



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES Externe

Section : LETTRES

Option : LETTRES MODERNES ET LETTRES CLASSIQUES

Session 2018

**Rapport de jury présenté par : M. Patrick Laudet, Inspecteur
Général de l'Éducation Nationale.
Président du jury**

SOMMAIRE

- **Le mot du Président du Jury, page 3.**
- **Réglementation, page 5.**
- **Statistiques générales, page 9.**
- **Statistiques par épreuve, page 11.**

- **ÉPREUVES ÉCRITES : Page 14**
- **Sujets, page 14.**
- **Rapport de l'épreuve de composition française, page 26.**
- **Rapport de l'épreuve d'étude grammaticale de textes de langue française, page 60.**
- **Rapport de l'épreuve de latin et de grec, page 97.**

- **ÉPREUVES ORALES : Page 111**
- **Préambule, page 112.**
- **Rapport de l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle, page 113.**
- **Rapport de l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle, par option :**
 - **« Langue et Civilisation de l'Antiquité pour lettres classiques (LCL) », page 163.**
 - **« Langue et Littérature Françaises (LLF) », page 193.**
 - **« Latin pour Lettres Modernes (LLM) », page 251.**
 - **« Français Langue Etrangère / Langue Seconde (FLE-FLS) », page 274.**
 - **« Théâtre », page 311.**
 - **« Cinéma », page 345.**

CAPES DE LETTRES, SESSION 2018

LE MOT DU PRÉSIDENT DU JURY,

Patrick Laudet, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.

« Chaque leçon nouvelle était le lieu d'un débat, où l'on s'attendait toujours à autre chose, et à mieux, que ce qui figurait à l'ordre du jour. On écoutait le professeur, mais à travers le professeur, c'est le maître qu'on guettait. »

Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs ?*

Voilà ce qu'écrivait Georges Gusdorf en 1963 et sans doute les élèves d'aujourd'hui, plus que jamais, guettent-ils les maîtres ! Moins des maîtres à penser, dont on sait désormais se méfier, que des maîtres à comprendre, à ressentir, à s'émouvoir, à goûter. Des hommes et des femmes qui, par ce travail discret et apparemment modeste de l'enseignement, mais forts de deux millénaires de littérature et dépositaires d'une langue magnifique qui n'est pas réductible à un bon outil de communication, donnent à toute une génération le désir de s'engager avec allant dans l'aventure humaine. Des professeurs *d'humanité* en vérité !

Beaucoup de ces hommes et femmes étaient cette année au rendez-vous. Tout au long de la session d'oral, quelle joie pour un président de concours d'enregistrer au fil des jours, au hasard des échanges avec les membres de jury, leur satisfaction quasi permanente et le sentiment général, dans des temps qui passent pour difficiles en termes de recrutement, que bon nombre de candidats ont authentiquement ce potentiel. Quel plaisir de constater que beaucoup de candidats sont non seulement excellemment préparés, et il faut saluer l'ensemble des formateurs qui font un travail remarquable, mais au delà de la seule performance acquise pour un oral qui a ses codes et ses exigences, qu'ils savent exactement pourquoi ils sont là et témoignent d'une réelle envie d'enseigner. La désaffection pour le métier de professeur de Lettres, et c'est heureux, ne s'accroît pas. Si on n'enregistre pas encore de nets progrès sur le plan de la quantité, et notamment en Lettres classiques dont la situation reste préoccupante, une certaine progression en termes de qualité et d'engagement a été cette année ressentie par tous. C'est la raison pour laquelle le jury n'a pas eu d'hésitation, du moins en Lettres modernes, à pourvoir cette année la totalité des postes mis au concours.

Le rapport qui suit, et qui a été préparé avec beaucoup de soin par le jury que je remercie et dont je salue la compétence et l'engagement, est d'une grande ressource pour les candidats nouveaux ou les candidats qui viennent d'échouer. Il est essentiel et requiert une lecture attentive. Pour un concours de cette ampleur, il n'est en effet matériellement pas possible de donner à chaque candidat le détail de son évaluation personnelle. Mais le rapport de chaque épreuve est assez détaillé et précis pour bien permettre de clarifier les attentes des jurys. Il donnera tous les conseils souhaitables et les recommandations d'usage. A titre personnel, j'insiste particulièrement sur le moment de l'entretien

de chacune de nos épreuves d'oral, qui joue dans notre concours un rôle décisif. Nombreux sont les candidats – et j'en ai été souvent témoin – qui, après une prestation modeste, terne parfois, arraisonnée à des procédures un peu formelles, ont augmenté leur note dans des proportions spectaculaires grâce un entretien où ils ont fait montre de sagacité, d'écoute, de réactivité, de capacité à s'amender, autant de qualités essentielles pour un bon professeur. On se prépare à l'épreuve, et certains le font remarquablement. Se prépare-t-on assez à l'entretien, dont je redis la part essentielle dans l'évaluation finale ?

Un candidat reçu, même dans un rang modeste, peut être certain qu'il a gagné la confiance du jury et qu'à la faveur des oraux et de l'échange avec le jury, a été vérifié et apprécié son authentique potentiel à enseigner. Est-ce à dire que tout est acquis pour lui ? Demeurent parfois bien des lacunes, dont les candidats d'ailleurs ont eux-mêmes souvent conscience. Comment en serait-il autrement ? Il leur reste encore à lire, et quelques grands classiques parfois, qui manquent cruellement à leur culture. Il reste surtout, au risque d'insister d'année en année, à travailler encore et surtout la connaissance de la langue française qu'il vont enseigner. Son analyse, nos épreuves en témoignent, reste pour eux trop souvent lacunaire, défailante. Et comment donneront-ils à nos élèves l'amour de langue, plus encore que sa seule « maîtrise », s'ils n'en ont qu'une connaissance très approximative ?

Puisse la session de 2019 s'inscrire dans la suite de l'heureuse impression laissée par la session 2018. Je fais des vœux pour tous ceux qui s'y préparent. Qu'ils s'engagent dans cette préparation avec méthode et confiance, sûrs que le métier de professeur, souvent déconsidéré par l'époque, reste pourtant un des plus nobles qui soit !

NB : Afin de rendre la lecture plus fluide, le présent rapport choisit d'employer le mot « candidat » au masculin à valeur générique neutre, les membres du jury s'attachent en effet à la réussite de toutes et tous les candidats.

REGLEMENTATION
Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat
d'aptitude au professorat du second degré
JORF n°0099 du 27 avril 2013
texte n° 14

SECTION LETTRES

L'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les capacités des candidats au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques et professionnelles de l'acte d'enseigner et des situations d'enseignement.

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. Etude synchronique du texte de français moderne ou contemporain ;
3. Etude 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.

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 Etrangère 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(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 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.

Statistiques du CAPES / CAFEP de Lettres, option Lettres Modernes et Lettres Classiques

CAPES Lettres Modernes						
	2014 exc.	2014 ordi.	2015	2016	2017	2018
Postes	1160	1070	1310	1316	1288	1040
Inscrits	4138	3589	3317	3535	3799	3600
Classés écrit	2334	1991	1784	1922	1951	1877
Admissibles	1708	1379	1467	1450	1514	1390
Admis	921	888	1113	1079	1138	1040
Barre d'admissibilité	7	8	6,5	7	7	7
Barre d'admission	7	7	7,5	7,67	7,67	7.92

CAFEP Lettres Modernes						
	2014 E	2014 O	2015	2016	2017	2018
Postes	155	170	180	191	190	152
Inscrits	800	755	729	786	770	830
Classés écrit	477	422	357	337	338	399
Admissibles	197	278	290	265	249	305
Admis	129	170	180	191	190	152
Barre d'admissibilité	7	8	6,5	7	7	7
Barre d'admission	7	7,75	9	8,08	7,67	10.46

CAPES Lettres Classiques						
		2014 O	2015	2016	2017	2018
Postes		300	230	230	230	183
Inscrits		360	255	225	266	260
Classés écrit		197	145	122	142	138
Admissibles		125	114	101	105	105
Admis		99	89	68	85	80
Barre d'admissibilité		6,5	6,5	7	7	7
Barre d'admission		7	7,5	8,16	7	7.45

