pour le public. Jouer la situation c'est, pour un personnage, désirer atteindre un but, c'est combattre la volonté, le désir, les sentiments, la passion, les intérêts d'un autre personnage, c'est résister, hésiter, feindre, tergiverser, choir, se relever, lutter encore, triompher ou succomber, arriver enfin au seuil de la situation suivante... et recommencer. C'est un jeu très fatigant.

Encore faut-il s'entendre. Est-ce à propos d'une action que s'expriment des sentiments ou bien les sentiments motivent-ils l'action ? Sans doute peut-on dire que les sentiments motivent l'action mais que sans l'action nous ne percevrions pas les sentiments. Il s'agit d'ailleurs ici de la représentation d'une action. Le spectateur actif ne s'émeut pas du spectacle des infortunes du héros de la pièce, il s'émeut parce qu'il s'identifie à ce héros : c'est sur lui-même qu'il pleure. Il sent, donc il agit ou il réagit.

³ Jean Meyer est acteur et metteur en scène, il commente ici une mise en scène du *Mariage de Figaro* qu'il réalise dans les années 50.

Document 4 : « Jean-Pierre Vincent commente Le Mariage de Figaro », programme de la pièce, 1987.⁴

Oui, c'est bien *Le Mariage de Figaro*, mais c'est d'abord *La Folle Journée* : journée marquée d'une croix, journée du sacrifice virginal, journée dont on se souviendra de toute façon. Mais pour ce coup, on s'en souviendra longtemps, car cette journée a rendu fou. Ou encore : c'est une journée que des gens ont rendue folle...

Qui voudra voir là un pamphlet avant-coureur de 1789 se mettra un peu le doigt dans l'œil, mais s'il isole ce tourbillon des conditions de vie des années 1780, il n'y comprendra goutte. Qui prendra tout cela comme autobiographique perdra son temps, mais il faut savoir que Beaumarchais parle ici à la première personne, en Figaro et aussi dans chaque phrase du texte.

Qui rira à la brillante comédie manquera peut-être la crapulerie du drame. Qui y verra seulement une satire armée pleurera d'ennui...

Et puis, il y a l'argent, la justice, le pouvoir, le festival des valeurs qui font l'objet d'un furieux trafic des couloirs aux salles et aux jardins du joli château en Espagne. Tout y court, tout s'y échauffe, tous s'y énervent, jeunes et vieux, petits et grands. Un monde fout le camp, peut-être, et sans prendre le temps d'être triste, on en profite, on s'y ébroue avec vigueur. Champagne, champagne ! Ma *Folle Journée*, ce n'est pas encore la Révolution, mais c'est déjà la Fête nationale. La plus belle ?

Document 5 : « Portrait. Dominique Blanc : un César via Beaumarchais ? », *Quotidien*, 10 février 1987.*

Parmi une très belle distribution, nous avons choisi Suzanne. Dominique Blanc est loin d'être une inconnue pour les gens de théâtre. Le cinéma la reconnaît : un premier rôle dans *La Femme de ma vie*, de Régis Wargnier, et la voilà dans les Césars espoirs !

On n'oublie pas son regard profond, cette façon de se déplacer sur scène, singulière, à la longue silhouette, on n'oublie pas sa voix, claire et pourtant sourde, douce et tendue d'énergie. On n'oublie pas ce qui jamais ne s'explique : sa présence, sa force, l'intelligence intuitive des « personnages » qu'elle impose, bouleversante toujours.

De cette Suzanne qui est au cœur des débats, elle parle bien, avec la ferveur de quelqu'un qui non seulement aime son personnage, mais le nourrit, en sait sur lui plus que n'en savait peut-être Beaumarchais lui-même. Les grands acteurs sont ainsi, qui traversent les apparences et les voient.

Elle remarque, amusée, que rien, pratiquement jamais, n'a été écrit sur Suzanne. Mais elle ne peut croire qu'elle soit simplement la « bonne fille » que l'on dit, cette « jeune personne adroite, spirituelle et rieuse », que dit l'auteur. « Le travail avec Jean-Pierre Vincent est passionnant, parce qu'il fait confiance aux acteurs. On peut proposer, on peut se tromper. Nous avons tous été soutenus par la recherche qu'il a faite sur l'atmosphère de la pièce, sur la "folle" journée. Ce qui m'a le plus frappée en relisant la pièce, c'est la violence des gens entre eux, la violence terrible en circulation entre les "personnages". Les partis pris de Jean-Pierre sont loin de ce que l'on a l'habitude de voir : poudres, houppettes et jolies gravures. Non, c'est la sensualité, l'érotisme, la force des pulsions qu'il montre... Et il y a aussi d'autres éléments « biographiques » très intéressants dans Suzanne : elle est orpheline, sœur en cela de l'enfant

⁴ Les documents 4 et 5 sont extraits de l'appareil pédagogique proposé par Antonia Zagamé dans l'édition *Etonnants classiques*, Flammarion, 2010, p. 268-273.

trouvé Figaro... Dans la pièce, elle est celle qui n'a jamais le temps : le seul personnage à ne pas avoir de monologue ! Mais elle est omniprésente ! »

Document 6 : deux photogrammes.



Acte I, scène 1, mise en scène de Christophe Rauck, 2007 (Benjamin Jungers : Chérubin, Laurent Stocker : Figaro, Elsa Lepoivre : la comtesse Almaviva, Michel Vuillermoz : le comte Almaviva, Anne Kessler : Suzanne), Comédie Française, Arte France, AGAT film et compagnie, La Comédie française, 2008.



Acte I, scène 1, Mise en scène de Jacques Rosner, Comédie Française, 1977, Alain Pralon (Figaro) et Paule Noelle (Suzanne), Editions Montparnasse / INA, 2010.

Commentaires du jury :

Le fait d'aborder la scène d'exposition d'une pièce comme *Le Mariage de Figaro ou la folle journée* n'est pas tout à fait inattendu, pour autant la fréquentation des classiques du théâtre, ici entendus comme les pièces les plus souvent étudiées dans les classes appelle une mise en garde : une fausse familiarité et des propos superficiels peuvent caractériser certaines

analyses. Le dossier présenté prenait le parti, parmi bien d'autres possibilités, de comparer deux mises en scène : celle de J.P. Vincent au Palais de Chaillot (1987) et celle de Christophe Rauck à la Comédie française (2007), trois même si l'on considérait le photogramme choisi pour montrer l'expression songeuse d'un Figaro dans la mise en scène de Jacques Rosner (1977).

Pour reprendre une prestation à partir de ce corpus, nous avons pu entendre que tout procède dans un tel dossier d'une double évaluation : celle des potentialités et des codes d'une scène dite d'exposition et celle de mises en scène au centre desquelles on pouvait placer le personnage de Suzanne. C'est elle l'objet des convoitises du comte, le centre d'un jeu de désirs et d'intrigues, c'est elle qui sait et qui informe Figaro. C'est elle aussi qui est toisée comme une future proie par le comte dans le dispositif scénique imaginé par Christophe Rauck : l'arrêt sur image est dans le dossier. Le document 4, qui donne la parole à l'interprète de la captation 1 (Dominique Blanc) peut donner une clé problématique. Les jeux de pouvoir sont aussi des enjeux de désir et de domination sexuelle, dans une gamme dramaturgique qui va de la sensualité manipulatrice à la contrainte douloureuse et de la légèreté à la violence.

L'action pédagogique à venir procède donc d'une analyse dramaturgique de la scène avant toute chose et la comparaison de deux mises en scène est là pour initier d'autres clés d'interprétation. La première est centrée sur le personnage de Figaro à qui André Marcon donne une forme de gravité presque souffrante lorsque Suzanne lui apprend les plans du comte : le jeu muet de l'acteur, sur lequel un arrêt sur image peut et doit être fait est particulièrement net, comme une inhibition – provisoire – d'action tandis que Laurent Stocker dans l'autre mise en scène endosse avec rapidité le rôle du valet intrigant. Et l'on sait que Figaro est un connaisseur (« SUZANNE. De l'intrigue et de l'argent, te voilà dans ta sphère. »). La deuxième, à partir des propos de Dominique Blanc, donne toute sa force au personnage de Suzanne : décollée, virevoltante, rieuse et moqueuse chez J.P. Vincent, plus austère, inquiète mais déterminée face à une adversité rendue plus pesante et pressante chez C. Rauck.

Cette entrée en matière alliant captations et lecture du texte source débouche sur la lecture du point de vue de J.P. Vincent exprimant toutes les potentialités de la pièce et le programme de son titre dans un balancement entre tradition et modernité, gravité et légèreté, rôles théâtraux et rôles sociaux, urgences et échéances : un mariage annoncé et une « folle journée ».

La marge de jeu est donc ainsi annoncée par le metteur en scène et toute la mesure de ce jeu est également dans le propos de Jean Meyer, qui trouve un accomplissement dans le choix de « double scène d'exposition » de C. Rauck. Dans une mise en abyme du théâtre, le procédé de l'exposition, toujours un peu artificiel, est poussé à son extrême puisque les personnages sont présentés sous la forme d'un tableau vivant.

Suzanne et Figaro présentent l'action à venir, ils le font en faisant apparaître derrière eux tous les personnages de la pièce qui composent un tableau (cf. photo de la mise en scène) : soit ils sont devant ces personnages, directement en front de scène, sous les feux de la rampe, soit ils les interpellent directement (Figaro à Bazile) et entrent alors en interaction, muette, avec ceux-ci : par exemple la comtesse se retourne au moment même où Suzanne dit ceci à Figaro : « SUZANNE. Apprends qu'il la destine à obtenir de moi secrètement certain quart d'heure, seul à seule, qu'un ancien droit du seigneur... Tu sais s'il était triste ! ». Et cela tandis que le comte regarde de la tête aux pieds Suzanne comme une proie à sa portée.

Les propos de la scène d'exposition, qui par définition dévoilent et informent se trouvent donc alourdis par cet artifice de mise en scène : tous les acteurs sont là, muets et figés certes (sauf le comte et la comtesse, personnages et acteurs de premier plan) mais déjà dans leur rôle.

Suzanne, dans cette scène déséquilibrée (elle sait et lui ne sait pas, ou ne voit pas...) s'inscrit

aussi dans une longue tradition de servantes au théâtre : fortes et capables de dire leur vérité à des maîtres abusifs (par exemple chez Molière). Mais elle est ici d'abord femme, en proie aux désirs d'un comte ; la relation est donc doublement déséquilibrée : entre un maître et une servante, entre un homme et une femme, entre un homme d'expérience et une jeune femme. Ses compétences théâtrales pour intriguer, jouer de masques de mensonges et de vérités vont donc être mises à l'épreuve, celles de Figaro aussi, qu'on voit pensif et élaborant dans sa tête des plans pour l'avenir (mise en scène de J. Rosner).

Toute la séquence peut ainsi être construite dans une alternance entre le texte de Beaumarchais et la comparaison de captations, celles-ci révélant les potentialités du texte et du jeu, jusqu'à une séance d'écriture envisagée comme la rédaction de carnets de metteur en scène, sortes de didascalies additionnelles directement issues du travail sur les captations et de leurs variantes et rendues possibles par cette étude.

Sujet 2

Dossier

Document 1 – Captation, *Les Pièces de guerre* : une trilogie, I - *Rouge noir et ignorant* d'Edward Bond, mise en scène d'Alain Françon, Bonlieu, Scène nationale d'Annecy, 1994. Rush vidéo du film *Préparatifs pour jeux de guerre* de Jean-Paul Lebesson, coproduction CDN de Savoie/France 3.

Document 2 – Edward Bond, « Histoire d'un écrivain » (1997) dans *La Trame cachée* : notes sur le théâtre et l'État, L'Arche, 2003, traduction Séverine Magois, Jérôme Hankins.

Document 3 – Edward Bond, « Les Noms » dans *Commentaire sur les Pièces de guerre et le paradoxe de la paix*, L'Arche, 1994, traduction Georges Bas.

Document 4 – Daniel Spoerri, « Attention : chien méchant », *Détrompe-l'oeil*, 1962, huile sur toile. Détail.

Document 5 – Bertrand Chauvet et Éric Duchâtel, « Un théâtre vital. Entretien avec Alain Françon » dans Bertrand Chauvet, Éric Duchâtel, Edward Bond, Jérôme Hankins et David Tuillon, *Pièces de guerre I et II* d'Edward Bond, Centre national de documentation pédagogique, collection « baccalauréat théâtre », 2006.

Document 6 – Bertolt Brecht, « La Scène de la rue. Modèle type d'une scène de théâtre épique » dans *Écrits sur le théâtre*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2000.

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, *Pièces de guerre, I - Rouge, noir et ignorant* d'Edward Bond, mise en scène d'Alain Françon, Bonlieu, Scène nationale d'Annecy, 1994. Rush vidéo du film *Préparatifs pour jeux de guerre* de Jean-Paul Lebesson, coproduction CDN de Savoie/France 3. Unité 5 : « Vendre ». Carlo Brandt (LE MONSTRE), Anne Benoît (LA FEMME DU MONSTRE), Clovis Cornillac (L'ACHETEUR).

Liste des personnages de la pièce :

Le Monstre

Le Fils du Monstre

La Mère du Monstre
Une Belle Femme
Le Garçon
La Fille

Le Professeur
Une Femme
La Femme du Monstre
L'Acheteur

[*Une didascalie liminaire précise que la pièce « peut être jouée par 3 acteurs ou plus » et que « la peau du Monstre, ses cheveux, ses vêtements sont grillés, carbonisés, entièrement noirs », que « ses cheveux, hérissés, des pointes raides, se dressent comme des clous ». Elle précise encore que « la pièce peut être interprétée sur une scène vide à l'exception d'un banc ». En neuf tableaux numérotés et intitulés, la pièce fait raconter par les personnages « des scènes de la vie que (le Monstre n'a) pas vécue » : il est mort-né dans une apocalypse nucléaire.]*

« CINQ : VENDRE »

L'ACHETEUR, LE MONSTRE et LA FEMME DU MONSTRE entrent.

L'ACHETEUR. Je suis l'Acheteur.

Le Registre des Naissances signale la naissance de votre enfant
Il est maintenant en âge d'apprendre à parler
Je suis venu pour l'acheter

LA FEMME DU MONSTRE. Laissez-le nous encore un peu

Il est trop petit pour être vendu

L'ACHETEUR. Vous voulez qu'il grandisse qu'il soit fort d'un caractère bien trempé

Nous lui donnerons tout ce qu'il faut contrôle sanitaire et entraînement à la discipline

Il apprendra à penser et à se comporter comme il faut pour être bien accueilli dans la communauté

Plus tard nous pourrions lui donner du travail

S'il n'en a pas il aura encore davantage besoin de nous

Vous n'allez sûrement pas le priver de notre aide et de notre protection ?

LA FEMME DU MONSTRE. Je ne vous attendais pas si tôt

L'ACHETEUR. L'entraînement doit commencer tôt pour avoir son plein effet

Vous serez assez payés pour le nourrir et le vêtir

Il y aura même des jouets

L'enfant ne saura pas qu'il a été vendu

Mais si vous attendez qu'il soit plus vieux pour le vendre il pensera que vous l'avez traité comme si vous en étiez propriétaires

Il y aura des dissensions dans la famille

J'espère que vous ne faites pas partie de ces parents mal conseillés qui laissent pousser leur infortunée progéniture comme des plantes sauvages

Quand arrive enfin l'heure de vendre tels enfants ils souffrent autant qu'un animal enfermé vivant dans une boîte de conserve sur les étagères d'un supermarché

Certains peuvent ne jamais être vendus

Ils sont éparpillés comme des haricots secs sur le sol du supermarché et aucun acheteur ne peut les rassembler pour les faire peser et savoir leur prix

LE MONSTRE. Combien ?

L'ACHETEUR. D'après son pedigree il est de bonne souche

C'est votre seul produit

Pourvu que les tests de sélection ne révèlent pas -

LA FEMME DU MONSTRE. Il est parfait cœur et membres

L'ACHETEUR. Vingt ans de subsistance
 LE MONSTRE. Mais vous le prenez pour la vie !
 L'ACHETEUR. Dans vingt ans il aura son propre enfant à vendre
 LA FEMME DU MONSTRE. Et s'il n'en a pas ?
 L'ACHETEUR. Alors il lui faudra vendre l'enfant de quelqu'un d'autre
 LE MONSTRE. Vingt-cinq.
 L'ACHETEUR. J'ai consulté vos fiches avant de fixer mon prix
 Elles montrent que vous avez été vendu pour vingt ans et votre femme pour dix-huit
 LE MONSTRE. Les temps ont changé
 Il y a eu des luttes politiques
 Maintenant les gens ont des droits
 Nous vivons dans un pays libre
 Il n'y a plus de liberté si on ne peut pas fixer soi-même un prix
 L'ACHETEUR. Vous êtes de plus en plus nombreux sur le marché les prix sont fixés par les acheteurs
 Si c'est trop cher on ne prend pas
 Il existe des systèmes de crémation de type très varié pour disposer des marchandises invendables si on les laisse traîner elles créent des risques pour la santé
 Prenez les vingt ans
 La situation économique est mauvaise les prix vont chuter
 LE MONSTRE. Va chercher notre fils
 LA FEMME DU MONSTRE. Ne le laisse pas à moins de vingt-trois
 LA FEMME DU MONSTRE sort.
 L'ACHETEUR. Avec l'argent que je vous propose vous pourriez vivre avec plus de confort que vos parents
 Le chemin est long pour arriver au terme de vingt années
 Qui sait si d'ici là il y aura encore quelqu'un ici ?
 Vous risquez l'avenir de votre enfant pour trois années qui pourraient ne jamais apparaître sur aucun calendrier
 S'il est tout ce que vous dites qu'il est dans vingt ans votre fils sera lui-même un acheteur !
 Alors quand il lira dans mon rapport sur cet entretien dans les dossiers il répudiera sa famille
 Encore pire : imaginez que la liste des candidats à un poste de haute direction se réduise à votre fils et à quelqu'un d'autre
 La non-coopération des parents avec l'État entrerait comme un paramètre décisif dans le choix de l'ordinateur
 Le bon citoyen préfère servir plutôt que d'être servi
 LE MONSTRE. Et vous allez le dresser à penser ça
 L'ACHETEUR. Certainement
 Et donc il ne protestera pas n'est-ce pas ?
 Ses opinions seront formées avant même qu'il sache sur quoi il doit avoir des opinions
 La vie pourrait-elle être plus libre de tout souci ?
 LA FEMME DU MONSTRE amène un enfant fait en papier mâché (de journal) et enveloppé dans des feuilles de journaux.
 LA FEMME DU MONSTRE. À la clinique, il a été l'un des premiers de sa fournée à être dressé
 Ne crie jamais pour manger ni ne bave après
 Sa couverture de berceau était si propre qu'on aurait dit un costume trois pièces
 Un jour entier passe sans qu'elle soit marquée d'un seul pli
 Parfois ça fait bizarre

L'ACHETEUR ignore l'enfant et examine fébrilement les feuilles de journaux dans lesquelles il est enveloppé.

L'ACHETEUR, *lisant*. Le journal dit qu'à la Cour de Justice de Birmingham un homme s'est vu infliger vingt-trois condamnations à vie pour avoir volé leur sac à provisions à des vieilles dames

On l'a attrapé sur les lieux où il commettait son dernier délit il essayait de s'enfuir les batteries qui alimentaient le moteur de son fauteuil roulant étaient à plat

LA FEMME DU MONSTRE. Son sourire vaut bien trois ans

Le premier ministre pourrait dire au chauffeur de s'arrêter afin que mon fils soit photographié debout sur le trottoir et souriant vers l'intérieur de la voiture officielle

L'ACHETEUR prend le bébé des bras de LA FEMME DU MONSTRE et lit ce qui est imprimé sur son visage.

L'ACHETEUR. Le journal dit qu'un professeur d'université a trouvé le moyen de faire tirer les obus à travers l'écorce terrestre ce qui permet d'atteindre la cible en gagnant les quelques secondes perdues auparavant en suivant la courbe de la terre

Au moment de recevoir la médaille du mérite scientifique il a déclaré que sa prochaine invention –

LE MONSTRE. Nous prenons les vingt ans

L'ACHETEUR. Enfant je te nomme mien

LA FEMME DU MONSTRE. C'est pour le mieux

LE MONSTRE. Si les tests de sélection sont bons vous pourriez peut-être augmenter de –

L'ACHETEUR. Je dois me dépêcher

Mes jours sont faits de vente

Il détache une des feuilles de journal qui enveloppent l'enfant.