CAFEP Lettres Classiques						
		2014 O	2015	2016	2017	2018
Postes		17	25	27	30	24
Inscrits		73	64	225	75	55
Classés écrit		45	37	36	41	27
Admissibles		22	28	29	28	25
Admis		16	25	24	25	22
Barre d'admissibilité		6,5	6,5	7	7	7
Barre d'admission		7	7,5	8,83	7,58	8.5

CAPES Troisième Voie						
		2014 O	2015	2016	2017	2018
Postes		18	35	41	51	51
Inscrits		425	312	430	521	542
Classés écrit		120	89	118	133	141
Admissibles		19	49	78	85	93
Admis		17	30	41	51	51
Barre d'admissibilité		7	7	7	7	7
Barre d'admission		8,5	8,6	8,67	8	8.75

CAFEP Troisième Voie						
					2017	2018
Postes					5	5
Inscrits					116	122
Classés écrit					26	35
Admissibles					23	21
Admis					5	5
Barre d'admissibilité					7	7
Barre d'admission					11,5	12

CAPES DE LETTRES 2018 : STATISTIQUES DES DIFFÉRENTES ÉPREUVES

1. Moyennes des épreuves écrites 2018 (CAPES et CAFEP regroupés) :

- Moyenne de l'épreuve de composition française LC : 10.31
- Moyenne de l'épreuve de composition française LM : 9.86
- Moyenne de l'épreuve de composition française 3V : 8.20
- Moyenne de l'épreuve de langue, lettres modernes : 9.62
- Moyenne de l'épreuve de langue, lettres classiques : 10

2. Nombre d'admissibles par option (CAPES et CAFEP regroupés)

- Langue et Littérature Françaises (LLF) : 1082
- Français Langue Étrangère / Langue seconde (FLE) : 166
- Latin pour Lettres Modernes (LLM) : 162
- Cinéma : 151
- Théâtre : 143

LES ÉPREUVES ORALES 2018

1. Épreuve de Mise en Situation Professionnelle CAPES / CAFEP LM et LC (Hors 3V)

- Moyenne des interrogations toutes commissions (LM et LC)
Global : 10.40
- Moyenne des interrogations toutes commissions (Idem)
Explication de texte : 10.65
- Moyenne des interrogations toutes commissions (Idem)
Grammaire : 10,15
- Moyenne **MSP des admis** aux CAPES-CAFEP **LM** : 12.37
(ASP : 12.63)
- Moyenne **MSP des admis** aux CAPES-CAFEP **LC** : 11.74
(ASP : 11.12)

2. Épreuve d'Analyse de Situation Professionnelle (ASP) / CAPES CAFEP LM A. LLF

1036 candidats présents à l'oral (Public et privé)

- Moyenne de l'oral de LLF : 10,42
 - Moyenne en MSP des candidats LLF : 10,45
- 752 candidats admis via l'option LLF
- **Moyenne en ASP des admis** LLF : 12.17
- **Moyenne en MSP des admis** LLF : 12.06

B. FLE-FLS

160 candidats présents à l'oral (Public et privé)

- Moyenne de l'oral de FLE : 10.25
 - Moyenne en MSP des candidats FLE : 9.50
- 114 candidats admis via l'option FLE
- **Moyenne en ASP des admis FLE : 11.72**
- **Moyenne en MSP des admis FLE : 11.07**

C. LLM

152 candidats présents à l'oral (Public et privé)

- Moyenne de l'oral de LLM : 10,40
 - Moyenne en MSP des candidats LLM : 11.81
- 127 candidats admis via l'option LLM
- **Moyenne en ASP des admis LLM : 11.74**
- **Moyenne en MSP des admis LLM : 12.74**

D. Cinéma

144 candidats présents à l'oral (Public et privé)

- Moyenne de l'oral de Cinéma : 11
 - Moyenne en MSP des candidats Cinéma : 9.65
- 105 candidats admis via l'option Cinéma
- **Moyenne en ASP des admis Cinéma : 12.62**
- **Moyenne en MSP des admis Cinéma : 10.70**

E. Théâtre

141 candidats présents à l'oral (Public et privé)

- Moyenne de l'oral de Théâtre : 10,61
 - Moyenne en MSP des candidats Théâtre : 9,52
- 94 candidats admis via l'option Théâtre
- **Moyenne en ASP des admis Théâtre : 12,43**
- **Moyenne en MSP des admis Théâtre : 11,31**

3. Épreuve d'Analyse de Situation Professionnelle (ASP) / CAPES CAFEP LC

119 candidats présents à l'oral (Public et privé)

- Moyenne de l'oral de LCL : 10,48
 - Moyenne en MSP des candidats LCL : 11,16
- 103 candidats admis via l'option LCL
- **Moyenne en ASP des admis LCA : 11,60**
- **Moyenne en MSP des admis LCA : 11,94**

4. 3ème Voie : MSP

104 candidats à l'oral (Public et privé)

- Moyenne de l'oral en MSP : 9.02
- 56 candidats admis
- Moyenne des **admis** en MSP (Public) : 11,91



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

EBE LET 1

SESSION 2018

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
TROISIEME 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 conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il 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.

« L'oeuvre d'art, et singulièrement l'oeuvre littéraire, ne s'impose pas seulement comme un objet de jouissance ou de connaissance ; elle s'offre à l'esprit comme objet d'interrogation, d'enquête, de perplexité. »

Gaëtan Picon, *L'écrivain et son ombre*, Gallimard, 1953.

Quelles réflexions vous inspirent ces propos de Gaëtan Picon ?

SESSION 2018

<p>CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP</p>

Section : LETTRES

Option : LETTRES MODERNES

<p>ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER : ÉTUDE GRAMMATICALE DE TEXTES DE LANGUE FRANÇAISE</p>

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 conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

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

Tournez la page S.V.P.

TEXTE I (ANCIEN FRANÇAIS)

Arrivé seul à la chapelle Saint-Augustin, le roi Arthur découvre un ermite agonisant dans un cercueil ouvert. Une voix lui crie alors de s'en aller et, en quittant les lieux, il entend les voix des diables et des anges qui se disputent l'âme de l'ermite.

Li rois est si pensis qu'il n'a talent ne de boivre ne de mengier. Ainsi com il pensoit plains d'ennui e de contraire, il ot en la chapele la voiz d'une dame, qui parloit si docement e si haut, qu'il n'est hom tant iriez, s'il oïst la voiz de la dame, qui n'etüst joie. Ele dist as anemis : « Alez hors de ceenz, car vos n'avez droit en l'ame du
5 preudome, que q'il ait fet arriere ; il est pris au service mon fill e le mien, e fesoit sa penitance en cest hermitage des pechiez qu'il avoit fet. — Voire, dame, font li deable, mes il nos avoit plus serviz que vostre fill ne vos, car il a esté .lxii. anz e plus mordrissierres e roberres en ceste forest. Or n'a esté que .v. anz en cest hermitage. Or le nos volez tolrir. — No faz, tolrir no vos vueill ge mie, car s'il etüst esté pris en vostre
10 servise si com il est o nostre, vos l'eüssiez tot quite. » Li deable s'en vont tot desconfit e tot dolent, e la doce Mere Dieu prent l'ame de l'ermite, qi estoit partie du cors, si la commande as anges, qu'il en facent present son chier fill en Paradis ; e li angle la prennent, si commencent a chanter de joie. Josephes de ceste estoire fet remembrance, e nos dit que cist preudom ot non Calixtes¹.

Le Haut Livre du Graal, Branche I,

édition et traduction d'Armand Strubel, coll. « Lettres Gothiques », 2007 (p. 146-147)

HISTOIRE DE LA LANGUE (5 POINTS)

1. Traduction (2 points). Traduisez le texte du début (ligne 1) jusqu'à « des pechiez qu'il avoit fet. » (l. 6). Justifiez votre traduction de « preudome » (l. 5) par une brève étude lexicale du mot.

2. Graphie (1,5 point). Commentez la graphie de la consonne finale et son évolution jusqu'en français moderne dans les mots suivants : « voiz » (l. 3), du latin *vocem* ; « pechiez » (l. 6), du latin *peccatos* ; « volez » (l. 9), du latin *voletis*.

3. Syntaxe (1,5 point). Relevez et analysez les propositions subordonnées circonstancielles depuis « Ainsi com il pensoit » (l. 1) jusqu'à « avoit fet » (l. 6).

¹ **Partie traduite, à partir de la ligne 6 (« Voire, dame... »).** — *C'est vrai, dame, répliquèrent les démons, mais il a été plus à notre service qu'à celui de votre fils et au vôtre, car il est resté soixante-deux ans et plus assassin et voleur de grand chemin au sein de cette forêt, et cela ne fait que cinq ans qu'il a passés dans cet ermitage ; et maintenant vous voulez nous l'enlever ! — Telle n'est pas mon intention : je ne veux pas vous l'enlever, car s'il avait été surpris par la mort à votre service de la même façon qu'il l'est au nôtre, il vous appartiendrait sans contestation ! » Les diables s'en allèrent tout déconfits et malheureux, tandis que la douce mère de Dieu recueillit l'âme de l'ermite, qui avait quitté le corps, et la confia aux anges, pour en faire don à son cher fils en paradis ; les anges la prirent et entonnèrent des chants d'allégresse. C'est Joséphé qui fait mémoire de cette histoire, et il nous apprend que ce saint homme s'appelait Callixte.*

TEXTE II (FRANÇAIS MODERNE)

HARPAGON. *Il crie au voleur dès le jardin,
et vient sans chapeau.*

Au voleur, au voleur, à l'assassin, au meurtrier. Justice, juste Ciel. Je suis perdu, je suis assassiné, on m'a coupé la gorge, on m'a dérobé mon argent. Qui peut-ce être ? Qu'est-il devenu ? Où est-il ? Où se cache-t-il ? Que ferai-je pour le trouver ? Où courir ? Où ne pas courir ? N'est-il point là ? N'est-il point ici ? Qui est-ce ? Arrête.

5 Rends-moi mon argent, coquin... (*Il se prend lui-même le bras.*) Ah, c'est moi. Mon esprit est troublé, et j'ignore où je suis, qui je suis, et ce que je fais. Hélas ! mon pauvre argent, mon pauvre argent, mon cher ami ! on m'a privé de toi ; et puisque tu m'es enlevé, j'ai perdu mon support, ma consolation, ma joie, tout est fini pour moi, et je n'ai plus que faire au monde. Sans toi, il m'est impossible de vivre. C'en est fait, je

10 n'en puis plus, je me meurs, je suis mort, je suis enterré. N'y a-t-il personne qui veuille me ressusciter, en me rendant mon cher argent, ou en m'apprenant qui l'a pris ? Euh ? que dites-vous ? Ce n'est personne. Il faut, qui que ce soit qui ait fait le coup, qu'avec beaucoup de soin on ait épié l'heure ; et l'on a choisi justement le temps que je parlais à mon traître de fils. Sortons. Je veux aller quérir la justice, et faire donner la question à

15 toute ma maison ; à servantes, à valets, à fils, à fille, et à moi aussi. Que de gens assemblés ! Je ne jette mes regards sur personne, qui ne me donne des soupçons, et tout me semble mon voleur. Eh ? de quoi est-ce qu'on parle là ? De celui qui m'a dérobé ? Quel bruit fait-on là-haut ? Est-ce mon voleur qui y est ? De grâce, si l'on sait des nouvelles de mon voleur, je supplie que l'on m'en dise. N'est-il point caché là parmi

20 vous ? Ils me regardent tous, et se mettent à rire. Vous verrez qu'ils ont part, sans doute, au vol que l'on m'a fait. Allons vite, des commissaires, des archers, des prévôts, des juges, des gênes, des potences, et des bourreaux. Je veux faire pendre tout le monde ; et si je ne retrouve mon argent, je me pendrai moi-même après.

Molière, *L'Avare*, Acte IV, scène 7 (en entier), 1668

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

1- Lexicologie et orthographe (1,5 point).

Étudiez, du point de vue orthographique, morphologique et sémantique, le mot « ressusciter » (ligne 11).

2- Grammaire (3,5 points).

Vous étudierez, dans un commentaire organisé, les emplois de *que*, depuis « Mon esprit est troublé (...) » (l. 5-6) jusqu'à « de quoi est-ce qu'on parle là ? » (l. 17).

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

Vous ferez une étude stylistique de ce monologue en insistant sur sa forme et sur ses enjeux.

MISE EN PERSPECTIVE DES SAVOIRS GRAMMATICAUX

QUESTION (5 points)

Dans la perspective de l'enseignement et de l'étude de la langue au collège, vous présenterez une réflexion pédagogique sur l'**interrogation**.

Vous vous appuyerez pour cela :

- sur la question 2 de l'étude synchronique du Texte II (Français moderne),
- sur le document ci-dessous.

Référence du document fourni en annexe : supports conçus par un professeur pour des séances d'étude de la langue sur l'interrogation au cycle 4 – oeuvre de référence : *Les Fourberies de Scapin* de Molière.

Tournez la page S.V.P.

ANNEXE : Document de mise en situation professionnelle

I- Observation d'un corpus de phrases.

- 1- Quel désordre est-ce là ?
- 2- Tu viens, Sylvestre, d'apprendre au port que mon père revient ?
- 3- N'as-tu rien appris de ce qui me regarde ?
- 4- Que signifie ce maudit retour ?
- 5- Quand revient-il ?
- 6- Débarquera-t-il dans l'heure ?
- 7- Est-ce qu'il veut vraiment me marier avec une fille du seigneur Géronte ?
- 8- Qui t'a appris ce retour ?
- 9- Ces nouvelles proviennent-elles de sources assurées ?
- 10- Comment vais-je sortir de l'embarras où je me trouve ?
- 11- Veux-tu bien me répondre, que diable ?
- 12- Vous voulez que je vous aide comment ?

- Quels sont les points communs de toutes ces phrases ?
- Triez ces phrases en fonction d'un classement que vous justifierez.

II- Manipulation

- Dans le corpus suivant, retrouvez la phrase de base à partir de laquelle la phrase interrogative a été obtenue. Vous procéderez sur le modèle de la phrase 1.
- Confrontez la phrase de base et la phrase transformée : observez les modifications et repérez les opérations qui sont nécessaires à cette transformation.

- 1- Est-ce que tu es allé au port ? => *Tu es allé au port.*
- 2- Savais-tu que mon père revenait ?
- 3- Avait-il annoncé son retour de voyage ?
- 4- Scapin connaissait-il cette nouvelle ?
- 5- Quand Géronte doit-il précisément débarquer ?
- 6- Que dois-je craindre pour mes épaules ?

III- Manipulation

- Imaginez la réponse à chacune des questions du corpus de la question I.
- En observant les questions et les réponses, justifiez le classement proposé ci-dessous :

A	B
Quel désordre est-ce là ?	Tu viens, Sylvestre, d'apprendre au port que mon père revient ?
Que signifie ce maudit retour ?	N'as-tu rien appris de ce qui me regarde ?
Quand revient-il ?	Débarquera-t-il dans l'heure ?
Qui t'a appris ce retour ?	Est-ce qu'il veut vraiment me marier avec une fille du seigneur Géronte ?
Comment vais-je sortir de l'embarras où je me trouve ?	Ces nouvelles proviennent-elles de sources assurées ?
Vous voulez que je vous aide comment ?	Veux-tu bien me répondre, que diable ?

IV- Vers l'écriture

- En exploitant les séances précédentes d'étude de la langue sur l'interrogation, imaginez la suite de l'interrogatoire d'Octave par son père qui cherche à lui faire avouer son mariage secret.

ARGANTE – Qu'est-ce donc qu'il s'est passé ici ?

...