Je prends seulement la page centrale

La play mate a une dague plantée dans la poitrine

Jeudi dernier ils ont immortalisé l'instant où le gagnant du numéro de la chance mettait le feu aux cheveux de la blonde au si joli sourire

Elle était trempée dans l'essence

L'ACHETEUR s'en va.

LE MONSTRE se détourne, étreint doucement ses bras et son torse comme s'ils étaient encore brûlants. Ils sont si gourmands qu'ils se bourrent l'anus de nourriture

Les gens meurent de faim et le ventre des greniers éclate

Dans les fermes marines des montagnes de poissons pourrissants s'élèvent au cœur de bassins noirs sous des montagnes de mouettes hurlantes

Mais moi qui n'ai jamais goûté le lait je parle de ce temps où la nourriture et ceux qui la mangent sont consumés par un seul feu

LE MONSTRE et sa FEMME sortent. »

Edward Bond, *Les Pièces de guerre : une trilogie, I – Rouge noir et ignorant*, Unité 5 : « Vendre », texte français de Michel Vittoz, L'Arche, 1994.

Document n° 2 :

« L'HISTOIRE D'UN ÉCRIVAIN »

Je suis né à 8 heures 30 le soir du mercredi 18 juillet 1934

Pendant un orage

Une heure avant d'entrer en travail ma mère frottait l'escalier de l'immeuble pour que la sage-femme trouve des marches propres

Dans le quartier où vivait ma mère le corps médical était considéré comme agent de l'autorité

J'ai été bombardé pour la première fois à cinq ans

Les bombardements ont continué jusqu'à ce que j'en aie onze

Plus tard l'armée m'a enseigné dix façons de tuer mon ennemi
 Et la communauté m'a enseigné cent façons de tuer mon voisin
 J'ai vu qu'il n'y avait pas de justice entre les différentes parties de la communauté
 Une injustice est comme un galet lâché au centre de l'océan
 Quand les rides atteignent les rivages elles sont devenues des raz de marée qui noient des villes
 La nécessité règle nos jours selon la loi de la cause et de l'effet
 Ceux qui gouvernent ne savent pas ce qu'est une personne
 Et les gouvernés ne savent pas ce que devrait être un gouvernement
 À la place les méchants font le mal et parce qu'il n'y a pas de justice les bons doivent faire le mal aussi
 Comment peuvent-ils sinon gouverner la prison où ils vivent ?
 J'arpentais les rues plein de rage
 Je voulais que les pierres dans le cimetière militaire pleurent les morts sous elles
 Je voulais que le crâne rêve de justice
 Et puis je me suis souvenu du cerf-volant de fer qui vole dans l'esprit de l'enfant
 Et j'ai vu les vieillards toucher leurs cheveux blancs aussi doucement qu'un moineau fait son nid sur le flanc d'un iceberg
 Alors à vingt ans j'ai écrit une pièce
 La loi d'écriture des pièces doit être la cause et l'utile
 Pour casser la nécessité et montrer comment la justice est possible
 Comme tous ceux qui vivaient au milieu de ce siècle ou qui sont nés plus tard
 Je suis un citoyen d'Auschwitz et un citoyen d'Hiroshima
 De ce lieu où les méchants ont fait le mal et de ce lieu où les bons ont fait le mal
 Tant qu'il n'y a pas de justice il n'y a pas d'autres lieux sur terre : il n'y a que ces deux-là
 Mais je suis aussi citoyen d'un monde juste encore à faire. »
 Edward Bond, « Histoire d'un écrivain » (1997) dans *La Trame cachée : notes sur le théâtre et l'État*, L'Arche, 2003, traduction Séverine Magois, Jérôme Hankins.

Document n° 3 :

« Très peu de personnages des trois pièces (de la trilogie des *Pièces de guerre*) ont un nom. Pourquoi les autres n'ont-ils pas de nom ? Les personnages ne sont pas censés être des types généraux mais des individus avec des trous à leurs vêtements et du noir sous les ongles, et ce que leur expérience a d'extrême accentue leur individualité politique et sociale. Ils sont représentatifs en raison même de cette individualité extrême.

Antigone et Créon ont un nom et leur individualité ne fait aucun doute. Mais ce sont aussi des types généraux – et il est possible que leur nom occulte la façon dont la classe dirigeante sert à incarner la psyché sociale – comme cela est encore le cas dans *Hamlet* et *Lear*. C'est le meilleur moyen qu'avait le théâtre grec de rendre service à la démocratie. Mais les familles royales ne peuvent plus être les acteurs de nos crises sociales et psychologiques – tout ce qu'elles peuvent faire c'est de jouer dans nos feuilletons sentimentaux. (...)

Si les personnages n'ont pas de nom, c'est que, bien qu'ils ne soient pas des symboles, la vie qu'ils mènent est l'incarnation de forces sociales – et les moments de crise mettent ces forces en lumière. Mais il existe une autre raison. Les personnages ont perdu leur nom parce qu'ils se sont perdus eux-mêmes. Les noms que nous portons sont le signe de notre humanité. À l'ère nucléaire, il nous reste encore à créer notre humanité. J'aurais eu l'impression de baptiser des bouts de jambes et de bras que je venais de dégager des décombres. »

Edward Bond, « Les Noms » dans *Commentaire sur les Pièces de guerre et le paradoxe de la paix*, L'Arche, 1994, traduction Georges Bas.

Document n° 4 :



Daniel Spoerri, « Attention : chien méchant »,
Détrompe-l'oeil, 1962, huile sur toile. Détail.

Document n° 5 :

« Qu'est-ce qui fait que ce théâtre parle directement aux jeunes ? Qu'est-ce qui fait qu'on puisse y entrer de manière aussi immédiate ?

Alain Françon : Je pense que c'est un théâtre basique, simple, on pourrait dire d'une inquiétante simplicité. (...) Si je dis que tout cela est basique, c'est en pensant au fait que Bond fabrique des situations extrêmes dans lesquelles il fait évoluer des figures (je préfère parler de figure que de personnage). Chaque figure a sa carte de connaissances (comme une carte vitale) qu'elle insère dans la situation nouvelle et extrême. Mais la carte n'a pas toutes les données qui permettent de comprendre cette situation. Donc, il faut imaginer et inventer des conduites nouvelles pour comprendre cette situation. À ces endroits-là, dans le texte, il y a un signe qui fait symptôme : les niveaux de langue changent : la figure passe d'une langue de Prisunic, avec des phrases toutes faites, à une langue plus poétique dans la saisie des choses. C'est souvent à ces moments-là qu'on trouve les répliques centrales, qui, en s'additionnant, constituent le discours central de la pièce. (...)

Ce sont ces mutations brusques de la matière textuelle qui rendent le texte problématique ?

Alain Françon : Non. Il faut avant tout comprendre, dès la traduction, qu'il y a des niveaux de langue différents et que le texte, c'est le texte de la pièce, pas la production d'entités psychologiques appelées x ou y. Autrement dit, le texte progresse par une série de motifs, repris et développés dans les répliques (ce système vaut aussi pour les pièces de Tchekhov). Quand les jeunes gens qui doivent le jouer comprennent cela, ils n'ont plus à se demander : « Qui est mon personnage ? » Ils peuvent rester attentifs et concentrés sur la progression de ce qu'on a appelé le discours central.

Pourquoi parlez-vous de figure plutôt que de personnage ?

Alain Françon : Dans le jeu, si l'acteur n'est pas dans le présent, dans l'instant, quelque chose de la situation n'est pas là. Les acteurs qui jouent des continuités psychologiques, des traits de caractère, n'arrivent pas à jouer dans le présent : ils jouent soit dans la mémoire de ce qu'ils viennent de jouer, soit dans la projection de ce qu'ils savent qu'ils joueront – ou croient savoir.

Et quand ils sont obligés de se poser les questions du présent, ils répondent souvent : « Mon personnage ne peut pas faire ça » – comme si la contradiction n'existait pas. Alors que justement le présent est éminemment contradictoire : il peut contenir une chose et son contraire. Si on ne joue pas l'instant, mais des traits de caractère, on ne jouera pas la progression de la pièce. C'est pourquoi le terme de figure, plus abstrait, me convient davantage, parce qu'il éloigne immédiatement tout *a priori* psychologique. Je crois que les pièces de Bond sont fortement résistantes à ce genre de traitement et à ce code de jeu.
(...)

Dans (*Rouge noir et ignorant*) l'objectif est la démonstration. Les acteurs qui entrent en scène connaissent la fin, ils doivent jouer dans une grande urgence. Ils sont comme des sauveteurs dans un accident de la circulation : des gens sont coincés dans les carcasses de leurs voitures, ils doivent découper des tôles, et en même temps être extrêmement attentifs à ne pas blesser ceux qu'ils doivent secourir. L'opération demande donc une excessive délicatesse au milieu d'une brutalité très grande. *Rouge noir et ignorant* se joue d'une manière déterminée et urgente. Il s'agit d'être utile. L'urgence de la démonstration autorise à prendre cette parole directe et à s'adresser au public de manière frontale. Mais il ne s'agit pas d'un message ni d'une leçon. »

Bertrand Chauvet et Éric Duchâtel, « Un théâtre vital. Entretien avec Alain Françon » dans Bertrand Chauvet, Éric Duchâtel, Edward Bond, Jérôme Hankins et David Tuaille, *Pièces de guerre I et II* d'Edward Bond, Centre national de documentation pédagogique, collection « baccalauréat théâtre », 2006.

Document n° 6 :

« Il est relativement aisé de proposer un modèle type de théâtre épique. Lors des exercices pratiques, j'avais l'habitude de choisir pour exemple d'un théâtre épique des plus simples, en quelque sorte « naturel », un processus susceptible de se dérouler à n'importe quel coin de rue : le témoin oculaire d'un accident montre, gestes à l'appui, à des gens attroupés, comment les choses se sont passées. Ces gens peuvent n'avoir rien vu ou simplement n'être pas de l'avis du témoin, voir les choses « autrement » ; l'essentiel est que le démonstrateur montre le comportement du conducteur, ou de la victime, ou de l'un et de l'autre, de manière telle que l'assistance puisse se faire une opinion sur l'accident.

Cet exemple de théâtre épique du genre le plus rudimentaire paraît simple à comprendre. Et pourtant, l'expérience l'a montré, il réserve d'étonnantes difficultés à l'auditeur ou au lecteur, dès lors qu'on l'invite à mesurer ce qu'implique la décision prise de considérer une telle démonstration, au coin de la rue, comme forme fondamentale d'un grand théâtre, comme théâtre d'un âge scientifique. Car cela signifie que ce théâtre épique peut prétendre à plus de richesse, de complexité et de recherche dans le détail, mais qu'il n'a fondamentalement nul besoin, pour être du grand théâtre, de contenir d'autres éléments que ceux de la démonstration au coin de la rue, et qu'en revanche il ne pourrait plus être appelé théâtre épique si venait à manquer l'un des éléments essentiels de cette démonstration. (...)

Le point décisif, c'est que, dans notre *scène de la rue*, l'une des caractéristiques majeures du théâtre traditionnel est absente : la préparation de *l'illusion*. La présentation de notre démonstrateur a le caractère d'une répétition : l'événement s'est déjà produit, ce qui a lieu maintenant, c'est sa répétition. Que la *scène de théâtre* suive sur ce point la *scène de la rue*, et le théâtre ne cache plus qu'il est théâtre, pas plus que la démonstration au coin de la rue ne cache qu'elle est démonstration (elle ne se donne pas pour l'événement). »

Bertolt Brecht, « La Scène de la rue. Modèle type d'une scène de théâtre épique » (1938) dans *Écrits sur le théâtre*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2000.

Commentaires du jury :

Les *Pièces de guerre* d'Edward Bond ont été au programme du baccalauréat théâtre naguère et plusieurs documents du dossier, dont la captation, sont empruntés au livret d'accompagnement pédagogique édité à cette occasion par le CNDP. Ces fascicules sont de précieuses ressources, qu'un candidat au CAPES de Lettres, ayant fait le choix de l'option théâtre pour l'épreuve d'ASP, peut utiliser dans sa préparation.

Le dossier a pu décontenancer certains candidats mais être désarçonné par une dramaturgie inconnue constitue par ailleurs un excellent point de départ didactique : comment apprivoiser, puis faire saisir les principes majeurs d'une dramaturgie singulière à des élèves qui risquent, eux aussi, d'être surpris ? Dans le document 4 par exemple, Alain Françon souligne la grande valeur pédagogique de ce théâtre « basique, simple », « d'une inquiétante simplicité ». Dès lors qu'on évite de ranger hâtivement ce théâtre sous l'étiquette erronée de « théâtre de l'absurde », trop souvent convoquée comme synonyme de « moderne » ou de « contemporain », un groupement de textes qui propose par exemple de confronter aux *Pièces de Guerre*, *Huis clos* et *Rhinocéros* peut être très pertinent. Le candidat justifie alors ses choix et ne mélange pas les courants esthétiques.

Deux bonnes prestations ont ainsi fait la preuve que le dossier et la captation, à condition d'être rigoureusement analysés, suffisent à dégager l'essentiel et à construire une séquence consistante. Repérer les termes importants du dossier doit permettre d'étayer solidement une réflexion dramaturgique pertinente : l'expression « théâtre vital », la notion de « figure » plutôt que de « personnage », l'idée d'un « discours central de la pièce », les principes d'urgence, de nécessité et d'utilité d'un théâtre citoyen ; le concept de théâtre épique.

C'est précisément en s'appuyant sur le document n° 2, dans lequel Bond se déclare « citoyen d'Auschwitz et d'Hiroshima » et proclame que « la loi d'écriture des pièces doit être la cause et l'utile », qu'une candidate a ainsi immédiatement problématisé son exposé autour de l'engagement au théâtre (« le théâtre est-il un moyen privilégié pour réveiller les consciences ? »), puis a élaboré une séquence en classe de Première sur le personnage (« Le personnage de théâtre en crise : subir ou agir ? ») mobilisant Brecht (*Le Cercle de craie caucasien* et le procès final), Camus (*Les Justes*) et, autour de la notion de dystopie et dans un souci d'ouverture et de prolongement, *Le Meilleur des Mondes* d'Aldous Huxley. Renvoyant précisément à plusieurs mises en scène (de Besson et de Couleau), la candidate a ainsi su s'appuyer sur les principaux points du dossier : l'exposé insiste sur l'urgence d'un « théâtre vital » qui économise drastiquement ses moyens pour mieux appeler à « un monde juste encore à faire » ; les documents 3 et 4 appellent une réflexion sur le traitement du personnage dans l'écriture de Bond et ses conséquences sur le jeu de l'acteur que l'on retrouve dans l'axe problématique de la séquence et dans l'analyse de la captation ; le document 6 commande une réflexion sur la dramaturgie épique de Bond, héritière de celle de Brecht : l'analyse de la captation repère les principaux procédés (la scénographie qui fait de la scène une page blanche ou un espace laboratoire où va être conduite une « démonstration », comme le dit Alain Françon ; l'adresse frontale, directe et brutale des acteurs) en s'arrêtant sur des moments précis de l'extrait (l'entrée des acteurs/personnages ; la respiration sensible du Monstre et le moment où il se redresse brusquement ; la dernière réplique du Monstre). Distinguant, avec Françon, une dramaturgie engagée d'une dramaturgie à thèse, Bond ne délivre ici ni « message » ni « leçon » mais livre une réflexion problématique sur la conduite juste à tenir dans une situation extrême (des parents vendent leur bébé à un agent de l'Etat). De ce point de vue, l'analyse du rire et de la danse du Vendeur au moment de sa sortie, qui est un ajout de la mise en scène et de l'acteur à la didascalie de l'auteur, pose efficacement la question : qui est le plus monstrueux ici ? Le monstre n'est peut-être pas celui qu'on nous montre.

Remarquable enfin est l'articulation d'une séance d'étude de la langue, si souvent plaquée sans cohérence, avec le souci d'éclairer le fonctionnement et les visées de la dramaturgie

bondienne. La candidate propose d'analyser l'enchaînement des répliques et la façon dont les personnages se répondent ou pas. Elle analyse notamment la question de la reprise pronominale dans la dernière réplique du Monstre. Ce faisant, elle invite les élèves à repérer simplement et efficacement une rupture dans l'énonciation qui double une autre rupture, celle des « niveaux de langue » dont parle Françon, leur permet de saisir un procédé épique bondien et de relire une de ces « répliques centrales » qui constituent le « discours central » de la pièce.

L'image proposée par le document n° 4, en résonance avec les enjeux didactiques de l'épreuve, du dossier et de la scène de *Rouge noir et ignorant* permettait de s'interroger en acte sur les principes d'une éducation et d'un enseignement à quoi se destinent les candidats qui refusent la domestication, le conditionnement voire l'aliénation, mais recherchent au contraire les voies d'une émancipation critique en ne renonçant pas au projet de former des citoyens « d'un monde juste encore à faire », aptes à « casser la nécessité », à « montrer comment la justice est possible » et, ensemble, à continuer de « créer notre humanité ». Sur cette question urgente et actuelle, le dossier permet aussi de rappeler que le théâtre, comme lieu de réflexion sur l'humain et la justice, voit ses fonctions didactique et civique refondées.

V. Bibliographie commentée, sitographie, ressources de captations.

Pour ces conseils bibliographiques, nous précisons qu'il s'agit d'outils de travail pour le CAPES mais aussi pour toute sa vie professionnelle : ils prennent une toute autre dimension dès lors qu'on les pense dans cette optique. Il s'agit en effet d'avoir des références intellectuelles qui circulent entre la lecture des œuvres, classiques ou contemporaines, et un jeu de fiches notionnelles, entre de futures préparations de cours et ses expériences de spectateur, entre la préparation du concours (toutes épreuves confondues) et celle de l'oral d'ASP théâtre, spécifiquement. Voici donc une sélection⁵, distribuée entre anthologies, ouvrages de références théoriques et choix didactiques pour les classes proposés par des spécialistes et des éditeurs reconnus. Soulignons que nulle exhaustivité ou exclusivité n'est recherchée dans ce domaine.

Anthologies

Anthologie de l'avant-scène théâtre. Dans cette collection vous disposez de quatre volumes qui allient un choix de textes fondateurs à un remarquable appareil critique, et par exemple une rubrique « Du texte à la scène » et des cahiers iconographiques :

- *Le Théâtre français du Moyen Age, histoire, textes choisis, mises en scène*, sous la direction de Darwin Smith, Gabriella Parussa et Olivier Halévy, 2014, 550 p.
- *Le Théâtre français du XVIIe siècle, histoire, textes choisis, mises en scène*, sous la direction de Christian Biet, 2009, 579 p.
- *Le Théâtre français du XVIIIe siècle, histoire, textes choisis, mises en scène* sous la direction de Pierre Frantz et Sophie Marchand, 2009, 600 p.

⁵ Les spécialistes complèteront et adapteront bien sûr, nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas là de références à gloser nécessairement et exclusivement mais d'outils de travail possibles et reconnus dans un cadre défini par le rapport 2014 : « 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. »

- *Le Théâtre français du XIXe siècle, histoire, textes choisis, mises en scène* sous la direction de Hélène Laplace-Claverie, Sylvain Ledda et Florence Naugrette, 2008, 568 p.
- *Le Théâtre français du XXe siècle, histoire, textes choisis, mises en scène*, sous la direction de Robert Abirached, 2011, 752 p.

- Michel Azama, *De Godot à Zucco : Anthologie des auteurs dramatiques de langue française (1950-2000), 3 volumes, éditions théâtrales.* [javascript:void\(0\)](#)
 1. *Continuité et renouvellements*, 2003, 345 p.
 2. *Récits de vie : le moi et l'intime*, 2004, 311 p.
 3. *Le Bruit du monde*, 2004, 351 p.

- *Anthologie du théâtre français du XXe siècle Ecrire le théâtre de son temps*, textes choisis et dossier par Cécile Backès, Gallimard, collection Folio plus classiques n° 220, 2011, 383 pages. L'anthologie, enrichie d'une lecture d'image (Paul Delvaux, *L'incendie*, 1935) par Henri Scepi, est suivie d'un dossier « Les textes en perspective » :

- Vie théâtrale : Qu'est-ce que la mise en scène ?
- L'écrivain confronté à la scène : Un théâtre d'essai et de création
- Groupement de textes : Enjeux esthétiques et politiques de l'écriture dramatique
- Chronologie : Les grandes dates du théâtre du 20e siècle

- Michel Corvin, *Anthologie critique des auteurs dramatiques européens (1945-2000)*, Editions théâtrales, Scéren CNDP, 2007, 703 p. Après un parcours au sein de L'Europe théâtrale (37 monographies synthétiques), les extraits sont organisés autour de trois thématiques : Le Moi et ses monstres ; Heur(t)s et malheurs de la société ; Histoire, politique et vision du monde.