V- Reformulez les questions suivantes (phrases extraites des travaux d'écriture des élèves)

- 1- De qui Géronte tient cette information ?
- 2- Combien il y a de jours que tu es marié ?
- 3- Quand est-ce que ton mariage a-t-il eu lieu ?
- 4- Hyacinthe est la fille de qui ?
- 5- Hyacinthe est riche ou pauvre ?
- 6- Tu l'as rencontrée où ?
- 7- Je me demande depuis quand l'as-tu rencontrée ?
- 8- Cette femme, c'est qui pour Hyacinthe ?
- 9- C'est qui qui était en larmes ?
- 10- Qui c'est que tu as vu ?



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

EBE LCL 2

SESSION 2018

**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, Georin 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 conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il 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.

I) TRADUCTION (/15 points)

I.A. Grec

Dans son éloge paradoxal, genre rhétorique qui consiste à louer ce que l'opinion commune condamne ou déprécie, le sophiste Gorgias choisit de réhabiliter Hélène, en démontrant qu'elle n'est en rien responsable de son destin. Dans les lignes qui précèdent cet extrait, il rappelle que les peintres et les sculpteurs produisent des œuvres capables d'exercer un charme puissant sur l'œil des spectateurs.

Οὕτω τὰ μὲν λυπεῖν τὰ δὲ ποθεῖν πέφυκε τὴν ὄψιν. Πολλὰ δὲ πολλοῖς πολλῶν ἔρωτα καὶ πόθον ἐνεργάζεται πραγμαμάτων καὶ σωμάτων.

Εἰ οὖν τῷ τοῦ Ἀλεξάνδρου σώματι τὸ τῆς Ἑλένης ὄμμα ἡσθὲν προθυμίαν καὶ ἄμιλλαν ἔρωτος τῇ ψυχῇ παρέδωκε, τί θαυμαστόν ; Ὅς εἰ μὲν θεὸς ὢν ἔχει θεῶν θεῖαν δύναμιν, πῶς ἂν ὁ ἥσσω εἴη τοῦτον ἀπόσασθαι καὶ ἀμύνασθαι δυνατός ; Εἰ δ' ἐστὶν ἀνθρώπινον νόσημα καὶ ψυχῆς ἀγνόημα, οὐχ ὡς ἀμάρτημα μεμπτέον ἀλλ' ὡς ἀτύχημα νομιστέον· ἦλθε γάρ, ὡς ἦλθε, Τύχης ἀγρεύμασιν, οὐ γνώμης βουλευμάσιν, καὶ ἔρωτος ἀνάγκαις, οὐ τέχνης παρασκευαῖς.

Πῶς οὖν χρὴ δίκαιον ἡγήσασθαι τὸν τῆς Ἑλένης μῶμον, ἥτις εἴτ' ἐρασθεῖσα εἴτε λόγῳ πεισθεῖσα εἴτε βίᾳ ἀρπασθεῖσα εἴτε ὑπὸ θεῖας ἀνάγκης ἀναγκασθεῖσα ἔπραξεν ἢ ἔπραξε, πάντως διαφεύγει τὴν αἰτίαν ;

Ἄφειλον τῷ λόγῳ δύσκειαν γυναικός, ἐνέμεινα τῷ νόμῳ ὃν ἐθέμην ἐν ἀρχῇ τοῦ λόγου.

Gorgias, *Éloge d'Hélène* 18-21

Texte établi par André LAKS et Glenn W. MOST,
Loeb Classical Library.

I.B. Latin

Les Héroïdes sont un recueil de lettres d'amour fictives, présentées comme ayant été écrites par des héroïnes de la mythologie, et plus rarement par des couples d'amants, tels Pâris et Hélène. Dans la lettre XVI, Pâris, reçu en hôte à Sparte, avoue son amour à Hélène et tente de la convaincre d'abandonner son mari Ménélas. L'Héroïde XVII est la réponse d'Hélène à cette tentative de séduction.

Illa quoque, adposita quae nunc facis, improbe, mensa,

Quamuis experiar dissimulare, noto,

Cum modo me spectas oculis, lasciue, proteruis,

Quos uix instantes lumina nostra ferunt,

Et modo suspiras, modo pocula proxima nobis

Sumis, quaque bibi, tu quoque parte bibis.

A ! quotiens digitis, quotiens ego tecta notauī

Signa supercilio paene loquente dari !

Et saepe extimui ne uir meus illa uideret,

Non satis occultis erubuique notis.

Saepe uel exiguo uel nullo murmure dixi :

« Nil pudet hunc », nec uox haec mea falsa fuit.

Orbe quoque in mensae legi sub nomine nostro,

Tournez la page S.V.P.

B

Quod deducta mero littera fecit, AMO.
Credere me tamen hoc oculo renuente negavi.
Ei mihi ! iam didici sic ego posse loqui.
His ego blanditiis, si peccatura fuissem,
Flecterer ; his poterant pectora nostra capi.
Est quoque, confiteor, facies tibi rara, potestque
Velle sub amplexus ire puella tuos ;
Altera uel potius felix sine crimine fiat,
Quam cadat externo noster amore pudor.

Ovide, *Héroïdes*, XVII, 77-98,
Texte établi par Henri BORNECQUE,
Paris, Les Belles Lettres, Collection des Universités de France.

II. QUESTION (/5 points)

En prenant appui sur le texte de la version latine vous mobiliserez, dans une perspective d'enseignement, vos connaissances grammaticales, littéraires et historiques pour construire, à l'intention d'une classe de Première, une étude du subjonctif.

Vous montrerez comment l'utilisation de ce mode entre dans la construction du propos d'Hélène, qui allie motifs élégiaques et procédés rhétoriques.

Vous approfondirez votre réflexion pédagogique et élargirez votre interprétation en prenant appui sur la version grecque et les documents complémentaires.

Documents complémentaires :

1. Note introductive à l'*Héroïde* XVII, Ovide, *Lettres d'amour, Les Héroïdes*, Edition de Jean-Pierre Néraudau, Folio Classique, 1999.
2. Tableau *Les amours de Pâris et d'Hélène*, Jacques-Louis David, 1788, Musée du Louvre.

DOCUMENT 1

Cette lettre de 269 vers, plus brève que celle à laquelle elle répond, est plus qu'elle encore tributaire des arguments de Gorgias. Hélène doit prouver par sa réponse la validité de trois arguments :

- en tant que femme, elle a cédé à un homme et aux dieux, or on ne peut résister à plus fort que soi. Gorgias récupère ici un reste de la tradition homérique qui veut que la femme soit la récompense de la valeur héroïque, mais feint d'oublier que Pâris, pour l'instant, n'est pas un héros homérique ;
- elle a été séduite par le logos persuasif de Pâris, or on ne résiste pas à une parole bien conduite ;
- sa beauté est irrésistible, et ni Pâris ni elle n'y peuvent rien.

Cette argumentation est d'autant plus efficace ici qu'Hélène ne cède pas, mais que le lecteur sait qu'elle va céder. En donnant à Hélène la possibilité de refuser, Ovide joue, comme le fera Giraudoux, avec la nécessité que le mythe se réalise.

Hélène, aux prises avec ses scrupules, est en réalité confrontée à la question majeure qui inspirait Gorgias : la beauté doit-elle être refusée à la belle parole ? C'est à cette question que renvoie aux vers 258-259, le double emploi du verbe *sapere* (avoir de l'intelligence, du jugement). Si Hélène avait cette intelligence, elle céderait et, d'ailleurs, elle va « peut-être » céder. Mais sa capitulation échappe au cadre de la lettre, qui s'achève sur l'annonce qu'Hélène recourra à ses suivantes pour le reste (*cetera*), qui ne peut être qu'un rendez-vous.

La lettre est donc une ingénieuse alliance d'un refus soutenu par les arguments habituels, la renommée, la fidélité, la pudeur, et d'une séduction par la beauté physique et par les paroles amoureuses. Hélène avoue ce qui trouble sa vertu, quand elle écrit aux vers 131-132 : « Mon premier plaisir (*uoluptas*) est d'avoir plu à Vénus ; le second de t'avoir paru la plus belle des récompenses. » Si Pâris a lu les deux premiers livres de l'*Art d'aimer*, Hélène n'en ignore pas le troisième, et elle écrit le second volet d'un diptyque libertin.

Jean-Pierre Néraudau, Note introductive à l'*Héroïde XVII*, Ovide, *Lettres d'amour, Les Héroïdes*, Folio Classique, 1999.

Tournez la page S.V.P.

Document 2 : Jacques-Louis David (1748-1825), *Les Amours de Pâris et d'Hélène*, 1788, huile sur toile (147x180 cm), Musée du Louvre, Paris.



EPREUVE DE COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Mathieu Meyrignac et Thomas Mondémé

Préambule :

Rappelons que, comme tout genre littéraire (aussi académique soit-il), la dissertation comporte des règles qu'il est demandé au candidat de respecter : correction de la langue et lisibilité, prise en compte du sujet sur lequel il s'agit de discuter, organisation de l'argumentation et exploitation d'exemples à la fois pertinents et variés.

Cet écrit est cependant d'un genre un peu particulier : il développe bien entendu un propos précis qui vise à convaincre le lecteur sur le plan intellectuel ; mais à un autre niveau, il a également vocation à prouver au jury que le candidat est en capacité d'entrer dans la carrière enseignante. C'est donc l'*éthos* du candidat qui est en jeu ici, tout autant que la thèse qu'il soutient.

On attend en effet d'un futur enseignant un certain nombre de qualités qu'il n'est peut-être pas inutile d'énumérer : rigueur et honnêteté intellectuelle, capacité de prendre en compte la position d'un interlocuteur, clarté et attention à la réception par autrui, culture académique solide et ouverture d'esprit. Le candidat doit montrer son esprit critique dans une démarche constructive qui ne perd jamais de vue les enjeux humains du texte littéraire. Mais ce n'est pas tout ! Il doit enfin prouver, par la manière dont il mène son travail avec dynamisme et fluidité, qu'il saura guider ceux dont il aura la charge avec fermeté et énergie, mais aussi, avec finesse et douceur, selon les règles anciennes de la *suavitas*...

Comme tous les ans, nous nous réjouissons de voir que certains candidats ont fait montre de toutes ces qualités ! D'autres ont encore besoin de formation... et c'est bien normal ! Fort heureusement, un concours n'est pas une fin en soi : c'est plutôt le point de départ d'un long processus...

Le rapport qu'on pourra lire ci-après a été conçu en deux temps : le « corrigé » de la composition française a pour fonction d'aider les candidats en leur offrant un moment de formation¹. Il est bien évident que le travail présenté ici est l'œuvre d'enseignants expérimentés, qui n'ont pas eu à respecter les contraintes du temps limité. Pour contrebalancer l'effet intimidant que peut produire un corrigé de rapport, le jury a décidé cette année de donner en complément une bonne copie, commentée par deux membres du jury. Ces commentaires permettront à tous ceux qui se préparent à passer le concours en 2019 de voir quelles sont concrètement les attentes du jury et avec quel esprit de bienveillance critique il aborde le travail des candidats.

¹ Dans le même esprit, on ne peut que recommander aux candidats de lire les rapports des années précédentes.

Introduction et contextualisation :

Dans la célèbre nouvelle d'Henry James, *Le Motif dans le tapis*², le narrateur est mis au défi par l'écrivain Hugh Vereker de trouver « la petite idée » que ce dernier a voulu exprimer dans ses livres. Cette « petite idée » devient l'objet d'une obsession dévorante chez le jeune critique littéraire : c'est, nous dit le texte, « la plus belle, la plus dense des notions », « un trésor caché » découvert après une « initiation », mais aussi « la joie qui illumine » l'âme de l'écrivain ou « la chose la plus adorable qu'il y ait au monde ». Cette suite de caractérisations ajoute au mystère plus qu'elle ne l'éclaircit et, au fil d'un élégant jeu de résonances, l'obsession du critique devient aussi celle du lecteur. Mais cette « intention générale », ce « petit truc » clairement lié chez l'écrivain à des images évoquant une jouissance et un savoir, plonge le narrateur-critique dans la plus douloureuse des perplexités, allant jusqu'à éroder chez lui le plaisir de la lecture : « ses livres cessaient d'être pour moi les choses charmantes qu'ils avaient été : l'exaspération qu'engendrait ma quête me détournait d'eux... ». Dans cet exemple, la perplexité et l'enquête sont les antagonistes immédiats du plaisir et de la jouissance. L'œuvre elle-même semble se dérober face aux investigations : les microlectures sans cesse répétées finissent par brouiller son intelligibilité globale. Dans cette pratique obsessionnelle et maniaque de la lecture, plus de plaisir, plus de connaissance, et nulle révélation... Ces deux niveaux d'appréhension de l'œuvre littéraire sont pourtant unis dans un mouvement plus dynamique et harmonieux par la citation de Gaëtan Picon (1915-1976) soumise cette année aux candidats. Pour le critique érudit, ancien directeur général des Arts et Lettres, « l'œuvre d'art, et singulièrement l'œuvre littéraire, ne s'impose pas seulement comme un objet de jouissance ou de connaissance ; elle s'offre à l'esprit comme objet d'interrogation, d'enquête, de perplexité »³. Énoncée au début de *L'écrivain et son ombre*, cette thèse prend bien place au sein d'une « esthétique de la littérature » (dont ce livre était censé constituer le premier tome), et apparaît dans le premier chapitre de l'ouvrage, intitulé « L'œuvre comme énigme ». Gaëtan Picon s'y attache à opposer deux attitudes face à l'œuvre : celle de l'écrivain et celle du critique. Si l'artiste (et l'écrivain en particulier) émet des doutes sur la légitimité du critique et tend, autant que faire se peut, à se soustraire au jugement des hommes ou à rechercher une pure et silencieuse approbation (« ce que l'artiste désire, il semble que ce soit un regard muet, une contemplation tacite, une adhésion sans voix »⁴), le critique n'en a cure et le domaine littéraire ne cesse de bruire de discours, de signes, d'interprétations et de remises en cause parfois passionnées de ces mêmes lectures. En réalité, ajoute Picon, « l'œuvre – et singulièrement l'œuvre littéraire – dès qu'elle rencontre un regard, appelle irrésistiblement la conscience critique : celle-ci l'accompagne comme l'ombre suit chacun de nos pas »⁵. Le propos de Gaëtan Picon s'inscrit donc plus généralement au sein d'une réflexion sur la place et la fonction de la critique, sur la pluralité des interprétations, et sur l'importance de modes de lecture que l'on pourrait dire « experts ».

Remarques générales sur le sujet :

Ce sujet, assez simple dans sa formulation, prend l'aspect d'un constat, énoncé tout d'abord à propos de « l'œuvre d'art », puis précisé par rapport à « l'œuvre littéraire ». L'adverbe « singulièrement » fait d'ailleurs de cette dernière le lieu par excellence de la vérification du constat : l'objet littéraire serait donc celui qui permettrait d'observer avec la plus grande acuité le phénomène décrit par la suite, et on pourra évidemment s'attendre à ce que les copies respectent cette préséance ; les candidats doivent comprendre qu'il ne s'agit pas de noyer le propos dans une suite infinie de rapprochements artistiques extra-littéraires.

² Publiée originellement en 1896, et citée ici dans la traduction de Pierre Fontaney pour la Pléiade, 2011.

³ Gaëtan Picon, *L'écrivain et son ombre*, 1953, Paris, Gallimard, p.11.

⁴ *Ibid.*, p.12.

⁵ *Ibid.*, p. 11.

Cette première difficulté soulignée (abuser d'un rapprochement proposé par le sujet, mais nuancé par l'adverbe), venons-en au deuxième et principal obstacle à un traitement dialectisé et profond du sujet. En effet, un tel constat, qui embrasse bien des dimensions de l'œuvre littéraire (plaisir, savoir, interrogation, perplexité...), semble laisser *a priori* peu de place à la contestation. Les candidats peuvent être tentés de penser que ce que dit Picon est du domaine de l'évidence, et se contenter de l'illustrer. Il n'y a certes pas de plan unique ou de dictature de la dialectique, et des plans illustratifs par approfondissement successifs peuvent donner des résultats très riches et intéressants à partir du moment où ils laissent s'exprimer un véritable mouvement de la pensée ; mais si l'on y regarde de plus près, cette affirmation est moins évidente qu'il n'y paraît et elle offre des possibilités de dialectisation dont il serait dommage de se priver.