Choix d'ouvrages critiques

- Christian Biet et Christophe Triau, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Gallimard, collection Folio essais, 2006, 1050 p.
- Michel Corvin (coord.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*, Bordas, 2008, 1584 p.
- *Dictionnaire du théâtre*, Encyclopaedia universalis / Albin Michel, 1998, 923 p.
- Jacqueline de Jomaron (dir.), *Le Théâtre en France*, Armand Colin, La Pochothèque, 1992, 1225 p.
- Patrice Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, Armand Colin, 2002, 447 p.
- J.P. Sarrazac (dir.), *Lexique du drame moderne et contemporain*, Circé / Poche, 2010, 251 p.
- Peter Brook :
 - L'Espace vide, Ecrits sur le théâtre*, [1977], éditions du Seuil, collection essais, 2001, 190 p.
 - Le diable c'est l'ennui*, [1991], éditions Actes Sud Papiers, 2000, 101 p.
- Diderot, *Paradoxe sur le comédien*, 1773-1777 (écriture), 1830 (première publication), disponible dans plusieurs éditions de poche avec de très bons appareils critiques (Folio, Garnier Flammarion, etc...)
- Constantin Stalislavski, *La Formation de l'acteur*, [1936], éditions Payot, collection Petite Bibliothèque, 2001, 368 p.

Dans cette recherche d'usuels et d'ouvrages de référence, nous rappellerons enfin que les ressources et les encyclopédies en ligne sont des outils de travail pour lesquels il importe de se construire des outils critiques : identification des auteurs, sources et validation scientifique des informations par exemple. Et soulignons à cette occasion que *l'Encyclopaedia*

universalis, dont tous les articles sont explicitement signés d'universitaires ou de spécialistes, a fait paraître l'ouvrage signalé ci-dessus.

Sélection pédagogique

Les séances de pratique, de jeu, de mise en voix et en espace sont les bienvenues mais comportent des contraintes pratiques et des attendus pédagogiques dont le candidat doit avoir conscience. Pour mieux les mesurer, voici par exemple quelques références.

- Chantal Dulibine et Bernard Grosjean, *Coups de théâtre en classe entière au collège et au lycée*, Scéren CRDP de Créteil, 2004, 335 p.

Pour ces pratiques de théâtre en classe entière, riches de propositions pédagogiques inventives et ambitieuses, le propos des auteurs se distribue entre six chapitres : *Préalables / Réplique, image, espace / La pièce : rouages et roueries / A l'échelle de la scène / La question de la représentation / Petite fabrique de séquences*.

Plus de 60 fiches sont proposées dans le corps de l'ouvrage, comme « Pratiquer la lecture tabulaire », « Reconstituer un texte lacunaire » ; « Faire la fable d'un objet » ou par exemple dans un chapitre très joliment intitulé « Stratégie de l'infiniment petit : la réplique ».

- *Tous au théâtre, Guide du professeur*, Scéren CNDP-CRDP, 2012, 170 p. : ce guide accompagnant un *Carnet du spectateur* apporte un éclairage à toutes les activités possibles autour d'un programme de sorties au théâtre ou d'initiatives plus ponctuelles : titre, affiches, bandes annonce, plaquettes de promotion et exposés d'intention, histoire de la pièce, mises en voix en espace ou en scène, recherche documentaire. Il est écrit à partir d'expériences menées dans les classes, et des classes diverses, en partenariat avec les structures accueillant des spectacles.

- *Dossiers pédagogiques en ligne « Pièce (dé)montée »* : <http://crdp.ac-paris.fr/piece-demontee/>

Ils accompagnent des spectacles de l'actualité théâtrale en partenariat avec les grands lieux de création aussi bien de la région parisienne (Théâtre du Rond-Point, la Comédie-Française, l'Odéon-Théâtre de l'Europe, Théâtre du Soleil, Théâtre de La Ville...) que partout en France (Centres dramatiques nationaux d'Angers, La Criée à Marseille, Comédie de Reims ou de Dijon-Bourgogne, etc.). « Pièce (dé)montée » est également partenaire du Festival d'Avignon et du Festival d'Automne. Près de 200 dossiers (depuis 2003) sont en accès libre. Téléchargeables, ils constituent une banque de données unique de ressources et d'activités pédagogiques sur le spectacle vivant de ces dernières années. De nombreux documents iconographiques, des entretiens, des pistes de travail, des rebonds vers d'autres champs artistiques ou domaines de savoirs proposent un parcours d'interrogations et d'activités pratiques avec les élèves.

- Olivier Py « la parole comme présence à soi et au monde »

Leçon inaugurale prononcée le 4 décembre 2009 au TNP de Villeurbanne à l'occasion du séminaire national « Enseigner le théâtre au collège et au lycée aujourd'hui » :

www.educnet.education.fr/theatre/actualites/py_inaug

- « **Charte Nationale de l'Ecole du Spectateur** »

L'ANRAT (L'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale) a établi cette **charte** qui a pour objectif général de développer l'engagement mutuel des théâtres et des équipes pédagogiques des écoles, collèges et lycées. Entre démarches d'accompagnement des élèves au spectacle, pistes de travail, cadre et les modalités d'intervention dans les classes, ressources pédagogiques, ce peut être l'occasion d'une réflexion critique ambitieuse.

Source : http://www.educnet.education.fr/theatre/im_theatre_pdf/charte_spe/view

Vous trouverez aussi sur le site de l'ANRAT (<http://www.anrat.asso.fr>) un certain nombre de fiches pratiques qui peuvent être utiles, par exemple : Analyser une représentation théâtrale. Pratiquer le théâtre en classe. Législation de la sortie au spectacle...

Signalons enfin que le recours aux captations qui accompagne cette épreuve comme l'usage de ces mêmes supports par les professeurs ou dans les classes se réfèrent à des règles de droit et à des catalogues d'organismes spécialisés comme la Copat ou l'Adav ou d'institutions comme la Comédie française. Outre des mises en scènes de référence dans les grands théâtres publics dans des conditions professionnelles de captation, ces catalogues offrent la possibilité de comparaisons de mises en scène, toujours très stimulantes.

Dans ce même esprit d'analyse comparative d'extraits, le site « Antigone » <http://www.cndp.fr/antigone> propose actuellement de découvrir différentes mises en scène de sept pièces : *Tartuffe*, *L'Illusion comique*, *Hamlet*, *La Cantatrice chauve*, *Les Fausses Confidences*, *Un fil à la patte* et *L'École des femmes* associées à des dossiers pédagogiques.

Site de ressources sur le théâtre

Parmi de nombreuses ressources en ligne, notamment les sites des théâtres et des compagnies qui offrent souvent des dossiers pédagogiques de grande qualité, nous avons fait le choix, outre les pièces (dé)montées déjà signalées, de deux références, qui vous renverront à d'autres :

- http://www.histoiredesarts.culture.fr/notices/tousniveaux_mc-theatre_b-1

On y trouve en particulier une sélection de cinq pages de sites « théâtre ».

- <http://educ.theatre-contemporain.net/> :

Ce site propose aux élèves du secondaire des ressources autour d'une sélection de spectacles à l'affiche et de textes contemporains, enrichies de contenus pédagogiques à destination de leurs enseignants.

Riches de ces perspectives de travail, d'une culture générale et littéraire et de savoirs critiques, universitaires et didactiques solides, nous invitons les candidats à l'épreuve d'ASP option théâtre à se constituer une connaissance sensible du théâtre, voire à pratiquer eux-mêmes, à arpenter les salles, les coulisses et le champ immense du spectacle vivant. C'est ainsi que le futur enseignant montrera son plaisir à transmettre un savoir, à croiser des formes théâtrales d'une grande diversité, à éduquer le regard des collégiens et lycéens, afin de bâtir une « école du spectateur » dont on est aussi soi-même l'élève, de temps à autre déçu, souvent surpris, parfois émerveillé, toujours nourri.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE
OPTION LETTRES MODERNES
« CINÉMA »

Rapport présenté par Jean-Christophe Blum

Un an après sa mise en place, le jury se réjouit de voir l'option Cinéma de l'épreuve d'Analyse d'une situation professionnelle entrer dans une phase de consolidation, qui en confirme la forme et les vertus. Le rapport 2014 avait logiquement vocation à servir de texte fondateur ; le présent rapport s'inscrit dans une continuité naturelle avec le précédent, auquel nous ne manquerons pas de renvoyer les futurs candidats, et qui doit faire référence pour les préparateurs.

Rappels sur les enjeux et le déroulement de l'épreuve

Le rapport 2014 appelait les futurs candidats à privilégier une méthode comparatiste dans le traitement des dossiers soumis à leur étude. Sur ce point comme pour bien d'autres, la nature de l'épreuve ne change pas, mais l'adjectif « comparatiste » ne doit pas se réduire à un mantra vide de sens que les candidats brandiraient prudemment en introduction de leur exposé pour se prémunir de tout grief en retour. Le comparatisme bien compris consiste à appréhender avec un esprit pluridisciplinaire les phénomènes littéraires et culturels dans leur circulation, par delà les frontières géographiques et linguistiques, en portant une attention toute particulière aux enjeux de réception. C'est cet esprit qui anime les meilleures analyses des dossiers dans leur ensemble et qui confère une efficacité pédagogique à la séquence construite lors de l'oral.

Il convient aussi de rappeler brièvement à titre liminaire les modalités de l'épreuve : les candidats disposent de trois heures pour construire un exposé d'un maximum de trente minutes présentant un projet de séquence pédagogique. Dans le déroulé synthétique de la séquence, les candidats doivent développer plus particulièrement une séance de cours, articulée spécifiquement autour de l'analyse de l'extrait filmique, qui doit demeurer l'élément central de la présentation et le pivot de l'épreuve.

En plus de l'extrait de film, le dossier comporte quatre documents (un ou deux textes littéraires, un document lié à la production ou à la réception de l'œuvre filmique, un ou deux documents iconographiques) qui sont tous destinés au travail en classe avec des élèves, et doivent être sollicités à tout moment de l'exposé, dans la présentation de la séquence de cours ou dans l'analyse filmique au cœur de la séance détaillée. Outre ces cinq éléments, un document annexe peut éventuellement être soumis à l'attention du candidat : il s'agit d'un texte à destination du seul professeur, le plus souvent à caractère théorique, qui peut aider le candidat à problématiser le dossier. C'est au candidat d'apprécier l'éventualité d'y recourir pour sa préparation en fonction de l'angle qu'il aura retenu pour l'étude du dossier.

Après une courte délibération, le jury conduit un entretien dialogué avec le candidat. Ce moment de l'épreuve cherche à approfondir le projet du candidat en lui faisant préciser certains éléments de son exposé, revenir sur des points de culture artistique (littéraire, cinématographique, picturale), et interroger les axes didactiques retenus (articulation des exercices littéraires et des possibles mises en pratique cinématographiques). L'esprit de l'entretien se veut toujours bienveillant : le jury ne cherche pas à mettre le candidat en difficulté mais à le guider dans une réflexion commune. Les questions de vie scolaire sont abordées en fin d'entretien ; elles portent sur les conditions d'exercice du métier d'enseignant

(notamment, pour notre épreuve, sur les principaux dispositifs d'éducation à l'image), et sur « les valeurs qui le portent, dont celles de la République » (lettre de Madame Najat Vallaud-Belkacem, Ministre de l'Éducation nationale, datée du 27 janvier 2015). Le jury a pris soin, autant que possible, d'inviter les candidats à relier judicieusement ces éléments au contenu de l'extrait filmique qui leur était proposé : tel dossier centré sur *La Belle Personne* (Christophe Honoré) pouvait mener à une prise de conscience du fonctionnement du harcèlement ou de la rumeur dans le cadre scolaire, tel autre permettait à partir des *Demoiselles de Rochefort* d'élargir le débat à la question de l'image de la femme. D'autres passages, tirés de *L'Armée des ombres*, du *Dictateur* ou de *To Be or Not to Be*, évoquaient, de manière encore plus frontale, les questions de société parfois brûlantes qui traversent elles aussi les murs de l'école, comme la nature de l'héroïsme, le pouvoir ambigu de la rhétorique, le droit à la caricature et son mécanisme de dénonciation des impostures criminelles, etc.

Enjeux didactiques de l'exposé

Dans l'ensemble, le jury se réjouit de ce que le rapport 2014 ait été lu soigneusement : on a noté une meilleure préparation des candidats et une compréhension globalement adéquate des attendus intellectuels et formels de l'épreuve, malgré quelques prestations peinant à atteindre une durée minimale de 20 à 25 minutes. Le non-respect du temps de parole imparti à l'exposé se révèle problématique pour un concours menant au professorat, et, le cas échéant, a été dûment sanctionné.

Parmi les points positifs que l'on peut souligner, l'analyse filmique a été ainsi davantage mise en avant ; l'attention scrupuleuse qui lui a été portée a permis de construire des commentaires globalement plus solides que lors de la session 2014, au risque cependant de négliger parfois totalement le projet de séquence. Si de telles présentations n'ont pas forcément revêtu un caractère éliminatoire, le jury s'est trouvé dans la nécessité de les sanctionner, et parfois lourdement quand l'entretien ne montrait aucune capacité à prendre en compte l'exigence didactique. Le jury a eu ainsi la surprise de constater que les données des programmes de collège et de lycée, leurs objets d'étude, voire la nomenclature des exercices, n'étaient pas connus d'un certain nombre de candidats, certains n'hésitant pas à en revendiquer l'ignorance, pour des raisons plus ou moins avouables. Il faut souligner ici que de futurs professeurs susceptibles d'occuper leur premier poste quelques semaines après le concours ne peuvent pas seulement compter sur les vacances d'été pour assimiler des programmes complexes, aux différences parfois subtiles d'une classe à l'autre. Ce n'est qu'au prix d'une préparation minutieuse qu'un enseignant parvient à déployer rapidement l'importante faculté d'adaptation nécessaire face à des publics variés et changeants, et une telle attitude paraît bien peu professionnelle dans le cadre d'un concours de recrutement. Il est donc absolument impératif de maîtriser parfaitement le contenu des programmes du collège et du lycée, les piliers du socle commun et les priorités des dernières réformes, ainsi que la nature des exercices d'évaluation propres au DNB (diplôme national du Brevet) ou au Baccalauréat.

Soulignons l'importance pour les candidats de déployer des pistes pédagogiques, de prendre en compte la situation des élèves, sans passer par l'exploitation trop systématique d'une grille analytique indifférente au texte ou à l'extrait mobilisé, et en évitant un surdidactisme stérile. Les candidats doivent veiller à la bonne articulation de la séance d'analyse filmique avec l'ensemble du projet de séquence (étude de textes et travaux d'écriture). Il convient de proposer un exposé équilibré entre l'analyse filmique et le projet de séquence pédagogique : l'épreuve, soulignons-le encore, consiste en l'« analyse d'une situation

professionnelle » (ASP). Les candidats doivent donc aussi réfléchir à l'aspect concret de leur travail avec une classe, sans faire le récit de leurs expériences pédagogiques avec des élèves, ni faire état d'anecdotes personnelles.

Les membres du jury se sont montrés ouverts à tout type d'approche pédagogique, dans les limites du bon sens et dans les cadres formels du concours. Un premier temps introductif consiste à identifier soigneusement les documents du dossier (statut générique, contextualisation culturelle et chronologie relative, articulations conceptuelles) dans la perspective de la construction d'une problématique liée aux enseignements littéraires du collège ou du lycée. À ce stade, les candidats sont tenus de désigner spécifiquement le niveau (de la Sixième à la Terminale) pour lequel ils construisent leur cours, ainsi que l'objet d'étude qui y est attaché ; ce moment constitue pour le jury un élément déterminant de l'évaluation de l'épreuve. La problématique générale doit être rigoureuse, synthétique, et immédiatement compréhensible par des élèves. Le lien entre les documents et l'extrait filmique doit être clairement défini et utilisé dans la construction du projet de séquence, qui ne peut être consacrée à la seule étude d'un film, mais à un objet d'étude relevant des programmes de français et de littérature. Il faut donc présenter la logique de la progression pédagogique envisagée (des prérequis attendus à l'évaluation finale) ; il est également conseillé aux candidats de concevoir au moins un exercice d'écriture. Les différentes séances de la séquence pédagogique, conçues en nombre raisonnable, mettront en relief de manière ordonnée les axes problématiques, les grands enjeux littéraires et esthétiques, et la progression de l'apprentissage envisagé avec la classe concernée. Il n'est pas toujours nécessaire d'en développer le plan intégral. Pour plus de clarté, nous renvoyons à l'exemple de séquence pédagogique développé en fin de rapport autour d'un extrait du film *L'Atalante* (Jean Vigo), qui devrait éclairer les candidats sur les principaux attendus de cette phase de l'épreuve.

L'analyse détaillée de l'extrait peut être placée au centre de la séquence pédagogique, ou bien lui servir de préalable, voire de couronnement, le tout suivi d'une brève conclusion répondant aux enjeux soulevés par la problématique. Dans le cadre de l'analyse filmique, les candidats restent libres de procéder de manière linéaire ou composée, en fonction de la longueur plus ou moins importante de l'extrait proposé (entre trois et huit minutes environ) : la méthode retenue doit dans tous les cas favoriser au maximum une exigence de clarté. Sur les trente minutes d'exposé, il est conseillé de réserver au moins une quinzaine de minutes à l'analyse de l'extrait. Le temps imparti ne permet sans doute pas d'épuiser les ressources de l'œuvre proposée au candidat, qui ne doit donc pas prétendre à l'exhaustivité, mais plutôt montrer sa capacité à faire des choix judicieux, et surtout cohérents avec l'ensemble des documents du dossier. Dans tous les cas, si une certaine souplesse est donnée au candidat quant à l'organisation globale de son exposé, il lui est fortement conseillé d'indiquer quel ordre il va adopter. Par ailleurs, il n'est pas nécessaire de vouloir réserver une séance d'un cours de Lettres à la seule *projection* du film dans son intégralité. La séance de cours consacrée à l'analyse filmique ne doit pas non plus s'étendre au delà du raisonnable : consacrer quatre heures à un extrait de cinq minutes d'un *cartoon* de Tex Avery risque, en Sixième, de lasser la classe et de lui faire perdre de vue les objectifs d'apprentissage.

Les meilleures prestations ont ainsi su présenter de façon harmonieuse, d'une part une analyse filmique précise, reposant sur un savoir universitaire maîtrisé, d'autre part une mise en situation concrète et vivante du projet de séquence. L'érudition n'est pas une fin en soi ; les connaissances cinématographiques doivent plutôt conduire, une fois mises en perspective par l'étude du dossier, à élaborer des exercices variés (y compris audiovisuels – traitements scénaristiques, élaboration de *storyboards*, pratique du tourné-monté) et adaptés à la classe envisagée.

Sur la méthode de l'analyse filmique

Les extraits à analyser sont choisis dans un *corpus* vaste de classiques, parfois contemporains, qui essaie de respecter un équilibre entre les périodes historiques, les mouvements esthétiques, les genres, et les origines géographiques : les cinémas africain, allemand, américain, britannique, français, italien, japonais et russe sont représentés sans distinction, même si certaines cinématographies sont inévitablement privilégiées dans le cadre du cours de français. L'articulation de la séquence pédagogique d'un cours de Lettres à l'analyse de l'objet hétérogène que constitue l'extrait filmique représente donc la difficulté majeure de l'épreuve. Aussi convient-il de revenir sur ce qu'on peut entendre par l'expression d'« analyse filmique », afin de préciser le niveau de compétence qu'on est en droit d'attendre des candidats en ASP option Cinéma.

Jacques Aumont et Michel Marie le rappellent en préambule de la nouvelle édition de leur classique *L'Analyse des films* : « il n'existe pas de consensus sur l'ancrage théorique des études de cinéma, et cela reflète la période actuelle, où il n'existe plus de corpus théorique dominant comme l'a pu l'être la sémiologie. [...] Une chose en revanche n'a pas changé, et nous tenons à le réaffirmer : il n'existe pas, n'a jamais existé et probablement n'existera jamais de méthode générale qui permettrait d'analyser n'importe quel film – et encore moins, de grille universelle que l'on pourrait appliquer à tout film indifféremment ». Dès lors, comment procéder ?

Comme l'écrit en substance Laurent Jullier dans son ouvrage *Analyser un film. De l'émotion à l'interprétation*, on n'analyse jamais un film dans l'absolu, en l'absence d'une consigne spécifique, ou en faisant abstraction des données de l'« expérience audiovisuelle », à savoir le contexte historique ou artistique du film, les conditions techniques ou économiques présidant à la fabrication puis à la diffusion de l'œuvre, mais aussi sa réception par le spectateur, sa réaction, voire ses résistances face aux images animées. Il s'avère donc utile d'imaginer l'effet produit sur la classe par tel extrait de film comique ou effrayant, ou ses réticences devant des productions culturelles qui lui sont la plupart du temps parfaitement étrangères. On ne *lit* pas un extrait filmique comme on *lirait* un texte, mais on le voit et on l'entend ; on en fait l'expérience sensible. En revanche, la rhétorique de l'exercice tend à constituer le matériau à analyser en *texte filmique* au sens large, qui nécessite une présentation clairement structurée en axes d'études rigoureux, quelle que soit l'approche adoptée. Sur ce point encore, le livre de Laurent Jullier fournit dans sa dernière partie un large échantillon des méthodes possibles pour construire une analyse filmique, tantôt esthétique, tantôt génétique, ou encore narratologique, toutes recevables auprès du jury, à condition qu'elles soient employées à bon escient et de manière cohérente. La nature comparatiste des dossiers favorise une grande variété d'approches inspirées des sciences humaines et littéraires, de l'anthropologie à la poétique historique en passant par la psychanalyse. Les candidats doivent cependant toujours garder à l'esprit l'horizon de l'épreuve, qui est de s'inscrire avant tout dans la construction d'un cours de Lettres, où l'enseignant aura pour charge d'explorer avec ses classes les notions de fiction, de personnage, de récit et de genre au sens large. À cet égard, tel extrait de la fin de *Shining*, où Kubrick déploie les grandes figures du récit fantastique dans un substrat mythologique complexe pouvait susciter des interprétations aussi riches que différentes selon la manière dont les candidats abordaient les documents du dossier.

D'une manière générale, n'oublions pas que l'enjeu de l'épreuve consiste à réfléchir à la façon dont le langage et la culture cinématographiques peuvent contribuer à enrichir, complexifier et problématiser les savoirs littéraires à la faveur d'un dialogue fructueux. En ce sens, les documents guident les candidats vers la reconstitution d'une sphère culturelle ou épistémologique qui permet de nourrir la compréhension de l'extrait en faisant communiquer

la dimension cinématographique et la dimension littéraire du dossier pris comme un tout, en faisant en sorte que ces enjeux éclairent conjointement les grandes questions humanistes ou les formes culturelles fondamentales abordées au cours de la séquence : par exemple, un dossier consacré aux vues Lumière replaçait la naissance du cinéma dans son effort pour prolonger le projet réaliste et positiviste du XIX^e siècle autour d'une recherche du mouvement, conçu comme forme désormais dominante de l'expérience du réel. Des témoignages journalistiques ou littéraires interrogeaient les principales idées reçues sur l'invention du cinéma à une époque qui se vivait comme la charnière entre deux mondes, et il était pertinent pour les candidats de suggérer des rapprochements avec les grands mouvements picturaux de la fin de siècle. De même, un candidat qui analyserait l'ouverture de *To Be or Not to Be* sans prendre en compte le trajet biographique d'Ernst Lubitsch de l'Europe vers les États-Unis risquerait de fragiliser les fondements de son interprétation, ou d'en manquer une dimension essentielle.

Ces considérations visent à mettre en garde les candidats contre une tentation techniciste de l'analyse filmique, qui réduirait l'interprétation des images à un jeu d'identification de figures de style, sans autre fin que lui-même. La mobilisation des outils d'analyse filmique (raccords, échelles des plans, mouvements de caméra...) n'a d'intérêt (pour les candidats et pour les élèves dont ils auront la charge) que si elle est reliée à une réflexion sur les effets produits, l'émotion qu'elle suscite et les significations qu'elle dégage, pour aboutir à une hypothèse interprétative d'ensemble, qui mette en valeur des choix de mise en scène au service d'une vision du monde. Cet impératif constitue en outre un garde-fou contre l'écueil qui consisterait à *paraphraser* chaque plan, dans une démarche étroitement linéaire, aveugle aux enjeux qui relient le plan à la totalité de l'extrait et l'extrait au reste du dossier.

On reste pourtant en droit d'exiger des candidats qu'ils connaissent les outils de l'analyse filmique, qu'ils sachent distinguer un panoramique d'un travelling, un travelling d'un zoom et expliquer, simplement et avec clarté, la manière de les reconnaître. Si le jury tolère volontiers un usage souple de l'échelle des plans, au vu des limites de la notion, certaines lacunes se justifient moins : trop de candidats ignorent encore la différence entre les différents types de raccords, uniformément désignés sous l'étiquette erronée de « raccord *cut* », négligeant les nuances établies par les raccords dans l'axe, de regard, de mouvement, etc. Beaucoup n'identifient pas non plus les transitions à volet et les fondus enchaînés, ne reconnaissent pas la mise en place d'un montage alterné, ou ne différencient pas un décor naturel d'un décor peint ou d'une transparence. Pour reprendre l'exemple de *Shining*, la construction de l'espace, articulée autour du décor central du labyrinthe, prenait pleinement appui sur l'utilisation du montage alterné entre les trois personnages de Jack, Wendy et Danny. L'utilisation audacieuse de différents raccords entre des espaces non-contigus confère au décor de l'hôtel Overlook une dimension fantastique, qui débouche *in fine* sur la matérialisation d'un espace mental improbable, expression du don de double vue, le *shining*, dont est pourvu le jeune héros. L'examen minutieux des éléments techniques de l'extrait (utilisation du zoom et du *steadicam*, notamment) permettait donc au candidat de dégager en quoi Kubrick réécrivait les principaux procédés du film d'épouvante, et comment l'extrait filmique s'enrichissait singulièrement d'une comparaison serrée mais concise avec la chute du *Horla* de Maupassant.

Ainsi, la question du point de vue, souvent tributaire de la place de la caméra, de son angle et de sa hauteur, occasionne également, lors des entretiens, des débats riches sur l'emploi du hors-champ ou du champ-contrechamp, et permet d'échapper à une transposition réductrice des instances narratives littéraires dans l'espace complexe du film. À ce titre, le jury a également apprécié les exposés qui ont su décrire les éléments sonores des extraits de film en se référant de manière cohérente à une typologie unifiée, qu'ils l'aient empruntée à Michel Chion ou à un autre théoricien. Le jury a pu, par exemple, écouter un excellent exposé

sur Sacha Guitry, qui s'appuyait sur une analyse fine de la voix narrative omnipotente de l'acteur-réalisateur au début du *Roman d'un tricheur* pour élaborer une problématique subtile autour de l'autofiction et d'une paradoxale *écriture* de soi, oscillant entre subversion provocatrice des codes du récit d'enfance et invention d'une forme nouvelle de présence de l'acteur dans le cinéma parlant.

On enjoint vivement aux candidats de lire soigneusement les indications contextuelles fournies en deuxième page du dossier, juste après le bordereau : elles évitent certaines confusions fâcheuses, facilitent l'identification des personnages et la compréhension des enjeux dramatiques, souvent négligés lors de l'analyse, et qui nécessitent parfois une explicitation substantielle. Chaque candidat est tenu de naviguer à loisir dans l'extrait lors de son oral (pour l'exposé comme pour l'entretien), pour montrer quelques images arrêtées, ou de courts passages particulièrement significatifs pour la démonstration. L'extrait ne doit pas revêtir ici un caractère illustratif ou décoratif (une « respiration », pour reprendre le mot de certains candidats) ; sa sollicitation fait partie du processus démonstratif lui-même, contribuant à faire progresser l'argumentation du candidat. Tout l'intérêt de l'épreuve, et de l'exercice face à une classe, réside précisément dans l'aller-retour entre les images et le commentaire. Il est rappelé que le jury connaît parfaitement les extraits et les dossiers, pour les avoir lui-même constitués : dans le contexte de l'épreuve, il est donc exclu de diffuser devant la commission l'extrait dans son intégralité avant d'en commencer le commentaire. Il est, en revanche, pédagogiquement indispensable d'indiquer le plan d'étude de l'extrait : si l'approche composée se construit clairement autour des axes d'études retenus que les candidats rappellent au cours de sa présentation, il est utile dans l'approche linéaire de s'appuyer sur les grandes étapes narratives qui structurent l'extrait, souvent par des changements d'espace ou de temporalité, afin de gagner encore en clarté d'exposition et d'échapper aux défauts inévitables d'un fastidieux commentaire plan par plan.

Insistons enfin sur le fait que la méconnaissance du film dont est tiré l'extrait n'est absolument un obstacle à un oral de qualité. Cependant, la maîtrise élémentaire des grandes césures techniques et des grands courants de l'histoire du cinéma doit constituer un des objectifs prioritaires de la préparation de l'épreuve : beaucoup de candidats ignorent que la couleur intervient précocement dans le développement technique du cinématographe, ne font pas précisément la différence entre cinéma muet, cinéma sonore et cinéma parlant, ou demeurent incapables de citer le nom d'un réalisateur de la Nouvelle Vague. Il est recommandé aux candidats qui choisissent l'option Cinéma de se former aux grandes lignes de l'histoire du cinéma, de se forger une connaissance précise des genres cinématographiques et des grands réalisateurs, et de se constituer une culture artistique minimale. Des ouvrages de vulgarisation ou certains manuels de premier cycle universitaire suffiront aux candidats pour se familiariser davantage, le cas échéant, avec les bases du découpage technique, de l'histoire du cinéma et de ses principales théories. À cet effet, nous signalons en fin de rapport quelques titres utiles en guise de pistes bibliographiques.

Le jury regrette de constater que peu de candidats de l'option Cinéma sont de vrais cinéphiles. Ce trait devient particulièrement manifeste lors de l'entretien, où le jury se voit contraint de guider pas à pas les candidats dans leur cheminement : il a fallu trop souvent leur demander de prendre par rapport à leur démarche une distance qui devrait apparaître plus naturellement, même si l'émotion suscitée par l'épreuve est bien compréhensible. Si l'on n'exige pas des candidats qu'ils soient des érudits, exclusivement spécialisés en études cinématographiques, il semble étonnant de constater que la culture cinématographique non seulement classique mais plus récente fait souvent défaut : Fellini, le western, voire Steven Spielberg ou même Catherine Deneuve ne semblent évoquer que peu de choses à certains d'entre eux.

Ces lacunes ponctuelles n'ont certes pas été forcément déterminantes dans l'évaluation finale, mais une telle absence de curiosité paraît gênante chez de futurs enseignants de Lettres, à qui semble manquer parfois un socle culturel minimum et précis dans leur approche des documents littéraires et iconographiques (méconnaissance de la mythologie, confusion entre genres et mouvements artistiques, etc.). Une langue simple, correcte, évitant les familiarités s'impose aussi dans des oraux de tout type, en particulier ceux préparant aux métiers de l'enseignement. Le jury a d'autant plus valorisé les prestations véritablement enthousiasmantes qui alliaient sûreté des connaissances et bonheur interprétatif, le tout dans une langue élégante. Que les candidats en soient très sincèrement remerciés.

Nous refermons ce rapport en publiant une bibliographie indicative (A) et six dossiers complets commentés (B). À des fins méthodologiques, le premier sujet fera l'objet d'un traitement détaillé ; on indiquera quelques pistes problématiques pour les autres sujets.

A- Bibliographie indicative

Jacques Aumont et Michel Marie, *L'Analyse des films*, 1999, Armand Colin, rééd. 2015.
André Bazin, *Qu'est-ce que le cinéma ?*, éditions du Cerf, Septième Art, rééd. 1999.
Laurent Jullier, *Analyser un film. De l'émotion à l'interprétation*, Flammarion, 2012.

David Bordwell et Kristin Thompson, *L'Art du film, une introduction*, De Boeck, 1999.
Marie-Thérèse Journot, *Le Vocabulaire du cinéma*, Armand Colin, 2004, rééd. 2015.
Vincent Pinel, *Dictionnaire technique du cinéma*, Armand Colin, 2008.
Vincent Amiel, *Esthétique du montage*, 3^e éd., Armand Colin, 2014.
Michel Chion, *Un art sonore, le cinéma*, Cahiers du cinéma, Essais, 2003.

Jean-Louis Leutrat, *Le Cinéma en perspective : une histoire*, Armand Colin, 128, 2008.
Jean-Pierre Jeancolas, *Histoire du cinéma français*, 3^e éd., Armand Colin, 128, 2011.
Jean-Loup Bourget, *Hollywood, la norme et la marge*, Nathan, 1998 ; Armand Colin, 2005.

B – Quelques sujets commentés

Voici la liste des dossiers commentés, que l'on nomme par le titre du film dont est tiré l'extrait à analyser (les dossiers complets sont joints pour référence en fin de rapport) :

- **Dossiers pour le lycée**

- 1- *L'Atalante*
- 2- *Jaguar*
- 3- *Shining*

- **Dossiers pour le collègue**

- 4- *Duel*
- 5- *L'Armée des ombres*
- 6- *Abouna*

Dossier n° 1 : L'Atalante

Document 1- Séquence filmique : Jean Vigo, *L'Atalante*, 1934 (de 1 :17 :47 à 1 : 23 :10).

Document 2 – Guillaume Apollinaire, *Alcools*, « Zone », 1913.

Document 3 – Georges Perec, *Espèces d'espaces*, Paris, Galilée, 1974.

Document 4 – *Ville Magique*, Introduction, LAM, 2012.

Document 5 – Eugène Atget, *Rue Saint-Bon*, 1903.

Le dossier proposé invitait les candidats à comparer la séquence finale de *L'Atalante* (1934), réalisé par Jean Vigo, avec un ensemble de quatre documents consacrés à la ville moderne comme source d'inspiration poétique et artistique. Le sujet indiquait que le dossier était à destination d'une classe de lycée. Il pouvait fort logiquement s'envisager pour une classe de Première, dans le cadre d'un travail sur l'objet d'étude suivant : « Ecriture poétique et quête du sens du Moyen Âge à nos jours. »

La séquence filmique évoque, en effet, la déambulation de deux personnages (le Père Jules et Juliette) dans la ville et leur rencontre avant que Juliette ne retrouve son mari, Jean, au bord de l'Atalante. L'espace urbain y est présenté dans sa dimension concrète et réelle, mais il est aussi le lieu d'une invention poétique autant visuelle que sonore : la séquence s'ouvre sur les bruits de la ville moderne et s'achève sur l'envol lyrique de la caméra au-dessus de la péniche.

Si le poème d'Apollinaire, « Zone », revendique, d'emblée, un lien entre modernité poétique et description d'un paysage urbain, il faudra cependant s'intéresser aussi à la persistance de la tradition, en particulier d'une certaine forme de spiritualité.

Le texte du romancier Georges Perec, tiré d'*Espèces d'espaces* (1974), montre la manière dont la banalité même de ce paysage quotidien permet à l'artiste de puiser son inspiration.

Quant à l'extrait du catalogue de l'exposition *Ville magique*, il tente de mettre au jour « la raison pour laquelle la ville entre au cœur de l'inspiration des artistes ».

Enfin, le tirage photographique d'Eugène Atget laisse entrevoir la façon dont un art récent, la photographie, a pu capter quelque chose du réel urbain tout en lui donnant une forme esthétique.

Ces brèves présentation et identification des documents devaient permettre aux candidats d'élaborer une problématique simple et claire, dans le cadre d'un groupement de textes autour de la ville. Une candidate a ainsi posé la question suivante : « En quoi la ville et le paysage urbain s'avèrent-ils la source d'une inspiration artistique et la revendication d'une modernité poétique ? ». La candidate présente ensuite l'ensemble de son projet de séquence avant de développer plus abondamment la séance de cours consacrée à l'extrait de *L'Atalante*.

I. Le projet de séquence (environ 10 mn)

Il s'agissait de montrer la pertinence et la cohérence des propositions pédagogiques au regard de la problématique choisie et du sens même des documents mais aussi par rapport au niveau d'enseignement défini. On pouvait tout aussi bien élaborer un projet dans le cadre de la préparation d'élèves de Première aux épreuves anticipées de français orales et écrites, en esquissant tout d'abord une étude analytique du poème d'Apollinaire puis en suggérant des pistes de séances vers différents autres textes qui mettent en évidence le rapport de l'artiste avec la ville moderne.

Les références au *Spleen de Paris* de Baudelaire ou au recueil d'Emile Verhaeren, *Les Villes tentaculaires*, étaient ici attendues. Sans donner nécessairement un ensemble précis de textes qui pourraient constituer un *corpus* pour les élèves, les candidats sont aussi invités à faire montre de leurs connaissances pour enrichir le dossier proposé.

À partir du texte de Perec, il s'agissait d'identifier, dans une autre séance, le regard de l'artiste sur la ville et de définir, par exemple, les jeux oulipiens de Perec ou Queneau sur les paysages et objets urbains.

Une séance suivante permettait, en s'appuyant sur la réflexion élaborée dans le catalogue *Ville Magique*, d'ouvrir le champ culturel des élèves à la place de la ville moderne dans la peinture, la photographie mais aussi dans un large horizon littéraire (Céline, Aragon, etc.). Cette séance pouvait être aussi l'occasion d'élaborer des sujets possibles de TPE. Dans le cadre du thème Crise et Progrès en ES, on pouvait imaginer une approche croisée entre les mutations sociologiques de la ville et les formes artistiques de cette évolution.

L'approche analytique du film de Vigo s'impose ensuite fort logiquement dans le déroulement de la séquence : elle fait l'objet du développement suivant.

Le projet de séquence s'achève par une préparation aux épreuves écrites de français. Nous rappellerons aux candidats que l'épreuve consiste en un dossier de plusieurs textes accompagnés tout d'abord de quelques questions générales puis de trois sujets d'écriture possibles : le commentaire de l'un des textes littéraires, une dissertation à partir du dossier, une écriture d'invention qui repose, elle aussi, sur le corpus.

II. La séance de cours : l'analyse filmique d'un extrait. (environ 15 mn)

Comme pour les extraits des textes littéraires découverts au cours de l'année, un film peut s'aborder et s'étudier par le biais d'un extrait seul. Il n'y a aucune nécessité pédagogique à consacrer une séance de cours au visionnage du film dans sa totalité. La séquence finale de *L'Atalante* mettait en avant la riche exploitation poétique que Vigo effectue à partir du matériau urbain réel. Il fallait, dans l'introduction, situer l'œuvre de Vigo dans l'Histoire du cinéma français, montrer ses liens avec le réalisme poétique mais aussi évoquer une certaine liberté avant-gardiste que Vigo n'avait cessé d'affirmer au cours de sa brève carrière. On pouvait ainsi, d'une part, souligner la liberté visuelle de cette séquence, d'autre part, s'intéresser à la création poétique que Vigo établissait avec le matériau sonore dans ce film de

1934. Cette inventivité n'est pas gratuite mais est au fondement d'un lyrisme poétique qui trouve son acmé dans le plan final.

La séquence pouvait s'étudier de façon linéaire à la condition de bien mettre en avant quelques articulations claires : le père Jules à la recherche de la patronne, puis la rencontre au magasin de musique et les retrouvailles amoureuses au bord de l'Atalante.

La candidate a ainsi clairement souligné la dimension réaliste presque documentaire de certains plans dans les rues de Paris : le personnage disparaît en faveur d'une vision d'un chaos urbain, d'un mouvement permanent. Pour autant, ce traitement documentaire laisse place à une évidente inventivité dans le choix des cadrages (mouvements de caméra, axes singuliers et surprenants de la caméra), dans un jeu formel avec les miroirs et les fenêtres qui brisent l'illusion de réalité, etc. Ces observations pouvaient ainsi donner lieu avec des élèves à un travail de repérage des différents types de cadres et de plans utilisés : il s'agissait, par là, certes de les sensibiliser à un vocabulaire technique précis mais surtout de rendre sensible la notion de modernité comme rupture avec une forme d'équilibre classique. Le savoir de l'enseignant pouvait, éventuellement, servir à évoquer d'autres films de Vigo, notamment *À propos de Nice*, mais aussi les liens entre Boris Kaufman, chef-opérateur de Vigo, et son frère, le cinéaste soviétique Denis Kaufman, connu sous le pseudonyme de Dziga Vertov.