Ce qui ressort ici nettement d'une analyse rapide est en effet l'importance d'une forme de hiérarchie entre ce qu'on pourrait appeler deux niveaux d'*usage* de l'œuvre littéraire (ou encore deux niveaux d'accès à l'œuvre littéraire). G. Picon considère en effet comme premières les fonctions esthétiques/affectives (liées au plaisir et à la jouissance) et épistémiques (liée à la « connaissance ») car elles s'imposent d'abord au lecteur (et le balancement rhétorique traditionnel en *non tantum, sed etiam* se trouve comme « lesté » par cette priorité). On trouve ici la trace d'une approche « classique » du texte, celle qui met l'accent, depuis longtemps, sur le *placere* (ou *delectare*) et sur le *docere*. En cela, G. Picon se place dans un horizon assez traditionnel. Mais la deuxième partie de la citation semble insister tout autant sur la valeur du questionnement, de l'interrogation, de la perplexité. À cet égard, G. Picon apparaît bien comme une figure de transition : pour lui, dès 1953, la littérature a cessé d'être le lieu des évidences ; elle est aussi potentiellement le théâtre d'un affrontement avec la complexité et la perplexité. Il est donc, d'une certaine façon, déjà aligné avec les « maîtres du soupçon »⁶ qui compteront tant pour la Nouvelle Critique en train de naître, et qui conditionnent encore largement notre approche du fait littéraire. On oppose en effet très souvent la complexité ou le « scepticisme »⁷ propre à la littérature à l'affirmation thétique et « positive » de thèses, dans le domaine de la philosophie et des sciences humaines par exemple. Notons cependant que ce lien apparemment très profond entre scepticisme et littérature commence à être remis en cause au nom d'un « premier degré de la littérature » notamment défendu par Jérôme David⁸. Gaëtan Picon, critique d'art, grand lecteur de Proust, de Malraux, de Balzac et de bien d'autres, incarnant une traversée érudite et mondaine du XX^{ème} siècle, se situe donc dans cette tendance naissante, avant son accentuation critique dans les années 1960, et sa transformation en quasi sens commun théorique.

Une fois ce premier niveau établi, la citation devient plus claire : c'est dans un deuxième temps que l'objet littéraire « s'offre à l'esprit comme objet d'interrogation, d'enquête, de perplexité », ce qui signifie qu'il se limite à permettre cette possibilité. Entre « s'imposer » et « s'offrir » se lit en effet tout un gradient d'usages possibles de l'œuvre littéraire, mais surtout une nette hiérarchie : si l'œuvre se rend disponible comme objet complexe et « questionneur », rien ne dit que cette « offrande » soit saisie et appréciée. Ce que Picon met ici en évidence est donc une modalité d'approche plus exigeante : il faut que le lecteur se rende digne de ce « don », qu'il cherche à aller plus loin que le simple niveau esthétique et épistémique déjà accentué et balisé par l'institution scolaire et culturelle, et qu'il accepte de s'aventurer dans une mise en cause, une mise en procès ou en mouvement de ses croyances, de ses repères, de ses certitudes.

On perçoit ici que la lecture est pour Picon un processus dynamique et progressif, et que les affects plaisants ou que la connaissance résultant d'un discours tenu sur le monde ne peuvent en être

⁶ Voir Paul Ricoeur, *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil, 1969.

⁷ Voir par exemple l'introduction de *Theory of literature* (Paul Fry, 2012, Yale University Press) pour une synthèse sur la question.

⁸ Voir Jérôme David, « Le premier degré de la littérature », consultable sur <http://www.fabula.org/lht/9/david.html/> mais nous pensons aussi aux remarques d'Hélène Merlin-Kajman dans *Lire dans la gueule du loup*, Paris, Gallimard, 2016.

qu'un premier niveau d'appréciation : on peut d'ailleurs émettre l'idée que le bon lecteur sera celui qui saura aller au-delà des dimensions de l'œuvre littéraire immédiatement disponibles, celui qui pourra s'aventurer dans une traversée des apparences scolaires et « mondaines » de la littérature, et accéder aux richesses du questionnement et de la mise à l'épreuve. Mais même en l'envisageant ainsi, la citation de Picon laisse apparaître une ambiguïté intéressante liée au vocable « d'objet » ; en effet, si l'œuvre est « objet de jouissance ou de connaissance », voire, dans le meilleur des cas, « d'interrogation, d'enquête et de perplexité », elle semble alors être bien plus « vecteur » qu'objet. En somme, il serait aussi possible d'opposer ici deux lectures : une lecture qui fait de l'œuvre un véhicule, une voie d'accès à... et une autre qui, par la syllepse possible sur le mot d' « objet », met moins l'accent sur l'usage supposément attaché à cet objet (un « objet de... », un objet pour, en vue de quelque chose) que sur son objectalité « brute », une objectalité parfois énigmatique, qui sort le langage littéraire de l'espace ordinaire de la communication, et qui oblige le lecteur à s'attacher d'abord, avec circonspection, à des propriétés matérielles singulières (l'usage de procédés, de figures de style marquant une certaine artificialité de l'objet littéraire) ; dans ces conditions, nulle plénitude et nulle « jouissance » dans l'expérience de l'œuvre littéraire, mais une perplexité première, un vertige inévitable.

Ainsi, derrière une apparente simplicité, cette citation offrait bien des prises aux candidats décidés à suivre jusqu'au bout ses diverses implications et sensibles à l'opposition des verbes qui l'articulaient. Les lignes qui suivent chercheront donc à explorer la richesse de ce jugement critique ; elles ne prétendent pas être un corrigé modèle, ni ne représentent les attentes exactes du jury face à un exercice réalisé en temps limité et dans les conditions psychologiques que nous connaissons. Nous incitons au contraire les candidats à les considérer comme des pistes et des invitations à la lecture, que celle-ci soit théorique ou purement littéraire. Aucun corrigé ne pouvant être infaillible ou exhaustif, nous avons donc souhaité que celui-ci fonctionne comme un outil, parfois contestable sans doute, mais aussi stimulant et intrigant, tout en essayant de montrer comment la logique profonde de la citation pouvait être le socle de réflexions variées sur les pouvoirs de la littérature.

Problématisation :

Pour bien problématiser, les candidats doivent donc tout d'abord être attentifs à la structure de la phrase ; il leur faut comprendre ici qu'il y a deux niveaux (ou deux types d'« action » du texte), et que ce qui est réellement contestable est leur articulation, c'est-à-dire la hiérarchie, ou plutôt la préséance, voire la primauté temporelle accordée à l'un par rapport à l'autre. On en arrive donc à une thèse sur ce qu'est et sur ce que fait, fondamentalement, un objet littéraire.

Cette affirmation sur la nature de l'œuvre littéraire peut sembler *a priori* peu polémique : elle met en avant sa nature mixte ; toute œuvre littéraire a un aspect qui s'impose, et cela concerne ses dimensions esthétique et épistémique, mais cette approche première peut être dépassée *via* l'appréhension d'une complexité déclenchant un processus d'enquête, une interrogation aiguillonnée par une réelle perplexité. Ainsi, si l'alliance du *placere/delectare* et du *docere* est bien présente, elle ne représente pas le fin mot de la lecture mais un premier niveau qui semble cependant inévitable et indispensable. Le lecteur envisagé ici est indéniablement un lecteur actif, et nous pourrions nous appuyer sur ce présupposé pour le dépassement présenté dans la troisième partie.