Le même travail pouvait s'effectuer sur le son. La séquence mélange, en effet, des prises de son direct avec une présence musicale extradiégétique, en apparence, assez classique. Vigo ici fait du son un élément narratif essentiel puisque c'est par le biais d'une chanson, *Le Chant des mariniers*, que le Père Jules retrouve Juliette. Là encore, le son pouvait donner lieu à une approche pédagogique intéressante, soit en faisant écouter la bande-son seule (après un premier visionnage de la séquence), soit en amenant les élèves à repérer les différentes sources sonores et à déterminer les possibles effets esthétiques qu'elles produisent.

Enfin, on pouvait montrer comment cette mise en forme du matériau réel élaborait un espace lyrique et poétique évident. L'extrait constitue la séquence finale du film : il conduit à la résolution des conflits. Si le personnage du Père Jules introduit une certaine forme de burlesque quand il enlève Juliette sous les cris des clients de la boutique, les retrouvailles finales portées par la présence musicale et l'envolée de la caméra relèvent d'une résolution lyrique et heureuse de l'intrigue narrative. La poésie du film est un hymne à la ville moderne où les êtres se perdent et se retrouvent.

Une ouverture vers d'autres films, qui à l'époque établissent ce lien, a été suggérée, soit vers *L'Aurore* (1927) de Murnau, soit vers *Les Lumières de la ville* (1931) de Chaplin. De même, un lien évident pouvait être effectué avec la présence d'un registre comique et d'une forme de transcendance dans le poème d'Apollinaire.

Cette séance de cours de Première pouvait donner lieu à un bref travail écrit où les élèves rédigeraient, de façon autonome, un argument soulignant la relation entre la présence de la ville moderne et la création artistique dans cet extrait de *L'Atalante*. Cela aurait permis de récapituler différents éléments vus en cours, de réfléchir à la pertinence de l'exemple dans le cadre d'une démonstration et de préparer les futurs bacheliers individuellement à la rédaction d'un paragraphe dans un commentaire.

Dossier n° 2 : Jaguar

Document 1 – Séquence filmique : Jean Rouch, *Jaguar*, 1967 (de 00 :16 :13 à 00 :20 :13).

Document 2 – Lettre C, *Lettres persanes*, Montesquieu, 1721.

Document 3 – *Histoire d'un voyage fait en terre de Brésil*, Jean de Léry, 1578.

Document 4 – Planches de *Tintin au Congo*, Hergé (1931 NB, 1946, couleur).

Document annexe (à destination de l'enseignant) : Jean Rouch, Maxime Scheinfegel, CNRS Editions, 2008, p. 124-125.

Le dossier invitait à choisir un objet d'étude de la classe de Première, intitulé « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours ». Il pouvait aussi s'envisager pour une classe de Seconde et s'inscrire dans l'étude des « Genres et formes de l'argumentation aux XVII^e et XVIII^e siècles », même si la complexité des documents rendait ce programme ambitieux. Un candidat a construit son projet de séquence autour d'une problématique portant sur la question du regard posé sur l'Autre tout en identifiant judicieusement le fait que cette problématique était à articuler ici avec la question d'un jeu de pouvoir, celui de la puissance coloniale sur le colonisé. En dehors des documents présents dans le dossier, il a su également mobiliser des références externes particulièrement pertinentes autant dans les champs cinématographique (*La Vénus noire* d'Abdellatif Kechiche) que philosophique ou ethnologique (Pierre Clastres).

Dossier n° 3 : *Shining*

Document 1 - Séquence filmique : Stanley Kubrick, *Shining* (de 1 :42 :47 à 1 :50 :12).

Document 2 – Guy de Maupassant, *Le Horla*, 1887.

Document 3 – Jorge Luis Borgès, « La Demeure d'Astérion », in *L'Aleph*, 1966.

Document 4 – R. Child Bayley, *Photo spirite*, trucage photographique, 1910.

Document 5 – Photogramme du film *Le Loup garou de Londres* de John Landis, 1981.

Document annexe (à destination de l'enseignant) : Clément Rosset, « L'objet cinématographique », L'Objet singulier, 1979.

Le dossier, consacré à la poursuite finale entre Jack et Danny dans le labyrinthe, abordait les modes de l'écriture fantastique en littérature et au cinéma. Si la nouvelle fantastique du XIX^e siècle fait partie des objets d'étude suggérés pour la classe de Quatrième, le dossier orientait le candidat vers une séquence de cours pour le lycée. Le large empan chronologique, la nature variée des documents et le fort jeu intertextuel déployé entre eux sur un puissant arrière-plan mythologique, guidaient donc logiquement le candidat vers un objet spécifique à la classe de Première L, « Les réécritures du XVII^e siècle à nos jours ». Le groupement dessinait la présence d'une réécriture massive du mythe du Minotaure (ainsi que celui, plus discret, du personnage d'Ulysse, le héros aux mille tours). Une fois ce substrat correctement identifié, l'analyse de l'extrait filmique montrait la manière dont le film le métamorphosait en déplaçant la problématique sur la question de l'espace. Le candidat a su relever que le sur-cadrage présent dans le plan initial définissait clairement deux espaces hétérogènes, le labyrinthe enneigé à l'extérieur et l'hôtel ensanglanté à l'intérieur, qui fonctionnaient comme l'envers et l'endroit d'un même lieu fantastique et fantasmé. Une attention scrupuleuse aux mouvements de caméra, aux angles choisis et aux types de raccord déployés conduisait à poser en conclusion l'hypothèse de la nature consubstantiellement fantastique du medium cinématographique, en écho au texte de Clément Rosset.

Dossier n° 4 : Duel

Document 1 – Séquence filmique : Steven Spielberg, *Duel*, 1972 (de 00 :03 :31 à 00 :09 :58).

Document 2 – Claire Caillaud, « Les délices de la peur », in *Textes et documents pour la classe*, décembre 1996.

Document 3 – Charles Baudelaire, « Chacun sa chimère », in *Petits poèmes en prose*, Classiques Larousse, 1971, p. 17-18 – Texte paru pour la première fois dans *La Presse* (26 août 1862) sous le titre « Chacun la sienne ».

Document 4 – Jules Verne, *Voyage au centre de la terre*, 1864, Le Livre de poche, 1992, p. 268-272.

Document 5 – Ernest B. Schoedsack et Merian C. Cooper, *King Kong*, photo publicitaire, 1933.

Document annexe (à destination de l'enseignant) : Clélia Cohen, *Steven Spielberg*, éd. Cahiers du cinéma/Le Monde, coll. Grands Cinéastes, 2007, p. 17.

Le sujet indiquait que le dossier pouvait être exploité dans une classe de collège ou de lycée. Cette latitude laissée aux candidats venait du fait que le fantastique peut aussi bien être abordé en Quatrième qu'en classe de Seconde, tandis que les éléments psychanalytiques ou symboliques présents dans tous les documents se prêtent à une approche plus particulièrement réservée au lycée. L'extrait filmique montre en effet comment un homme ordinaire trouve sur sa route un danger qui émerge peu à peu du quotidien pour l'entraîner vers une sorte de folie paranoïaque : sa voiture rouge excite l'agressivité d'un camion qui ressemble furieusement à un monstre antédiluvien. Cette irruption du monstre amène à s'interroger sur les rapports que nous entretenons avec la peur en général, et la monstruosité en particulier : le monstre est-il un Autre ou une projection de nos pulsions, de nos angoisses, de notre folie ?

Une proposition intelligente de séquence pédagogique pouvait s'adresser à une classe de Seconde, mais on pourrait plus opportunément réserver ce dossier à une classe de Quatrième, avec pour objet d'étude « La nouvelle réaliste ou fantastique » (autour de la figure du monstre, point nodal des documents). La problématique pourrait ainsi se formuler simplement, à destination des élèves : « Comment le monstre nous fait-il passer du réel au fantastique, et quels sentiments éveille-t-il en nous ? ».

L'analyse pourrait reposer sur les trois axes suivants (accessibles à des élèves de Quatrième) : d'abord, la description d'un Américain moyen *enfermé* dans sa voiture, ce que matérialise le cadre (ce « héros ordinaire » est présent dans de nombreux films de Steven Spielberg, comme *Les Dents de la mer*, *Jurassic Park*, *La Guerre des mondes*) ; puis, l'irruption de l'étrange, par la montée progressive de la tension (personnification du camion, déformations de l'image liées au grand angle, sons réalistes mais aussi amplifiés, « effet bus » au moment où le camion surgit une deuxième fois sans qu'on l'ait entendu venir...), sans que l'on puisse jamais voir le conducteur, installe un climat fantastique en semant le doute dans l'esprit du spectateur quant à la réalité de la menace (cet aspect revêt d'ailleurs un caractère définitoire du récit fantastique pour ses principaux théoriciens) ; enfin, le mélange des genres cinématographiques, qui accentue le trouble du spectateur (l'extrait convoquant de façon originale des traits propres au western comme au thriller).

Dossier n° 5 : L'Armée des ombres

Document 1 - Séquence filmique : Jean-Pierre Melville, *L'Armée des Ombres*, 1969.

Document 2 – Emmanuel Roblès, *Montserrat*, 1948.

Document 3 – Albert Camus, *Les Justes*, 1949.

Document 4 – Louis Aragon, *Le Roman inachevé*, 1956.

Document 5 – *L’Affiche rouge*, février 1944.

Document annexe (à destination de l’enseignant) : Jacques Jouhaneau, in *Le Cinéma et la Science*, 1994.

Le dossier invitait à traiter un objet d’étude de Troisième, intitulé « Formes du récit », et plus particulièrement sa section « Romans et nouvelles des XX^e et XXI^e siècles porteurs d’un regard sur l’histoire et le monde contemporains », puisque l’extrait mettait en scène la question de l’engagement individuel et collectif en France pendant la Seconde Guerre mondiale. Un candidat a présenté la problématique suivante, qui a semblé tout à fait recevable : « Comment la littérature et les arts permettent-ils, à travers la figure du résistant, de favoriser un devoir de mémoire? ». *A contrario*, formulée de manière trop large (par exemple de la façon suivante : « Par quels procédés les différents documents représentent-ils la résistance face à l’opresseur ? »), la problématique manquerait d’exigence. L’ancrage de la séquence pédagogique dans une vision trop générale donne toujours lieu à une étude moins convaincante des documents, menacée par le risque d’une démarche qui ne produirait qu’une vaine paraphrase.

Dossier n° 6 : Abouna

Document 1 – Séquence filmique : Mahamat-Saleh Haroun, *Abouna* (de 1 :01 :00 à 1 :08 :00).

Document 2 – Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, 1943.

Document 3 – Extrait de *l’Epopée de Gilgamesh*, récit légendaire de l’ancienne Mésopotamie, autour de 1700 avant J.-C.

Document 4 – Birago Diop, « Premier poème de Keita », in *Les Contes d’Amadou Koumba*, 1947.

Document 5 – Photogramme du film *Les Quatre Cents Coups* de François Truffaut, 1959.

Document annexe (à destination de l’enseignant) : Jean-Sébastien Chauvin – *Cahiers du cinéma* n° 569, mars 2003.

Le film *Abouna* représentait le cinéma africain, négligé par le public même le plus cinéphile. Le dossier qui lui était consacré a néanmoins permis des prestations honorables. Si l’extrait s’adressait sans ambiguïté à une classe de Sixième, les candidats pouvaient hésiter sur les objets d’étude à envisager, puisque le dossier explorait aussi bien le domaine des « Textes fondateurs » que celui des « Contes et récits merveilleux », explicitement suggéré par la présence d’extraits textuels du *Petit Prince* et des *Contes d’Amadou Koumba*. Le jury pouvait évidemment accepter des approches qui croisaient les objets, d’autant plus que les développements thématiques des documents détaillaient conjointement deux thèmes indissociables dans l’extrait filmique, à savoir le deuil et le voyage libérateur qu’il engendre.

Néanmoins, l’apparente transparence du récit cinématographique (à la mort de son jeune frère, un adolescent fugue pour échapper à la tutelle de l’école coranique ; traversant des espaces de plus en plus désertiques, il se lie en chemin avec une jeune femme muette)

demandait de la part des candidats la plus grande précision dans leurs analyses, pour ne pas passer à côté des effets de sens les plus fondamentaux, jouant sur une ambiguïté narrative réelle, à l'aide d'ellipses pudiques mais puissamment évocatrices, brouillant la chronologie du récit par l'irruption d'images oscillant entre analepses et images mentales. Le candidat en question s'est distingué par la pertinence de ses propositions et sa fine intelligence des outils analytiques. À partir d'une attention particulière portée à l'utilisation des couleurs et des différents hors-champs constamment suscités au sein du cadre lui-même, il a réussi à démontrer que la mise en scène de l'extrait d'*Abouna* instaurait à partir des codes universels du conte une façon constamment renouvelée d'« habiter l'espace » de la part des personnages, contribuant à faire de la fuite du jeune héros un geste fondateur. Cette problématique était judicieusement rapprochée d'un côté des effets typographiques elliptiques à l'œuvre dans les trois textes et de l'autre de la libération de la caméra occasionnée par la Nouvelle Vague.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES »
DOSSIER N°1

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Document 1 – Séquence filmique :

Jean Vigo, *L'Atalante*, 1934.

De 1 :17 :47 à 1 : 23 :10

Document 2 – Guillaume Apollinaire, *Alcools*, « Zone », 1913.

Document 3 – Georges Perec, *Espèces d'espaces*, Paris, Galilée, 1974

Document 4 – *Ville Magique*, Introduction, LAM, 2012

Document 5 – Eugène Atget, *Rue Saint-Bon*, 1903.

Sujet

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques posées en vous appuyant sur votre culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation, à destination d'une classe de **Lycée**, sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours.

Le

2015

Signature du candidat :

Document 1 – Séquence filmique.

L'Atalante, 1934.

Jean Vigo

Durée : six minutes environ

Situation : Il s'agit de la séquence finale.

Jeune mariée, Juliette souffre de la vie à bord de la péniche de son mari, *L'Atalante* : elle quitte le bateau et déambule dans Paris. Face au désespoir impuissant de son patron, Jean, le Père Jules va chercher Juliette et la ramène à bord.

Fiche technique :

Réalisation : Jean Vigo

Scénario : Jean Vigo

Directeur de la photographie : Boris Kaufman

Musique : Maurice Jaubert

Interprètes :

Michel Simon : le Père Jules

Jean Dasté : Jean

Dita Parlo : Juliette

Louis Lefebvre : le petit mousse

Document 2 : Guillaume Apollinaire, « Zone », *Alcools*, 1913, vers 1 à 41.

À la fin tu es las de ce monde ancien

Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bêle ce matin

Tu en as assez de vivre dans l'antiquité grecque et romaine

Ici même les automobiles ont l'air d'être anciennes

La religion seule est restée toute neuve la religion

Est restée simple comme les hangars de Port-Aviation

Seul en Europe tu n'es pas antique ô Christianisme
L'Européen le plus moderne c'est vous Pape Pie X
Et toi que les fenêtres observent la honte te retient
D'entrer dans une église et de t'y confesser ce matin
Tu lis les prospectus les catalogues les affiches qui chantent tout haut
Voilà la poésie ce matin et pour la prose il y a les journaux
Il y a les livraisons à 25 centimes pleines d'aventures policières
Portraits des grands hommes et mille titres divers

J'ai vu ce matin une jolie rue dont j'ai oublié le nom
Neuve et propre du soleil elle était le clairon
Les directeurs les ouvriers et les belles sténo-dactylographes
Du lundi matin au samedi soir quatre fois par jour y passent
Le matin par trois fois la sirène y gémit
Une cloche rageuse y aboie vers midi
Les inscriptions des enseignes et des murailles
Les plaques les avis à la façon des perroquets criaillent
J'aime la grâce de cette rue industrielle
Située à Paris entre la rue Aumont-Thiéville et l'avenue des Ternes

Voilà la jeune rue et tu n'es encore qu'un petit enfant
Ta mère ne t'habille que de bleu et de blanc
Tu es très pieux et avec le plus ancien de tes camarades René Dalize
Vous n'aimez rien tant que les pompes de l'Église
Il est neuf heures le gaz est baissé tout bleu vous sortez du dortoir en cachette
Vous priez toute la nuit dans la chapelle du collège
Tandis qu'éternelle et adorable profondeur améthyste
Tourne à jamais la flamboyante gloire du Christ
C'est le beau lys que tous nous cultivons
C'est la torche aux cheveux roux que n'éteint pas le vent
C'est le fils pâle et vermeil de la douloureuse mère
C'est l'arbre toujours touffu de toutes les prières
C'est la double potence de l'honneur et de l'éternité
C'est l'étoile à six branches
C'est Dieu qui meurt le vendredi et ressuscite le dimanche

C'est le Christ qui monte au ciel mieux que les aviateurs
Il détient le record du monde pour la hauteur

Document 3 : Georges Perec, « La rue », in *Espèces d'espaces*, Paris, Galilée, 1974, p. 70-71.

Travaux pratiques

Observer la rue, de temps en temps, peut-être avec un souci un peu systématique.
S'appliquer. Prendre son temps.
Noter le lieu : la terrasse d'un café près du carrefour Bac-Saint-Germain

l'heure : sept heures du soir
la date 15 mai 1973
le temps : beau fixe

Noter ce que l'on voit. Ce qui se passe de notable. Sait-on voir ce qui est notable ? Y a-t-il quelque chose qui nous frappe ?

Rien ne nous frappe. Nous ne savons pas voir.

Il faut y aller plus doucement, presque bêtement. Se forcer à écrire ce qui n'a pas d'intérêt, ce qui est le plus évident, le plus commun, le plus terne.

La rue : essayer de décrire la rue, de quoi c'est fait, à quoi ça sert. Les gens dans les rues. Les voitures. Quel genre de voitures ? Les immeubles : noter qu'ils sont plutôt confortables, plutôt cossus ; distinguer les immeubles d'habitation et les bâtiments officiels.

Les magasins. Que vend-on dans les magasins ? Il n'y a pas de magasins d'alimentation. Ah ! si, il y a une boulangerie. Se demander où les gens du quartier font leur marché.

Les cafés. Combien y a-t-il de cafés ? Un, deux, trois, quatre. Pourquoi avoir choisi celui-là ? Parce qu'on le connaît, parce qu'il est au soleil, parce que c'est un tabac. Les autres magasins : des antiquaires, habillement, hi-fi, etc. Ne dire, ne pas écrire « etc. ». Se forcer à épuiser le sujet même si ça a l'air grotesque, ou futile, ou stupide. On n'a encore rien regardé, on n'a fait que repérer ce que l'on avait depuis longtemps repéré.

S'obliger à voir plus platement.

Déceler un rythme : le passage des voitures : les voitures arrivent par paquets parce que, plus haut ou plus bas de la rue, elles ont été arrêtées par des feux rouges. Compter les voitures. Regarder les plaques des voitures. Distinguer les voitures immatriculées à Paris et les autres. Noter l'absence des taxis alors que, précisément, il semble qu'il y ait de nombreuses personnes qui en attendent.

Lire ce qui est écrit dans la rue : colonnes Morris, kiosque à journaux, affiches, panneaux de circulation, graffiti prospectus jetés à terre, enseignes des magasins.

Document 4 : Introduction au catalogue de l'exposition *Ville magique*, 2012.

La période la plus riche pour analyser la confrontation de l'artiste au phénomène urbain est celle qui voit l'éclosion et l'explosion des métropoles occidentales. Passés les précurseurs symbolistes du tournant du XIXe au XXe siècle, qui examinaient déjà avec distance les conséquences des débuts de l'industrialisation, l'*Armory Show*¹ (1913) fut le premier événement artistique qui eut le double effet de faire découvrir l'art moderne aux artistes américains, et New York et ses gratte-ciel aux artistes européens. Cette rencontre brutale et fertile ouvre la voie à nombre d'œuvres visionnaires de part et d'autre de l'Atlantique. Il est moins aisé de définir le moment où refermer cette page de l'histoire dans laquelle la ville se révèle une actrice incontournable de la création artistique. Une lecture un peu hâtive voudrait que les bombardements destructeurs de la Seconde Guerre mondiale en marquent l'achèvement. Mais un regard plus attentif permet de se rendre compte que la guerre n'annihile pas la fascination qu'exerce la ville sur les artistes, notamment aux Etats-Unis, peu

¹ *Armory Show* : Première grande exposition d'Art moderne aux Etats-Unis. Y sont présentées des œuvres de Marcel Duchamp, Manet, Picabia, Picasso, etc.

touchés sur leur sol, où l'esthétique du film noir, née au cœur de la ville, connaît un vif succès. Une frontière plus floue se dessine alors : les années 1950, pourrait-on dire, ou, plus finement, les passages simultanés d'un développement urbain vertical (buildings, tours) à une expansion horizontale (grands ensembles, banlieues résidentielles), et d'un pouvoir d'attraction centripète de la ville à une fuite centrifuge vers sa périphérie.

La raison pour laquelle la ville entre au cœur de l'inspiration des artistes tient à trois phénomènes concomitants qui bouleversent le rapport de l'être humain au monde. Tout d'abord, pendant le premier tiers du XXe siècle, des deux côtés de l'Atlantique, la population des grandes villes augmente, de façon exponentielle, sous les effets conjugués de l'immigration, de l'exode rural et de la chute de la mortalité infantile. Ensuite, le cinéma devient le loisir privilégié par cette nouvelle population citadine. Cette industrie du spectacle s'appuie sur les grandes concentrations urbaines de l'Amérique à l'aube du XX^e siècle et les premiers acquis sociaux qui permettent le développement des loisirs de masse. Enfin, la connaissance de la psychanalyse ou, plus justement, le mode de pensée psychanalytique qui offre une grille de lecture inédite de l'expérience humaine, et s'appuie largement sur les mythes, les légendes et l'interprétation des rêves, pénètrent bien d'autres disciplines. Cette pensée du monde qui se fonde sur les pouvoirs du langage et qui lie indissolublement expérience intime et universelle gagne les milieux artistiques. La conjonction de ces trois phénomènes est étonnamment comprise et interprétée de manière contemporaine, par des écrivains (Louis-Ferdinand Céline, André Breton, Louis Aragon, John Dos Passos et bien d'autres), des penseurs et des philosophes (Georg Simmell, Siegfried Kracauer, Walter Benjamin, pour ne citer que les principaux) et des artistes.

Pour ces clairvoyants, à mesure que la ville s'adapte aux nécessités économiques, fonctionnelles, rationnelles, résumées sous le terme de « modernité », elle laisse sourdre les strates enfouies de son passé, sa part d'ombre, maudite et secrète, sa fondamentale étrangeté. Les artistes explorent de nouveaux moyens d'expression susceptibles de rendre compte du désarroi de l'homme face à cette mutation urbaine : à l'expérience inédite, nouveau langage.

Sophie Lévy, Jeanne-Bathilde Lacourt et Marie-Amélie Senot, *Ville magique*, LAM-Gallimard, 2012, pp. 9-10.

Document 5 : Eugène Atget, *Rue Saint-Bon* (Paris).



Tirage photographique entre 1903 et 1927, d'après négatif 1903.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES »
DOSSIER N°2

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Document 1 - Séquence filmique :

Jean Rouch, *Jaguar*, 1967.

De 00 :16 :13 à 00 :20 :13

Document 2 – Montesquieu, *Lettres persanes*, 1721.

Document 3 – Jean de Léry, *Histoire d'un voyage fait en terre de Brésil*, 1578.

Document 4 – Hergé, *Tintin au Congo* (1931 NB, 1946, couleur).

Document annexe – (à destination de l'enseignant) : Maxime Scheinfegel, Jean Rouch, CNRS Editions, 2008, p.124-125.

Sujet

A partir de l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques posées, en vous appuyant sur votre culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation, à destination d'une classe de **lycée**, sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours.

Le

2015

Signature du candidat :

Document 1- Séquence filmique.

Jaguar, 1967.

Jean Rouch

Durée : 4 minutes pour l'extrait.

Situation : Le film a été tourné en 1954, achevé en 1967.

Quatre compagnons nigériens, Lam (berger peuhl), Illo (pêcheur bozo), Damouré Zika (écrivain public songhaï), et Tallou, entreprennent un vrai faux voyage de deux mois à destination de la Gold Coast (ancien nom du Ghana) pour gagner de l'argent et ramener des richesses au village.

Les quatre acteurs-personnages ne sont pas des touristes en terre inconnue mais participent à l'écriture d'un scénario dont ils sont les co-auteurs avec Jean Rouch et les acteurs – Damouré, notamment, se met dans la peau d'un explorateur au casque colonial et se pose en ethnologue lors du doublage.

Dans l'extrait, trois des quatre protagonistes rencontrent les Sombas, un peuple d'agriculteurs qui vivent nus.

Fiche technique :

Réalisation : Jean Rouch

Scénario : Jean Rouch, Damouré Zika, Lam Ibrahima Dia, Illo Gaoudel, Amadou Koffo.

Interprètes :

Damouré Zika : Damouré

Lam Ibrahima Dia : Lam

Illo Gaoudel : Illo

Amadou Koffo : Tallou

Document 2 : Montesquieu, *Lettres persanes*, 1721.

LETTRE C.

RICA A RHEDI.

À Venise.

Je trouve les caprices de la mode, chez les Français, étonnants. Ils ont oublié comment ils étaient habillés cet été ; ils ignorent encore plus comment ils le seront cet hiver : mais surtout on ne saurait croire combien il en coûte à un mari, pour mettre sa femme à la mode.

Que me servirait de te faire une description exacte de leur habillement et de leurs parures ? Une mode nouvelle viendrait détruire tout mon ouvrage, comme celui de leurs

ouvriers ; et, avant que tu eusses reçu ma lettre, tout serait changé.

Une femme qui quitte Paris pour aller passer six mois à la campagne en revient aussi antique que si elle s'y était oubliée trente ans. Le fils méconnaît le portrait de sa mère, tant l'habit avec lequel elle est peinte lui paraît étranger ; il s'imagine que c'est quelque Américaine qui y est représentée, ou que le peintre a voulu exprimer quelque une de ses fantaisies.

Quelquefois les coiffures montent insensiblement ; et une révolution les fait descendre tout à coup. Il a été un temps que leur hauteur immense mettait le visage d'une femme au milieu d'elle-même : dans un autre, c'était les pieds qui occupaient cette place ; les talons faisaient un piédestal, qui les tenait en l'air. Qui pourrait le croire ? Les architectes ont été souvent obligés de hausser, de baisser et d'élargir leurs portes, selon que les parures des femmes exigeaient d'eux ce changement ; et les règles de leur art ont été asservies à ces fantaisies. On voit quelquefois sur un visage une quantité prodigieuse de mouches, et elles disparaissent toutes le lendemain. Autrefois les femmes avaient de la taille, et des dents ; aujourd'hui il n'en est pas question. Dans cette changeante nation, quoi qu'en dise le critique, les filles se trouvent autrement faites que leurs mères.

Il en est des manières et de la façon de vivre comme des modes : les Français changent de mœurs selon l'âge de leur roi. Le monarque pourrait même parvenir à rendre la nation grave, s'il l'avait entrepris. Le prince imprime le caractère de son esprit à la cour, la cour à la ville, la ville aux provinces. L'âme du souverain est un moule qui donne la forme à toutes les autres.

De Paris, le 8 de la lune de Saphar, 1717.

Document 3 : Jean de Léry, *Histoire d'un voyage fait en terre de Brésil, 1578.*

Chapitre VIII. Du naturel, force, stature, nudité, disposition et ornements du corps, tant des hommes que des femmes sauvages Brésiliens, habitant en l'Amérique : entre lesquels j'ai fréquenté environ un an.

Extrait : « Nudité des Américaines moins à craindre que l'artifice des femmes de par-deçà »

Toutesfois avant que clore ce chapitre, ce lieu-ci requiert que je réponde, tant à ceux qui ont écrit, qu'à ceux qui pensent que la fréquentation entre ces sauvages tous nus, et principalement parmi les femmes, incite à lubricité et paillardise. Sur quoi je dirai en un mot, qu'encore voirement qu'en apparence il n'y ait que trop d'occasion d'estimer qu'outre la déshonnêteté de voir ces femmes nues, cela ne semble aussi servir comme d'un appât ordinaire à convoitise : toutefois, pour en parler selon ce qui s'en est communément aperçu pour lors, cette nudité, aussi grossière en telle femme est beaucoup moins attrayante qu'on ne cuiderait¹. Et partant, je maintiens que les attifets, fards, fausses perruques, cheveux tortillés, grands collets² fraisés, vertugales³, robes sur robes, et autres infinies bagatelles dont les femmes et filles de par-deçà se contrefont et n'ont jamais assez, sont sans comparaison, cause de plus de maux que n'est la nudité ordinaire des femmes sauvages : lesquelles cependant, quant au naturel, ne doivent rien aux autres en beauté. Tellement que si l'honnêteté me

¹ *Cuider* : penser.

² *Collet* : partie d'un vêtement qui entoure le cou.

³ *Vertugale* : sorte de corset destiné à affiner la taille.

permettait d'en dire davantage, me vantant de bien soudre¹ toutes les objections qu'on pourrait amener au contraire, j'en donnerais des raisons si évidentes que nul ne pourrait les nier. Sans doncques poursuivre ce propos plus avant, je me rapporte de ce peu que j'en ai dit à ceux qui ont fait le voyage en la terre du Brésil, et qui comme moi ont vu les unes et les autres.

Ce n'est cependant que contre ce que dit la sainte Ecriture d'Adam et Eve, lesquels après le péché, reconnaissant qu'ils étaient nus furent honteux, je veuille en façon que ce soit approuver cette nudité : plutôt détesterai-je les hérétiques qui contre la Loi de nature (laquelle toutefois quant à ce point n'est nullement observée entre nos pauvres Américains) l'ont toutefois voulu introduire par-deçà.

Mais ce que j'ai dit de ces sauvages est, pour montrer qu'en les condamnant si austèrement, de ce que sans nulle vergogne² ils vont ainsi le corps entièrement découvert, nous excédant en l'autre extrémité, c'est-à-dire en nos bombances, superfluités et excès en habits, ne sommes guères plus louables. Et plût à Dieu, pour mettre fin à ce point, qu'un chacun de nous, plus pour l'honnêteté et nécessité, que pour la gloire et mondanité, s'habillât modestement.

⁴ *Soudre* : résoudre.

⁵ *Vergogne* : honte.

Document 4 : Hergé, *Tintin au Congo* (1931 NB ; 1946, couleur).

Mon armée, équipée à l'européenne, et bien entraînée, aura facilement raison des Babaoro'm.

Missiè, li terribles m'Hatouvou ont envahi notre territoire!... Li vont tous massacrer nous!...

Vraiment?... Soyez tranquilles: je vais aller à la rencontre de ces terribles m'Hatouvou...

Tout seul?... Quelle imprudence!

Eh bien, où sont-ils, ces fameux guerriers?...

Très bien!... Parfait!... Ça va!...

Li Blanc y en a tabou, cheft!... Li jamais atteint par nos flèches!... Li grand sorcier!

C'est moui!... Je n'y comprends rien!

Amenez l'artillerie lourde!... Nous y en a bombarder li!... Nous y en a bien voir si li sorcier!... En batterie!

Attention!... Pièce pointée sur Blanc... Hausse: quarante-trois mètres cinquante... Feu!...

BOUM

Malediction!... Notre artillerie y en a détruite!... Par mes aïeux, moi y en a tuer moi-même ce misérable Blanc!

Ça y en a pour toi, Blanc maudit!...

Et voilà!

Mais enfin, Tintin, m'expliqueras-tu ce phénomène?...

Et faites la paix avec les Babaoro'm, compris?... Sinon, gare à vous!

Toi y en a grand sorcier!... Toi y en a devenir roi des m'Hatouvou!

C'est bien simple. Cet électro-aimant que j'avais caché derrière l'arbre attirait à lui toutes les flèches et les sagais. Tu comprends, à présent?...

Les m'Hatouvou sont des braves et le Blanc qui n'est pas atteint par les flèches est leur roi! Malediction!

Document annexe (à destination de l'enseignant) : Maxime Scheinfegel, Jean Rouch, CNRS Editions, 2008 (p. 124-125).

Jaguar, tourné en 1954, achevé en 1967, est un film de voyage. L'enjeu initial et la stratégie du récit, en écho à ceux de *Moi, un noir*, tiennent en effet à cette idée de Rouch : il voulait filmer la vie des jeunes Nigériens qui, selon une habitude installée depuis quelques années, émigraient temporairement en Gold Coast pour gagner de l'argent et ramener des richesses au village. Il a alors demandé à Lam, Illo, Damouré et à un quatrième comparse, Tallou, d'entreprendre un vrai/faux voyage. Le périple a duré deux mois et Rouch a suivi les quatre hommes qui, sur le conseil d'un devin consulté avant leur départ, s'étaient séparés après leur entrée en Gold Coast. *Jaguar* condense ainsi en un long-métrage d'environ une heure trente les péripéties nombreuses d'un voyage de plusieurs milliers de kilomètres, fait le plus souvent à pied, du moins pour ce que l'on en voit, et qui, de surcroît, se démultiplie dans le sillage de chacun des protagonistes. Autant dire que le récit est un montage de moments filmés ici et là, et qu'il comporte des ellipses énormes pas nécessairement suturées par des solutions de continuité. Le film ne manque pourtant pas d'esprit de synthèse ni de continuité, obtenu grâce à son unité stylistique, étrange et paradoxale conquête de la narration dans ce tissu de ruptures.

1.

D'abord, les personnages sont les protagonistes d'une fiction qui ne dit pas son nom, plus précisément, *Jaguar* est l'équivalent d'un essai romancé. Le modèle idéal de Rouch, explicité dans *Petit à Petit*, c'est les Lettres persanes de Montesquieu. Lam, le berger peuhl, Illo, le pêcheur bozo et Damouré, l'écrivain public songhaï sont, comme les créatures de Montesquieu, des chargés de mission. Quelle mission ? Quitter leur village, s'éloigner de leur lieu habituel, aller loin. Pour quoi faire ? Pour être quelqu'un d'autre. Lam devient marchand de colifichets, Illo mineur et Damouré, chef d'équipe dans une scierie. Ils traversent des régions où l'on parle des langues locales inconnues d'eux, ils séjournent en Gold Coast où l'anglais, langue officielle, remplace le français, ils se baignent pour la première fois dans la mer, ils parcourent des montagnes verdoyantes. Ils pourraient alors être des touristes mais le film a choisi pour eux une autre destinée. Chacun est sorti de chez soi pour s'adonner sous l'objectif de la caméra de Rouch, à la réinvention de son territoire propre. Les trois amis traversent en effet le monde qui s'offre à eux pour le voir et le faire voir dès lors qu'eux-mêmes ont endossé une identité nouvelle, placée sous le signe de la complexité, voire de l'ambiguïté. En effet, au moment du tournage en 1954, ils sont les co-auteurs (avec Rouch) d'un scénario d'émigration semi-improvisé dont ils sont aussi les acteurs. Damouré pousse ce double jeu plus loin en se mettant imaginativement dans la peau d'un explorateur. Au moment du doublage en 1967, il retrouve ce rôle mais il y ajoute une autre composante : il se pose ici en ethnologue, entraînant d'ailleurs ses amis dans ce sillage identitaire, à l'horizon duquel ne se laisse pas oublier la personne même de Rouch. Cette insolite et intéressante sublimation des protagonistes du film passe essentiellement par la parole. Postsynchronisée longtemps après le tournage, selon la procédure du feed-back mise au point pour *Moi, un noir*, elle vient après coup, comme un plan de réalité qui se superpose à celui des images tournées en direct, treize années auparavant. En effet, Damouré et ses compagnons, dans la coulisse du studio de sonorisation, réinvestissent moins leur place de personnages qu'ils ne deviennent les commentateurs du film. Le résultat est saisissant, du moins pour un spectateur européen. Plusieurs épisodes prennent en effet un tour incongru, voire surréaliste, scandaleux peut-on dire, essentiellement parce qu'ils font soudain émerger une nouveauté en mettant en désordre les données qui caractérisent habituellement les relations du couple filmant/filmé, observateur/observé.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES »
DOSSIER N° 3

Nom et prénom du candidat :	Commission n° : 3
-----------------------------	-----------------------------

Document 1 – Séquence filmique :

Stanley Kubrick, *Shining*, 1980.

De 1 :42 :47 à 1 :50 :12

Document 2 – Guy de Maupassant, *Le Horla*, 1887.

Document 3 – Jorge Luis Borgès, « La Demeure d'Astérior », in *L'Aleph*, 1966.

Document 4 – R. Child Bayley, *Photo spirite*, trucage photographique, 1910.

Document 5 – Photogramme extrait du film *Le Loup garou de Londres* de John Landis, 1981.

Document annexe (à destination de l'enseignant) – Clément Rosset, « L'objet cinématographique », in *L'Objet singulier*, éd. de Minuit, 1979.

Sujet

A partir de l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques posées, en vous appuyant sur votre culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation, à destination d'une classe de **lycée**, sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours.

Le

Signature du candidat :

Document 1 : Séquence filmique.

Shining, 1980.

Stanley Kubrick

Film britannico-américain, en couleur, 1980, (2h26), inspiré du roman *The Shining* (titre français *Shining, l'enfant lumière*) de Stephen King, 1977.

Durée : 7 min 42

Situation : C'est l'avant-dernière séquence du film.

Jack Torrance, gardien d'un hôtel fermé l'hiver, sa femme et son fils Danny s'appêtent à vivre de longs mois de solitude. Danny, qui possède un don de médium, le *shining*, est effrayé à l'idée d'habiter ce lieu, théâtre marqué par de terribles évènements passés, tandis que Jack s'enfonce inexplicablement dans une folie meurtrière.

Fiche technique :

Réalisation : Stanley Kubrick

Scénario : Stephen King et Diane Johnson, d'après le roman homonyme de Stephen King

Interprètes : Jack Nicholson (Jack), Shelley Duvall (Wendy), Danny Lloyd (Danny)

Document 2 : Guy de Maupassant, *Le Horla*, 1887.

Qu'ai-je donc ? C'est lui, lui, le Horla, qui me hante, qui me fait penser ces folies ! Il est en moi, il devient mon âme ; je le tuerai !

19 août. – Je le tuerai. Je l'ai vu ! Je me suis assis hier soir, à ma table ; et je fis semblant d'écrire avec une grande attention. Je savais bien qu'il viendrait rôder autour de moi, tout près, si près que je pourrais peut-être le toucher, le saisir ? Et alors !... alors, j'aurais la force des désespérés ; j'aurais mes mains, mes genoux, ma poitrine, mon front, mes dents pour l'étrangler, l'écraser, le mordre, le déchirer.

Et je le guettais avec tous mes organes surexcités.

J'avais allumé mes deux lampes et les huit bougies de ma cheminée, comme si j'eusse pu, dans cette clarté, le découvrir.

En face de moi, mon lit, un vieux lit de chêne à colonnes ; à droite, ma cheminée ; à gauche, ma porte fermée avec soin, après l'avoir laissée longtemps ouverte, afin de l'attirer ; derrière

moi, une très haute armoire à glace, qui me servait chaque jour pour me raser, pour m'habiller, et où j'avais coutume de me regarder, de la tête aux pieds, chaque fois que je passais devant.

Donc, je faisais semblant d'écrire, pour le tromper, car il m'épiait lui aussi ; et soudain, je sentis, je fus certain qu'il lisait par-dessus mon épaule, qu'il était là, frôlant mon oreille.

Je me dressai, les mains tendues, en me tournant si vite que je faillis tomber.

Eh bien ?... on y voyait comme en plein jour, et je ne me vis pas dans ma glace !... Elle était vide, claire, profonde, pleine de lumière ! Mon image n'était pas dedans... et j'étais en face, moi ! Je voyais le grand verre limpide du haut en bas. Et je regardais cela avec des yeux affolés ; et je n'osais plus avancer, je n'osais plus faire un mouvement, sentant bien pourtant qu'il était là, mais qu'il m'échapperait encore, lui dont le corps imperceptible avait dévoré mon reflet.

Comme j'eus peur !

Document 3 : J.-L. Borgès, « La Demeure d'Astérion », in *L'Aleph*, 1966.

Et la reine donna le jour à un fils qui s'appela Astérion.
APOLLODORE, Bibl., III, L.