Ce qui reste donc contestable, c'est en dernière instance l'articulation des deux verbes de la citation (et l'on peut jouer sur la richesse sémantique du mot « objet », comme nous le remarquons plus haut). Il est en effet tout à fait possible, au vu des approches critiques et théoriques de la modernité littéraire, d'inverser radicalement les termes de la citation : une œuvre littéraire, dans ce cas, pourrait *in fine s'offrir* comme objet (vecteur) de jouissance et de connaissance, mais commencerait par *s'imposer* comme objet de perplexité, d'enquête et d'interrogation (et souvent dans

une *objectalité* problématique). Dans ce cas, la « jouissance » dont il est question pourrait devenir une jouissance proche de celle théorisée par Roland Barthes dans *Le Plaisir du texte* (1973), clairement opposée au « plaisir » littéraire traditionnel. On aura aussi reconnu dans cette approche l'influence des formalistes russes et la prégnance de l'article fondateur de Victor Chklovski, « L'art comme procédé » ; pour ce dernier, en effet, ce qui fait une œuvre littéraire, c'est justement sa résistance à la perception automatisée, l'effort cognitif et perceptif qu'elle impose au récepteur, la difficulté de la lecture et le ralentissement de l'appréhension du « message » : pour le théoricien russe, ce qui fait la littérarité d'un texte résulte d'un « procédé qui consiste à obscurcir la forme, à augmenter la difficulté et la durée de la perception. L'acte de perception en art est une fin en soi et doit être prolongé »⁹.

Dans ces conditions, si G. Picon semble émettre l'idée que le « deuxième niveau » n'est qu'une possibilité de l'œuvre non actualisée, un niveau en plus pourrait-on dire, non pas primordial, mais second et seulement « espéré » dans l'expérience de lecture, ne peut-on pas lui répondre que c'est au contraire précisément cette « imposition » d'une complexité et d'une perplexité qui fait la littérature ? Le *docere* et le *delectare* ne sont pas en effet des critères suffisants (on en bénéficie ailleurs, dans d'autres productions verbales non littéraires, de l'article de journal à l'anecdote couchée par écrit) ni même forcément nécessaires... Quel *docere* pour les œuvres hermétiques, pour certains poèmes fermés d'un Rimbaud ou d'un Mallarmé, ou pour les formes expérimentales de poésie et le Nouveau Roman ? Ces critères (*docere* et *placere*) ont par ailleurs été sans cesse remis en question, au centre de tous les procès faits par les avant-gardes mais aussi par des écrivains plus classiques (on pourra ainsi se souvenir de l'esthétique du déplaisir chez un Agrippa d'Aubigné par exemple). Et si la hiérarchie littéraire était autre ? Et si la voie d'accès à l'œuvre littéraire était d'abord et avant tout celle de la difficulté, du questionnement, de la perplexité, de l'enquête fébrile et incertaine, et qu'on n'accédait qu'à ce prix à d'autres aspects qui « s'offrent » potentiellement, mais peuvent très bien rester, dans la pratique, hors de portée ?

Y a-t-il, en somme, une survenance ou au contraire une prééminence de la complexité dans une œuvre littéraire ? Sa valeur première se trouve-t-elle dans des effets immédiatement accessibles (*placere* et *docere*) ou dans une plus-value herméneutique qu'elle rend disponible mais ne saurait imposer ?

Par ailleurs, les deux niveaux sont-ils si nettement distincts ? Ne peut-on pas imaginer que des effets de plaisir ou de connaissance (voire de cognition, c'est-à-dire d'une connaissance en acte, non réductible à des thèses, à des propositions, à un « message », en somme) puissent être justement portés et soutenus par cette complexité particulière ? Si le lecteur imaginé par Picon est, dans le meilleur des cas, lecteur actif ou « lecteur pensif » comme aurait dit Hugo, ne pourrait-on pas explorer justement ce que peuvent être de nouveaux types de *docere*, et de nouveaux modes d'action des objets littéraires qui passeraient justement par l'enquête et l'interrogation ? En somme, il serait aussi intéressant de voir comment l'œuvre littéraire, grâce à la complexité sémiotique qui est la sienne et qu'elle semble, dans bien des cas, *imposer*, *s'offre* comme un objet de cognition plus que comme un objet de connaissance, et montrer ainsi comment il est possible, à partir du mouvement esquissé par Picon, de prolonger une dynamique qui fait de la perplexité une véritable richesse et l'occasion d'une jouissance. Nous pourrions ainsi proposer une tentative de réconciliation de deux modes de lectures implicitement présents dans la citation d'origine : une lecture « résultative » (« qu'est-ce que j'y gagne ? », en tant que lecteur) et une lecture « processive » (« qu'est-ce que cette lecture me fait ? », en dehors de toute vision immédiatement utilitaire). Dans ces conditions, l'*objet* de la littérature n'est ni le monde sur lequel l'œuvre fait plus ou moins discours (le plus souvent par une *mimèsis*

⁹ V. Chklovski, « L'art comme procédé » (1917), in Tzvetan Todorov, *Théorie de la littérature, textes des formalistes russes*, Paris, Seuil, 2011, p. 82. Rappelons que cet article et sa traduction ont joué un rôle fondamental dans la théorisation littéraire des années 60, notamment chez les structuralistes.

complexe), ni elle-même, mais bien le lecteur, qui se constitue au fil d'un processus cyclique de sédimentation constitutive. Ce processus, complexe et ouvert dans sa nature (intellectuelle, morale, esthétique, affective, cognitive), va du questionnement à la connaissance et de la certitude à une nouvelle perplexité ; c'est précisément ce dispositif de « triangulation » (monde, texte, lecteur), à la fois question *et* réponse, créant du débat *et* permettant l'émergence d'une collectivité, qui « informe » le lecteur dans son rapport au plaisir, dans la jouissance de la rencontre avec l'altérité du monde.

I. L'œuvre littéraire dans son apparition courante : du *placere* et du *docere* vers l'enquête et la perplexité

Il s'agit ici, pour nourrir cette première partie, de bien développer la totalité de la citation de G. Picon et de suivre scrupuleusement sa logique. Le texte littéraire *s'impose* bien comme un objet visant à procurer plaisir (au sens d'une jouissance pleine, positive, hédoniste) et connaissance (car il produit des effets de savoir sur le monde). Mais, en parallèle, il se révèle et se découvre pleinement comme « œuvre littéraire » lorsqu'il permet un questionnement et des interrogations qui viennent aimer et creuser la lecture, la rendre plus inquiète, plus perplexé, et plus profonde.

a) Les ressources du plaisir et le texte de plaisir

Le texte littéraire travaille bien un certain plaisir : celui du lecteur (ou du spectateur) qui est ainsi invité à commencer ou à poursuivre sa lecture (ou à suivre un spectacle). La rhétorique antique mettait en avant la notion de *captatio*, qui désigne à l'origine un effet que doit rechercher l'exorde de tout bon discours, selon Cicéron. Mais dans le domaine proprement littéraire, la *captatio benevolentiae* a elle aussi sa place : il s'agit de créer, par la mise en place de repères, d'indices, de jeux avec les *topoi* ou d'effets d'amorce produisant un certain suspense, une bienveillance et une curiosité lectorales. L'élaboration artistique et littéraire de cette *captatio* a souvent été assimilée au travail de mise en fiction, cette dernière assumant un rôle de déplacement plaisant dans l'irréel. C'est ce que souligne l'un des plus célèbres apologues de La Fontaine : « Le Pouvoir des fables »¹⁰. Ce texte, dont la portée théorique ne va pas sans ambiguïtés, relève d'abord le contraste qui oppose le personnel de ces poèmes (« les débats / du Lapin et de la Belette », v. 7-8) aux occupations sérieuses du dédicataire de ce récit : Monsieur de Barillon, ambassadeur de France en Angleterre. Que peuvent apporter ces « contes vulgaires » (v. 2) et leurs « grâces légères » (v. 3) à un homme adulte chargé d'importantes « affaires » (v. 6), et notamment des risques d'une nouvelle guerre européenne ? Le vrai sujet de la fable apparaît alors plus nettement : c'est l'art du fabuliste lui-même, cette capacité à ouvrir un espace fictionnel et à susciter ainsi une attention mêlée de plaisir (« Si peau d'âne m'était conté... », v. 67), portée par la tension narrative, infiniment supérieure aux techniques brutales de la rhétorique, cet « art tyrannique » (v. 36). La mise en fiction, le jeu avec le suspense et le déplacement dans l'irréel semblent alors constituer la meilleure *captatio* qui soit. Mais ce plaisir n'est pas sans revers, et toute la responsabilité du poète-narrateur se trouve dans ce mélange de puissance et d'irréalité qui caractérise la fiction : le Démosthène du poème crée une fable dont la chute reproche justement aux Athéniens leur goût des fables (« Quoi, de contes d'enfants son peuple s'embarrasse ! », v. 57). Ainsi, susciter le plaisir constitue une puissance non négligeable par laquelle l'œuvre « s'impose », pour reprendre l'expression de Gaëtan Picon, et à travers laquelle la responsabilité morale de l'énonciateur s'engage : « amuser » le monde (v. 70) pour lui dessiller les yeux peut bien se justifier, mais qu'en est-il de la capacité à « amus[er] les Rois par des songes », à l'image de l'habile Cerf des « Obsèques de la Lionne »¹¹ ? Dans ce cas, le verbe reprend son sens fort de « tromper », comme le montre la fin de cette cynique moralité : « Flattez-les, payez-les d'agréables mensonges, / Quelque indignation

¹⁰ Voir Jean de La Fontaine, *Fables* [1678], VIII, 4, Folio, 1991, p. 231-233.