Je sais qu'on m'accuse d'orgueil, peut-être de misanthropie, peut-être de démence. Ces accusations (que je punirai le moment venu) sont ridicules. Il est exact que je ne sors pas de ma maison ; mais il est moins exact que les portes de celle-ci, dont le nombre est infini, sont ouvertes jour et nuit aux hommes et aussi aux bêtes. Entre qui veut. Il ne trouvera pas de vains ornements féminins, ni l'étrange faste des palais, mais la tranquillité et la solitude. Il trouvera aussi une demeure comme il n'en existe aucune autre sur la surface de la terre. (Ceux qui prétendent qu'il y en a une semblable en Égypte sont des menteurs.) Jusqu'à mes calomniateurs reconnaissent qu'il n'y a pas un seul meuble dans la maison. Selon une autre fable grotesque, je serais, moi, Astérion, un prisonnier. Dois-je répéter qu'aucune porte n'est fermée ? Dois-je ajouter qu'il n'y a pas une seule serrure ? Du reste, il m'est arrivé, au crépuscule, de sortir dans la rue. Si je suis rentré avant la nuit, c'est à cause de la peur qu'ont provoquée en moi les visages des gens de la foule, visages sans relief ni couleur, comme la paume de la main. Le soleil était déjà couché. Mais le gémissement abandonné d'un enfant et les supplications stupides de la multitude m'avertirent que j'étais reconnu. Les gens priaient, fuyaient, s'agenouillaient. Certains montaient sur le perron du temple des Haches. D'autres ramassaient les pierres. L'un des passants, je crois, se cacha dans la mer. Ce n'est pas pour rien que ma mère est une reine. Je ne peux pas être confondu avec le vulgaire, comme ma modestie le désire.

Je suis unique; c'est un fait. Ce qu'un homme peut communiquer à d'autres hommes ne m'intéresse pas. Comme le philosophe, je pense que l'art d'écrire ne peut rien transmettre. Tout détail importun et banal n'a pas place dans mon esprit, lequel est à la mesure du grand. Jamais je n'ai retenu la différence entre une lettre et une autre. Je ne sais quelle généreuse

impatience m'a interdit d'apprendre à lire. Quelquefois, je le regrette, car les nuits et les jours sont longs.

[...]

Tous les neuf ans, neuf êtres humains pénètrent dans la maison pour que je les délivre de toute souffrance. J'entends leurs pas et leurs voix au fond des galeries de pierre, et je cours joyeusement à leur rencontre. Ils tombent l'un après l'autre, sans même que mes mains soient tachées de sang. Ils restent où ils sont tombés. Et leurs cadavres m'aident à distinguer des autres telle ou telle galerie. J'ignore qui ils sont. Mais je sais que l'un d'eux, au moment de mourir, annonça qu'un jour viendrait mon rédempteur. Depuis lors, la solitude ne me fait plus souffrir, parce que je sais que mon rédempteur existe et qu'à la fin il se lèvera sur la poussière. Si je pouvais entendre toutes les rumeurs du monde, je percevrais le bruit de ses pas. Pourvu qu'il me conduise dans un lieu où il y aura moins de galeries et moins de portes. Comment sera mon rédempteur ? Je me le demande. Sera-t-il un taureau ou un homme ? Sera-t-il un taureau à tête d'homme ? Ou sera-t-il comme moi ?

Le soleil du matin resplendissait sur l'épée de bronze, où il n'y avait déjà plus trace de sang.

« Le croiras-tu, Ariane ? dit Thésée, le Minotaure s'est à peine défendu. »

Document 4 : R. Child Bayley, *Photo spirite*, trucage photographique, 1910



Document 5 : Photogramme extrait du film *Le Loup garou de Londres* de John Landis, 1981.



David Kessler en pleine métamorphose
(David Naughton)

Document annexe (à destination de l'enseignant) : Clément Rosset, « L'objet cinématographique », L'Objet singulier, éd. de Minuit, 1979.

Le fantastique dont il s'agit ici n'est pas ce qui tranche sur l'ordinaire cours des choses – comme le surnaturel, le miraculeux, l'extraterrestre ou le divin – mais plutôt ce qui y est à la fois étranger et présent, à la fois partie contradictoire et partie prenante. Pour être fantastique il ne suffit pas d'être différent du réel : il faut aussi (et surtout) y être inexplicablement mêlé. En termes plus philosophiques, on peut dire que le fantastique n'est pas l'autre du même, mais son altération : non pas la contradiction du réel, mais sa subversion. C'est pourquoi la condition *sine qua non* du fantastique, qui peut d'ailleurs lui tenir lieu d'exacte définition, n'est pas du tout dans la production d'êtres irréels ou surnaturels, mais bien dans le fait que ceux-ci intéressent les êtres reconnus comme réels et naturels, par une contagion de l'autre qui en vient à s'emparer du même en personne. Dès lors que l'extraordinaire est séparé de l'ordinaire, il n'y a rien de fantastique (et rien de proprement « extraordinaire », l'ordinaire n'étant pas affecté en tant que tel) : simples domaines de la science-fiction ou de

l'illuminisme. Il y a en revanche fantastique dès que l'extraordinaire implique l'ordinaire, est en interférence avec lui (introduisant ainsi l' « extraordinaire » par son seul biais inquiétant : la mise en question de l'ordinaire). Une apparition, un miracle, un Martien, ne sont eux-mêmes nullement fantastiques ; ils signifient seulement qu'on est passé de l'autre côté du réel, qu'on a rompu avec l'ordinaire quotidien. Tout autre est le cas d'une extra-normalité entraînant dans son sillage les éléments, laissés intacts, de l'habituelle normalité : telle celle d'un extraterrestre qui s'approprierait exactement le corps d'un être humain (comme dans *Invasion of the Body Snatchers* de Don Siegel), d'un mort qui manifesterait les principaux caractères du vivant (comme dans le *Frankenstein* de James Whale ou *La Nuit des morts vivants* de Romero), et de manière très générale de tout autre réussissant à garder les traits du même dont il est l'altération. Il y a alors effet de fantastique parce qu'on a atteint à l'extraordinaire tout en restant de ce côté-ci du réel, sans qu'il y ait rupture de l'ordre quotidien. Or il est évident que le cinéma est le seul art à même de réaliser une telle performance : pour cette simple raison qu'il est le seul capable, non pas seulement de la suggérer et de l'évoquer, comme y réussissent tel ou tel maître de la littérature, mais bien de la faire voir, de la présenter en tant que réelle, d'en faire une réalité d'autant plus crédible qu'elle est, de la part du spectateur qui y assiste comme s'il y était, quasi vécue. Ici, les moyens généralement abusifs dont il dispose (je veux dire sa capacité outrancière de copier le réel) tournent à l'avantage du cinéma, susceptible de « faire voir » ce qu'aucune autre forme d'art – et naturellement aucune sorte de « réalité » – ne sauraient montrer ! Le cinéma est ici éminemment à son affaire : s'il peut être particulièrement bon dans le fantastique, c'est qu'il n'est, à la limite, de bon fantastique que cinématographique.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES »
DOSSIER N°4

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Document 1 – Séquence filmique :

Steven Spielberg, *Duel*, 1971.

De 00 :03 :31 à 00 :09 :58

Document 2 – Claire Caillaud, « Les délices de la peur », in revue *Textes et documents pour la classe*, décembre 1996.

Document 3 – Charles Baudelaire, « Chacun sa chimère », in *Petits poèmes en prose*, 1869 (texte paru pour la première fois dans La Presse le 26 août 1862 sous le titre « Chacun la sienne »).

Document 4 – Jules Verne, *Voyage au centre de la terre*, 1864 (ch. XXXIII).

Document 5 – Ernest B. Schoedsack et Merian C. Cooper, *King Kong*, photo publicitaire, 1933.

Document annexe (à destination de l'enseignant) – Clélia Cohen, *Steven Spielberg*, éd. Cahiers du cinéma/Le Monde, coll. Grands Cinéastes, 2007, p. 17.

Sujet

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, image), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques qu'il suggère en vous appuyant sur votre culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation à destination d'une classe **de collègue ou de lycée** (vous préciserez laquelle et vous justifierez votre choix) : vous les insérerez dans un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours.

Le

2015

Signature du candidat

Document 1 : Séquence filmique.

Duel, 1971.

Steven Spielberg

Téléfilm américain en couleur, 1971 (74 mn version TV USA ; 86 mn version cinéma Europe). L'extrait est tiré de la version longue du film, diffusée dans les cinémas européens.

Durée : 6 minutes 28 secondes

Situation : Il s'agit de la scène d'ouverture, qui inclut la fin du générique.

Fiche technique :

Réalisation : Steven Spielberg

Scénario : Richard Matheson

Interprète : Dennis Weaver

Document 2 : Claire Caillaud, « Les délices de la peur », revue *Textes et documents pour la classe*, décembre 1996.

Passager clandestin de la littérature, le monstre habite des romans et des récits dont la lecture procure un plaisir difficile à avouer. De même qu'on hésite à parler de la curiosité qu'on éprouve pour les faits divers. Le monstre est pourtant un hôte permanent de l'imagination humaine. (...) Qui sont ces monstres ? De malheureuses victimes de malformations physiques que les camelots exhibent dans les foires et dont le commerce a donné naissance à d'odieuses pratiques de mutilation, comme le montre Victor Hugo dans *L'Homme qui rit*. Ou des êtres malveillants dont les anomalies physiques exhibent la perversité ? Doués d'une ambiguïté fondamentale, les monstres suscitent peur et pitié, répulsion et fascination.

Condamnés à l'exclusion, ils incarnent d'abord la différence. Affligés de difformités morphologiques, ils provoquent une répulsion et une interrogation. Des êtres d'une apparence aussi étrange induisent par analogie un jugement moral hâtif, mais vite porté par le bon sens populaire et habilement exploité par les esprits cultivés, comme le prouve la chasse aux sorcières menée par les Inquisiteurs au Moyen Age. De tels vices physiques ne peuvent que

manifester la noirceur de l'âme. L'horreur engendrée par les monstres fait planer une menace de mort qu'il est urgent de repousser : le monstre est voué à l'exclusion.

Mais les secrets qu'il laisse entrevoir sur les mystères de la vie humaine suscitent simultanément une curiosité bien proche du désir. Le désordre et le mal que représente le monstre ne sont-ils pas le signe d'une transgression des tabous, des interdits élaborés par la civilisation, pour sa sauvegarde, mais au détriment de jouissances inavouées ? (...)

« L'humanité n'a jamais cessé d'aimer les monstres et les trouve là où ils se trouvent », écrit Jurgis Baltrušaitis. C'est que ces êtres terrifiants qui ont peuplé le folklore avant de devenir des héros de romans assouvissent ce désir inhérent à notre nature de côtoyer l'étrange. Le surgissement du monstre, selon Roger Caillois, produit une rupture dans l'univers quotidien. Il affirme l'existence de l'impossible que nous repoussons à la mesure même de ce qu'il nous attire. Cet impossible satisfait peut-être en nous des désirs primitifs, dissimulés au plus intime de nous-mêmes. Freud, dans *L'Inquiétante Étrangeté*, explique cette peur et cette angoisse par le retour du refoulé. Le monstre matérialise un double de nous-mêmes : ainsi le savant Coppelius qui terrifie Nathanaël dans *L'Homme au sable* ou la créature de Frankenstein incarnent-ils l'interdit sexuel. Mais le monstre est le double dégradé de l'être idéal, tout comme le diable l'est de Dieu, et l'interdit n'est que l'envers du désir. Le monstre est ambivalent, comme l'angoisse qu'il suscite.

Document 3 : Charles Baudelaire, *Petits poèmes en prose*, 1869.

VI

Chacun sa chimère¹

Sous un grand ciel gris, dans une grande plaine poudreuse, sans chemins, sans gazon, sans un chardon, sans une ortie, je rencontrai plusieurs hommes qui marchaient courbés.

Chacun d'eux portait sur son dos une énorme Chimère², aussi lourde qu'un sac de farine ou de charbon, ou le fournement d'un fantassin romain.

Mais la monstrueuse bête n'était pas un poids inerte ; au contraire, elle enveloppait et opprimait l'homme de ses muscles élastiques et puissants ; elle s'agrafait avec ses deux vastes griffes à la poitrine de sa monture ; et sa tête fabuleuse surmontait le front de l'homme, comme un de ces casques horribles par lesquels les anciens guerriers espéraient ajouter à la terreur de l'ennemi.

Je questionnai l'un de ces hommes, et je lui demandai où ils allaient ainsi. Il me répondit qu'il n'en savait rien, ni lui, ni les autres ; mais qu'évidemment ils allaient quelque part, puisqu'ils étaient poussés par un invincible besoin de marcher.

Chose curieuse à noter : aucun de ces voyageurs n'avait l'air irrité contre la bête féroce suspendue à son cou et collée à son dos ; on eût dit qu'il la considérait comme faisant partie de lui-même. Tous ces visages fatigués et sérieux ne témoignaient d'aucun désespoir ; sous la coupole spleenétique³ du ciel, les pieds plongés dans la poussière d'un sol aussi

¹ Texte paru pour la première fois dans *La Presse* (26 août 1862) sous le titre « Chacun la sienne ».

² La *Chimère* est un monstre qui jetait du feu par la gueule et avait la tête et le poitrail d'un lion, le ventre d'une chèvre et la queue d'un dragon. Au figuré, vaines imaginations.

³ *Spleenétique* : néologisme formé sur le nom *spleen* (qui contient un ennui sans cause).

désolé que ce ciel, ils cheminaient avec la physionomie résignée de ceux qui sont condamnés à espérer toujours.

Et le cortège passa à côté de moi et s'enfonça dans l'atmosphère de l'horizon, à l'endroit où la surface arrondie de la planète se dérobe à la curiosité du regard humain.

Et pendant quelques instants je m'obstinaï à vouloir comprendre ce mystère ; mais bientôt l'irrésistible Indifférence s'abattit sur moi, et j'en fus plus lourdement accablé qu'ils ne l'étaient eux-mêmes par leurs écrasantes Chimères.

Document 4 : Jules Verne, *Voyage au centre de la terre*, 1864 (ch. XXXIII).

Deux heures après, une secousse épouvantable me réveille. Le radeau a été soulevé hors des flots avec une indescriptible puissance et rejeté à vingt toises de là.

« Qu'y a-t-il ? s'écrie mon oncle. Avons-nous touché ? »

Hans montre du doigt, à une distance de deux cents toises, une masse noirâtre qui s'élève et s'abaisse tour à tour. Je regarde et je m'écrie :

« C'est un marsouin colossal !

- Oui, réplique mon oncle, et voilà maintenant un lézard de mer d'une grosseur peu commune.

- Et plus loin un crocodile monstrueux ! Voyez sa large mâchoire et les rangées de dents dont elle est armée. Ah ! il disparaît !

- Une baleine ! une baleine ! s'écrie alors le professeur. J'aperçois ses nageoires énormes ! Vois l'air et l'eau qu'elle chasse par ses événements ! »

En effet, deux colonnes liquides s'élèvent à une hauteur considérable au-dessus de la mer. Nous restons surpris, stupéfaits, épouvantés, en présence de ce troupeau de monstres marins. Ils ont des dimensions surnaturelles, et le moindre d'entre eux briserait le radeau d'un coup de dent. Hans veut mettre la barre au vent, afin de fuir ce voisinage dangereux ; mais il aperçoit sur l'autre bord d'autres ennemis non moins redoutables : une tortue large de quarante pieds, et un serpent long de trente, qui darde sa tête énorme au-dessus des flots.

Impossible de fuir. Ces reptiles s'approchent ; ils tournent autour du radeau avec une rapidité que des convois lancés à grande vitesse ne sauraient égaler ; ils tracent autour de lui des cercles concentriques. J'ai pris ma carabine. Mais quel effet peut produire une balle sur les écailles dont le corps de ces animaux est recouvert ?

Nous sommes muets d'effroi. Les voici qui s'approchent ! D'un côté le crocodile, de l'autre le serpent. Le reste du troupeau marin a disparu. Je vais faire feu. Hans m'arrête d'un signe. Les deux monstres passent à cinquante toises du radeau, se précipitent l'un sur l'autre, et leur fureur les empêche de nous apercevoir.

Le combat s'engage à cent toises du radeau. Nous voyons distinctement les deux monstres aux prises.

Mais il me semble que maintenant les autres animaux viennent prendre part à la lutte, le marsouin, la baleine, le lézard, la tortue. À chaque instant je les entrevois. Je les montre à l'Islandais. Celui-ci remue la tête négativement.

« Tva, dit-il.

- Quoi ! deux ? Il prétend que deux animaux seulement...

- Il a raison, s'écrie mon oncle, dont la lunette n'a pas quitté les yeux.

- Par exemple !

- Oui ! le premier de ces monstres a le museau d'un marsouin, la tête d'un lézard, les dents d'un crocodile, et voilà ce qui nous a trompés. C'est le plus redoutable des reptiles antédiluviens, l'ichthyosaurus !

- Et l'autre ?

- L'autre, c'est un serpent caché dans la carapace d'une tortue, le terrible ennemi du premier, le plesiosaurus ! »

Hans a dit vrai. Deux monstres seulement troublent ainsi la surface de la mer, et j'ai devant les yeux deux reptiles des océans primitifs. J'aperçois l'œil sanglant de l'ichthyosaurus, gros comme la

tête d'un homme. La nature l'a doué d'un appareil optique d'une extrême puissance et capable de résister à la pression des couches d'eau dans les profondeurs qu'il habite. On l'a justement nommé la baleine des Sauriens, car il en a la rapidité et la taille. Celui-ci ne mesure pas moins de cent pieds, et je peux juger de sa grandeur quand il dresse au-dessus des flots les nageoires verticales de sa queue. Sa mâchoire est énorme, et d'après les naturalistes, elle ne compte pas moins de cent-quatre-vingt-deux dents.

Le plesiosaurus, serpent à tronc cylindrique, à queue courte, a les pattes disposées en forme de rame. Son corps est entièrement revêtu d'une carapace, et son cou, flexible comme celui du cygne, se dresse à trente pieds au-dessus des flots.

Ces animaux s'attaquent avec une indescriptible furie.

Document 5 : Photographie publicitaire pour le film *King Kong* (Ernst B. Schoedsack et Merian C. Cooper, 1933).



Document annexe (à l'usage de l'enseignant) : Clélia Cohen, Steven Spielberg, éd. Cahiers du cinéma/Le Monde, coll. Grands Cinéastes, 2007, p. 17.

Chaque plan de ce film tourné en seize jours révèle un instinct organique du langage cinématographique. La pureté plastique (le rouge de la voiture, le bleu du ciel, les ocres du paysage) alliée à la sensation constante d'avancée et de vitesse contribuent à la limpidité rutilante de la mise en scène. Mais cette perfection rectiligne est sous-tendue de pulsions sauvages et absurdes qui hissent *Duel* au-delà du brillant exercice de style. C'est, paradoxalement, plus du côté de l'identité du héros, cet homme ordinaire (son nom est Mann) pris en chasse arbitrairement, que de celle du poursuivant, jusqu'au bout irrésolue, qu'il faut en chercher la clé. On comprend, lorsqu'il téléphone à son épouse d'une station-service au début du film, qu'ils se sont quittés le matin même sur une dispute. Dès lors, le type qu'il écoutait à la radio se plaindre de sa mégère de femme n'était sans doute rien d'autre que son propre monologue intérieur. La longue étape du *diner* de bord de route, dans lequel Mann dévisage fiévreusement chaque cow-boy accoudé au bar, imaginant qu'il s'agit peut-être de son harceleur, flirte avec le délire paranoïaque. Et les enfants du car scolaire, qui lui font des grimaces par la vitre arrière, lui apparaissent comme de petits gnomes turbulents.

L'aventure entière de *Duel* peut donc se relire comme la construction mentale d'un névrosé, victime frustrée de l'*American way of life* (maison, femme, enfants), un signe de sa folie larvée.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES »
DOSSIER N°5

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Document 1 – Séquence filmique :

Jean-Pierre Melville, *L'Armée des Ombres*, 1969.

Document 2 – Emmanuel Roblès, *Montserrat*, 1948.

Document 3 – Albert Camus, *Les Justes*, 1949.

Document 4 – Louis Aragon, *Le Roman inachevé*, 1956.

Document 5 – *L’Affiche rouge*, février 1944.

*Document annexe (à destination de l’enseignant) – Jacques Jouhaneau, in *Le Cinéma et la Science*, 1994.*

Sujet

A partir de l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques posées, en vous appuyant sur votre culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation, à destination d'une classe de **collège**, sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours.

Le

2015

Signature du candidat :

Document 1 : Séquence filmique.

L'Armée des Ombres, 1969.

Jean-Pierre Melville

Durée : 3 min 30 environ

Situation : Philippe Gerbier, dirige un réseau de résistants. Il est pris dans une descente fortuite de la police de Vichy et transféré au centre de la GESTAPO.

Fiche technique :

Réalisation : Jean-Pierre Melville

Scénario : Jean-Pierre Melville d'après le roman de Joseph Kessel

Interprètes :

Lino Ventura : Philippe Gerbier

Document 2 : Emmanuel Roblès, *Montserrat*, 1948.

L'action se passe au Venezuela en 1812. Le révolutionnaire Simon Bolivar organise la révolte contre les Espagnols. Montserrat est arrêté. Il sait où se cache Bolivar.

IZQUIERDO, *douxment* : Tu parleras... (*Il marche, tête basse, de long en large, puis s'arrête et regarde fixement Montserrat.*) Écoute-moi. Six personnes vont être enfermées ici, dans cette salle, avec toi. Des gens pris au hasard, dans la rue. Des innocents, Montserrat! Des hommes et des femmes de ce peuple que tu aimes plus que ton drapeau. Dans une heure, si tu n'as pas dénoncé l'endroit précis où se cache Bolivar, ils seront fusillés!

MONTSERRAT, *atterré* : C'est impossible! Izquierdo! C'est inhumain!

IZQUIERDO, *méprisant* : Qu'importe! Si c'est efficace...

MONTSERRAT : Je veux demander audience au général.

IZQUIERDO, *brutal* : Refusé !... (Silence.) Tu auras une heure. Au bout d'une heure, si tu t'obstines, ils seront fusillés derrière ce mur. Il faudra choisir entre la mort de Bolivar, rebelle et traître, et celle de six innocents.

Montserrat est alors enfermé avec les six otages, dont un comédien, un potier, une mère, un marchand. Il refuse de trahir Bolivar en révélant sa cachette.

LE COMÉDIEN, *atterré* : Cela veut dire que tu refuses de parler?

LE POTIER : Tu n'es pas décidé à nous laisser fusiller, n'est-ce pas?

LA MÈRE, *avec angoisse* : Mais non! Il va parler. Vous verrez! Il va nous dire...

LE POTIER *avec violence* : Oui ou non! Vas-tu nous avouer où tu as caché Bolivar?

MONTSERRAT (*hésite à répondre. On devine qu'il s'interroge et qu'il souffre*) :

Comprenez-moi...

LE POTIER, *il hurle* : Non. Réponds à ma question! L'heure passe! L'officier va revenir.

Réponds! Réponds! (*Il le prend par le cou.*) Ou je t'étrangle!

LA MÈRE, *haletante* : Laissez-le! Il va répondre...Vous allez voir...Il va répondre

MONTSERRAT : Écoutez-moi... Vous vivez tous sous la domination d'hommes féroces et impitoyables Êtes-vous sans orgueil? Êtes-vous sans dignité? Ne vous sentez-vous pas soulevés de haine contre les assassins de Campillo, contre les bourreaux de Cumata? Souvenez-vous! Mais souvenez-vous! À Campillo, le général Rosete a fait brûler vifs tous ses prisonniers! À Cumata, Moralès a fait clouer aux portes tous les enfants au berceau! Et Antonanzas qui collectionne les mains coupées ! Et Jizquierdo qui fait rafler les jeunes filles pour les faire violer par ses cavaliers! Sa police est partout, toute puissante, implacable féroce... Et n'est-ce pas lui seul qui a eu cette idée monstrueuse de nous enfermer ici? Qui a inventé ce supplice atroce?

LE POTIER : *frappé par l'évidence* : Il va nous laisser fusiller!

MONTSERRAT : Les Espagnols ne vous considèrent pas comme des hommes! Mais comme des animaux, des êtres inférieurs qu'on peut, qu'il faut exterminer ! Tant d'horreurs, tant de bestialités ne vous révoltent-elles pas? Ne peuvent-elles suffire à vous soulever contre ces brutes jusqu'au dernier sacrifice? La défaite des révolutionnaires à San Mateo, est-ce la fin de tout espoir? Mais non! Je vous le dis! Je vous le crie ! Il faut qu'on regroupe les partisans ! Il faut refaire l'armée de l'indépendance! Bolivar seul peut accomplir la révolution! Il faut qu'il soit sauvé! Il le faut à tout prix!

Document 3 : Albert Camus, *Les Justes*, 1949.

À Moscou, en 1905, un groupe de socialistes révolutionnaires projette d'assassiner le grand-duc Serge, qui gouverne la ville en despote. C'est Kaliayev, un jeune terroriste, qui lancera la bombe.

Tous regardent Kaliayev qui lève les yeux vers Stepan.

KALIAYEV, égaré: Je ne pouvais pas prévoir... Des enfants, des enfants surtout. As-tu regardé des enfants ? Ce regard grave qu'ils ont parfois... Je n'ai jamais pu soutenir ce regard... Une seconde auparavant, pourtant dans l'ombre, au coin de la petite place, j'étais heureux. Quand les lanternes de la calèche ont commencé à briller au loin, mon cœur s'est mis à battre de joie, je te le jure. Il battait de plus en plus fort à mesure que le roulement de la calèche grandissait. Il faisait tant de bruit en moi. J'avais envie de bondir. Je crois que je riais. Et je disais «oui, oui»... Tu comprends?

Il quitte Stepan du regard et reprend son attitude affaissée.

J'ai couru vers elle. C'est à ce moment que je les ai vus. Ils ne riaient pas, eux. Ils se tenaient tout droits et, regardaient dans le vide. Comme ils avaient l'air triste ! Perdus dans leurs habits de parade, les mains sur les cuisses, le buste raide de chaque côté de la portière ! Je n'ai pas vu la grande duchesse. Je n'ai vu qu'eux. S'ils m'avaient regardé, je crois que j'aurais lancé la bombe. Pour éteindre au moins ce regard triste. Mais ils regardaient toujours devant eux.

Il lève les yeux vers les autres. Silence. Plus bas encore.

Alors je ne sais pas ce qu'il s'est passé. Mon bras est devenu faible. Mes jambes tremblaient. Une seconde après, il était trop tard. (*Silence. Il regarde à terre.*) Dora, a, ai-je rêvé, il m'a semblé que les cloches sonnaient à ce moment-là ?

DORA: Non, Yanek, tu n'as pas rêvé. *Elle pose la main sur son bras. Kaliayev relève la tête et les voit tous tournés vers lui. Il se lève.*

KALIAYEV: Regardez-moi, frères, regarde-moi Boria, je ne suis pas un lâche, je n'ai pas reculé. Je ne les attendais pas. Tout s'est passé trop vite. Ces deux petits visages sérieux et dans ma main, ce poids terrible. C'est sur eux qu'il fallait le lancer. Ainsi. Tout droit. Oh non ! Je n'ai pas pu. *Il tourne son regard de l'un à l'autre.* Autrefois, quand je conduisais la voiture, chez nous en Ukraine, j'allais comme le vent, je n'avais peur de rien. De rien au monde, sinon de renverser un enfant. J'imaginai le choc, cette tête frêle frappant la route, à la volée...

Il se tait. Aidez-moi...

Silence.

Document 4 : Louis Aragon, *Le Roman inachevé*, 1956.

Strophes pour se souvenir est un poème de Louis Aragon écrit en 1955 en hommage aux vingt-trois résistants FTP-MOI (Francs-tireurs et partisans - Main-d'œuvre immigrée) du groupe Manouchian exécutés durant l'Occupation, quelques mois avant la Libération de Paris.

« Strophes pour se souvenir »

Vous n'avez réclamé la gloire ni les larmes
Ni l'orgue ni la prière aux agonisants
Onze ans déjà que cela passe vite onze ans
Vous vous étiez servis simplement de vos armes
La mort n'éblouit pas les yeux des Partisans

Vous aviez vos portraits sur les murs de nos villes
Noirs de barbe et de nuit hirsutes menaçants
L'affiche qui semblait une tache de sang
Parce qu'à prononcer vos noms sont difficiles
Y cherchait un effet de peur sur les passants

Nul ne semblait vous voir français de préférence
Les gens allaient sans yeux pour vous le jour durant
Mais à l'heure du couvre-feu des doigts errants
Avaient écrit sous vos photos MORTS POUR LA FRANCE
Et les mornes matins en étaient différents

Tout avait la couleur uniforme du givre
À la fin février pour vos derniers moments
Et c'est alors que l'un de vous dit calmement

*Bonheur à tous Bonheur à ceux qui vont survivre
Je meurs sans haine en moi pour le peuple allemand*

*Adieu la peine et le plaisir Adieu les roses
Adieu la vie adieu la lumière et le vent
Marie-toi sois heureuse et pense à moi souvent
Toi qui vas demeurer dans la beauté des choses
Quand tout sera fini plus tard en Erivan*

*Un grand soleil d'hiver éclaire la colline
Que la nature est belle et que le cœur me fend
La justice viendra sur nos pas triomphants
Ma Mélinée ô mon amour mon orpheline
Et je te dis de vivre et d'avoir un enfant*

*Ils étaient vingt et trois quand les fusils fleurirent
Vingt et trois qui donnaient leur cœur avant le temps
Vingt et trois étrangers et nos frères pourtant
Vingt et trois amoureux de vivre à en mourir
Vingt et trois qui criaient la France en s'abattant.*

Document 5 : L’Affiche rouge (affiche de propagande placardée en France par le régime de Vichy et l’occupant allemand).



Document annexe (à destination de l'enseignant) : Jacques Jouhaneau, in Le Cinéma et la Science, 1994.

De la réalité scientifique au réalisme cinématographique
[...]

L'étude de la nature des relations que le cinéma entretient avec l'Histoire met en évidence les modes d'action de l'emprunt au réel, en révèle les contresens, décèle les causes de détournement et introduit la notion de modèle comme outil d'analyse.

Genre controversé par excellence, le film historique a, depuis ses origines, entretenu des rapports emprunts d'ambiguïté avec le cinéma de fiction et, peut-être pour ces raisons, éprouvé les plus grandes difficultés à s'imposer. Les incertitudes qui pèsent sur la plupart de ses réalisations résultent probablement de la nécessité pour les auteurs de faire les choix appropriés dans la définition de leurs objectifs et de leur public. Partant du principe que le travail de reconstitution doit conserver un équilibre entre réalité historique, esthétisme cinématographique et intérêt narratif, les productions s'engagent de façon difficilement réversible, dans une succession de compromis qui ne saurait satisfaire à la fois l'historien, le cinéphile et le spectateur en quête de divertissement. Bien plus, le jeu des contraintes commerciales, qui pousse les firmes à faire leurs études de marché sur la base de recettes éprouvées, débouche presque invariablement sur une codification qui enferme le déroulement du scénario dans des schémas de plus en plus conventionnels. Ainsi voit-on se former au fil des œuvres tout un réseau de structures cloniques, qui conduit le film historique à s'intégrer dans le cadre stéréotypé du genre auquel il est censé appartenir. [...]

L'histoire reconstituée : scénario ou modèle ?

Partant du principe qu'aucun chercheur ne saurait rejeter l'intérêt de l'histoire reconstituée sur le plan humain, culturel et didactique, on doit malgré tout s'interroger sur la nature de la contribution que le roman historique (ou même l'Histoire Romancée) apporte à la connaissance du passé. La présentation spectacle que l'on peut faire de l'histoire peut être tout à la fois attrayante, stimulante et source d'émotion. Elle est susceptible de toucher la sensibilité du « spectateur », d'activer sa mémoire et son intelligence. Elle peut donc l'impliquer dans le contexte historique sur un autre plan que celui du simple déroulement chronologique. Elle est donc génératrice de connaissance et de réflexion. En contrepartie, et c'est là son point faible, elle peut être orientée, interprétée et même détournée dans un sens pouvant correspondre à la vision de son auteur, et laisser transparaître toutes ses inclinations idéologiques. En fait, la seule objection sérieuse que le scientifique puisse opposer à la présentation fictive de faits historiques est précisément leur virtualité. Ce qui conduit la réflexion, non pas sur le terrain de l'éthique, mais sur celui du modèle. En ce sens, peut-on admettre qu'une fiction historique dépasse le stade de l'évocation pour atteindre le statut de modèle représentatif ? Si la réponse est « oui », le chercheur devrait logiquement reconnaître la valeur scientifique de ce modèle et, par conséquent, celle du film de fiction comme outil scientifique. Une telle formulation est bien évidemment trop lapidaire pour ne pas être facilement réfutable. Elle a cependant le mérite de nous amener à réfléchir à une autre approche de la réalité historique, celle de l'exploration du visible. [...]

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES »
DOSSIER N°6

Nom et prénom du candidat :	Commission n° : 3
-----------------------------	-----------------------------

Document 1 – Séquence filmique :

Mahamat-Saleh Haroun, *Abouna*, 2003.

De 1 :01 :00 à 1 :08 :00

Document 2 – Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit prince*, 1943.

Document 3 – Extrait de l'*Epopée de Gilgamesh*, récit légendaire de l'ancienne Mésopotamie, autour de 1700 avant notre ère.

Document 4 – Birago Diop, « Premier poème de Keita », in *Les Contes d'Amadou Koumba*, 1947.

Document 5 – Photogramme des *Quatre cents coups* de François Truffaut, 1959.

Document annexe (à destination de l'enseignant) – Jean-Sébastien Chauvin, *Les Cahiers du cinéma* n° 569, mars 2003.

Sujet

A partir de l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques posées, en vous appuyant sur votre culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation, à destination d'une classe de **collège**, sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours.

Le

2015

Signature du candidat :

Document 1 : Séquence filmique.

Abouna, 2003.

Mahamat-Saleh Haroun

Film franco-tchadien, en couleur, 2003, (1h24).

Durée : 7 min 14

Situation : L'extrait se situe dans la dernière partie du film. Amine et Tahir sont deux frères. Leur père ayant quitté le foyer, ils sont élevés par leur mère qui les envoie dans une école coranique. Amine le petit frère souffre de problèmes respiratoires, l'un des enfants de l'école (vêtu d'un t-shirt rouge dans l'extrait) lui vole ses médicaments, il est donc en grand danger.

Fiche technique :

Réalisation : Mahamat-Saleh Haroun

Scénario : Mahamat-Saleh Haroun

Interprètes :

Ahidjo Mahamat Moussa, Hamza Moctar Aguid

Document 2 : Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, 1943.

– Moi aussi, aujourd'hui, je rentre chez moi...

Puis, mélancolique :

– C'est bien plus loin... c'est bien plus difficile...

Je sentais bien qu'il se passait quelque chose d'extraordinaire. Je le serrais dans les bras comme un petit enfant, et cependant il me semblait qu'il coulait verticalement dans un abîme sans que je pusse rien pour le retenir...

Il avait le regard sérieux, perdu très loin :

– J'ai ton mouton. Et j'ai la caisse pour le mouton. Et j'ai la muselière...

Et il sourit avec mélancolie.

J'attendis longtemps. Je sentais qu'il se réchauffait peu à peu :

– Petit bonhomme, tu as eu peur...
Il avait eu peur, bien sûr ! Mais il rit doucement :

– J'aurai bien plus peur ce soir...

De nouveau je me sentis glacé par le sentiment de l'irréparable. Et je compris que je ne supportais pas l'idée de ne plus jamais entendre ce rire. C'était pour moi comme une fontaine dans le désert.

– Petit bonhomme, je veux encore t'entendre rire...

Mais il me dit :

– Cette nuit, ça fera un an. Mon étoile se trouvera juste au-dessus de l'endroit où je suis tombé l'année dernière...

– Petit bonhomme, n'est-ce pas que c'est un mauvais rêve cette histoire de serpent et de rendez-vous et d'étoile...

Mais il ne répondit pas à ma question. Il me dit :

– Ce qui est important, ça ne se voit pas...
– Bien sûr...

– C'est comme pour la fleur. Si tu aimes une fleur qui se trouve dans une étoile, c'est doux, la nuit, de regarder le ciel. Toutes les étoiles sont fleuries.

[...]

Il fit un pas. Moi je ne pouvais pas bouger.

Il n'y eut rien qu'un éclair jaune près de sa cheville. Il demeura un instant immobile. Il ne cria pas. Il tomba doucement comme tombe un arbre. Ça ne fit même pas de bruit, à cause du sable.

Document 3 : Extrait de l'*Epopée de Gilgamesh*, récit légendaire de l'ancienne Mésopotamie, autour de 1700 avant notre ère.

PROLOGUE

La cité première

Celui qui a tout vu
celui qui a vu les confins du pays le sage, l'omniscient

qui a connu toutes choses
celui qui a connu les secrets
et dévoilé ce qui était caché
nous a transmis un savoir
d'avant le déluge.

Il a fait un long chemin.
De retour, fatigué mais serein, il grava sur la pierre
le récit de son voyage.
Il bâtit les remparts d'Ourouk¹ et l'Eanna² sacré, pur sanctuaire demeure d'Anou³ et d'Ishtar⁴.

« Vois ces murailles extérieures
aux frises luisantes comme le cuivre.
Touche le seuil de pierre
qui est là depuis toujours.
Approche de l'Eanna demeure d'Ishtar :
nul roi ne fera jamais plus pareille construction nul être humain.
Monte sur les remparts d'Ourouk
laisse tes pieds les fouler.
Examine les fondations

Et scrute le briquetage
vois si tout n'est pas d'argile cuite et si les sept sages
n'en ont pas posé les fondations. »

Word n'a pas trouvé d'entrées pour votre table des matières.
Dans le document, sélectionnez les mots à inclure dans la table des matières, puis, sur l'onglet Accueil, sous Styles, cliquez sur un style d'en-tête. Répétez l'opération pour chaque en-tête à inclure, puis insérez la table des matières dans le document. Pour créer manuellement une table des matières, sur l'onglet Éléments de document, sous Table des matières, pointez sur un style, puis cliquez sur la flèche vers le bas. Cliquez sur un des styles sous Table des matières manuelle, puis tapez les entrées manuellement. Document 4 : Birago Diop, « Premier poème de Keita », in *Les Contes d'Amadou Koumba, 1947.*

Écoute plus souvent
Les choses que les êtres,
La voix du feu s'entend,

¹ *Ourouk* (ou *Uruk*) est une ville de l'ancienne Mésopotamie, dans le sud de l'Irak.

² *Eanna* : ancien temple sumérien, à Uruk.

³ *Anou* : dieu du ciel, de la végétation et de la pluie, il était considéré comme le père de tous les dieux.

⁴ *Ishtar* : déesse de l'amour, de la guerre et de la fertilité.

Entends la voix de l'eau.
Écoute dans le vent
Le buisson en sanglot :
C'est le souffle des ancêtres.

Ceux qui sont morts ne sont jamais partis
Ils sont dans l'ombre qui s'éclaire
Et dans l'ombre qui s'épaissit,
Les morts ne sont pas sous la terre
Ils sont dans l'arbre qui frémit,
Ils sont dans le bois qui gémit,
Ils sont dans l'eau qui coule,
Ils sont dans l'eau qui dort,
Ils sont dans la case, ils sont dans la foule
Les morts ne sont pas morts.

Ceux qui sont morts ne sont jamais partis,
Ils sont dans le sein de la femme,
Ils sont dans l'enfant qui vagit,
Et dans le tison qui s'enflamme.

Les morts ne sont pas sous la terre,
Ils sont dans le feu qui s'éteint,
Ils sont dans le rocher qui geint,
Ils sont dans les herbes qui pleurent,
Ils sont dans la forêt, ils sont dans la demeure,
Les morts ne sont pas morts.

Document 5 : Photogramme des *Quatre cents coups* de F. Truffaut, 1959.



Antoine Doinel (Jean-Pierre L  aud),
fuyant d'un centre de détention pour mineurs à la toute fin du film.

Document annexe (   destination de l'enseignant) : Jean-Sébastien Chauvin
« Conté dans le désert », *Les Cahiers du cinéma* né 569, mars 2003.

« [...] Un beau film aux couleurs franches qui, s'il est taraudé par un vide, est surtout travaillé par la présence de ses personnages à l'écran, comme en témoigne la justesse avec laquelle le cinéaste enregistre la connivence entre les deux frères [...] Il y a dans *Abouna* un désir de partir, de s'évanouir dans le cadre tout en comblant un manque.

[...] On comprend ce qui peut unir le cinéaste à ses frères n  or  alistes, de Rossellini    Kiarostami, lorsqu'il parle de " laisser place à la vie qui est susceptible d'entrer à tout moment ". Comme le personnage interprété par Ingrid Bergman finissait, à la fin de *Stromboli* par accepter ce réel qu'elle avait tant ha   auparavant, la fuite n'est qu'un hors champ inatteignable ; c'est le local, le lieu où l'on vit qu'il faut aimer [...] Mais cette acceptation se réalise d'une manière infiniment plus douce et secrète, comme embu  e par les vapeurs du conte [...] Cette douceur, c'est le moyen qu'a trouvé le cinéaste pour inverser la cruauté du néoréalisme sans renier aucune de ses valeurs [...]