¹¹ *Ibid.*, VIII, 14, p. 245-246.

dont leur cœur soit rempli, / Ils goberont l'appât, vous serez leur ami » (v. 53-55). Le *pouvoir des fables* est donc bien celui du plaisir, mais il n'est pas sans lien avec une forme possible de « démagogie » créative : « On veut de la nouveauté et de la gaieté », proclame la préface des *Fables* ; et rassembler en recueil ces fictions revient précisément à donner ce que l'« on veut », c'est-à-dire à construire l'ouvrage en fonction de son effet. En cela, et parce que le plaisir du conte opère un *décentrement* (par rapport aux sujets sérieux qui occupent un ambassadeur ou des citoyens responsables, mais aussi par rapport au réel), un agréable *déplacement*, il peut constituer un masque autant qu'un viatique, un brouillage tout comme un révélateur, ce qui doit mener le lecteur à une forme de « perplexité » herméneutique, comme le dit Gaëtan Picon : celle-ci serait donc la position d'un récepteur aguerri, qui veut à la fois profiter du « charme » (Préface des *Fables*) de l'œuvre, saisir ce qu'elle dit du monde (cf. Ib) et garder une « méfiance » lucide et profitable quant à cette interprétation : il notera alors qu'aucun des deux contes enchâssés du « Pouvoir des Fables » n'a de rapport, réel ou symbolique, avec la situation d'importance qui en constitue le prétexte (les désirs d'invasion de Philippe de Macédoine ; les négociations avec l'Angleterre), et que, plus troublant encore, l'inclusion se fait au prix d'un renversement de thèse (La Fontaine veut la paix : « N'est-il point encor temps que Louis se repose ? », v. 17 ; l'Orateur veut la guerre : « Que ne demandez-vous ce que Philippe fait ? », v. 60) : derrière les fables et leurs multiples sources de plaisir brille donc aussi, d'un éclat plus obscur, un jeu herméneutique complexe et jubilatoire.

Deux exemples de « contre-captations » peuvent aussi nous permettre de saisir l'importance du plaisant dans la construction et la réception de l'œuvre, particulièrement quand le plaisir passe par le paradoxe : dans son avertissement liminaire « Au lecteur », Montaigne semble vouloir nous dissuader de nous lancer dans la lecture des *Essais* (1580-1592) : « ce n'est pas raison, dit-il, que tu emploies ton loisir en un sujet si frivole et si vain » ; et d'ajouter, sonore et définitif : « Adieu, donc »¹². Le narrateur de *Jacques le fataliste* (Diderot, 1765-1784), s'y prend autrement, poussant, dans les premières pages du récit, la désinvolture apparente jusqu'à des métalepses déréalisatrices, brisant l'illusion mimétique : « Vous voyez, lecteur, que je suis en beau chemin, et qu'il ne tiendrait qu'à moi de vous faire attendre un an, deux ans, trois ans le récit des amours de Jacques »¹³. Cette comique démonstration de force auctoriale (« Qu'est-ce qui m'empêcherait de marier le maître et de le faire cocu ? d'embarquer Jacques pour les îles ? »¹⁴) a pour but apparent de minorer l'origine du plaisir de lecture (« Qu'il est facile de faire des contes ! »¹⁵). Dans les deux cas, la stratégie de *captatio* passe par son apparent contraire : ne lisez pas ce livre, vous qui vous tenez sur son seuil, il n'en vaut pas la peine. Mais deux phénomènes aident à produire, bien sûr, l'effet opposé : tout d'abord le lecteur reconnaît une stratégie, et, face au livre publié, imprimé, il soupçonne la dénégation de n'être qu'une clause de style ou, mieux, de vouloir réserver le véritable plaisir de la lecture à ceux qui auront su la dépasser ; mais, peut-être plus encore, le jeu se construit sur la spécularité intuitive entre le livre et son lecteur, lequel, dès lors, entend un *de quoi te mêles-tu ?* chez Montaigne, et un *qu'il est facile de lire des contes* dans *Jacques*. Le plaisant sera donc, pour partie, celui de la justification symétrique de l'œuvre et de son lecteur : trouver le rare, l'unique, sous l'imparfait revalorise d'un seul mouvement le texte et son récepteur : plus question pour ce dernier de se laisser simplement « embarquer pour les îles » de la fiction, ce qui revient à être « fait cocu » ; le plaisir, supérieur, que donnent les œuvres « critiques » vient précisément mettre à l'épreuve la réflexivité de notre jugement. Le « texte de plaisir », pour reprendre les termes de Barthes (*Le Plaisir du texte*), celui qui joue sur une culture, sur la stabilité de références et de codes connus et maîtrisés, n'est donc pas incompatible avec une lecture plus profonde et plus inquisitrice. Ainsi, on sera sensible au fait que des théoriciens et des critiques professionnels évoquent parfois le pur plaisir de la fréquentation d'une œuvre littéraire, un plaisir qui n'est cependant jamais annulé par leur lecture experte et inquiète des subtilités du texte. Barthes évoque notamment les passages consacrés à l'Italie dans *La Chartreuse de Parme*

¹² Michel de Montaigne, *Essais*, I, Paris, Folio « classique », 2009, p. 117.

¹³ Denis Diderot, *Jacques le fataliste et son maître*, Paris, GF-Flammarion, 1997-2006, p. 42.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*

(1839) de Stendhal : « des pages triomphales qui [...] embrasent le lecteur que je suis (mais je ne crois pas être le seul) de cette jubilation, de cette irradiation que le journal intime disait, mais ne communiquait pas »¹⁶. Chez Italo Calvino, le même roman reste synonyme d'un plaisir intense et chaque fois renouvelé : « Ce qui est sûr, c'est que si je reprends en main la *Chartreuse*, aujourd'hui encore, comme lors de toutes les relectures que j'en ai faites à différentes époques, à travers tous les changements de goûts et d'horizon, voilà que l'entrain de sa musique, cet *allegro con brio*, me captive à nouveau »¹⁷. En gardant à l'esprit ce langage extrêmement mélioratif, on pourra aussi évoquer le « postulat eudémoniste » que Gérard Genette isole dans la pratique critique d'un Jean-Pierre Richard (cf. « Bonheur de Mallarmé ? » dans *Figures I*) : une telle lecture critique, conçue comme lecture optimale, devient alors une expérience quasi-érotique de la texture du texte ; par l'alchimie mystérieuse de la lecture, l'œuvre se transforme en objet de jouissance, mais en une jouissance infiniment complexe et infiniment relancée par le travail sans fin d'une « microlecture » avide de sensations. Ce plaisir de lecture peut aussi être « existentiel », pragmatique : toutes les stratégies d'auteur du monde ne peuvent le garantir, car il ressortit à l'événement ; il a lieu, ou non. C'est peut-être précisément cette irréductibilité (à un individu, à un livre, à un moment) qui lui donne sa force. Ainsi peut-on penser, sur ce point, à la bibliothèque familiale dans *La Maison de Claudine* (Colette, 1922), dont l'évocation trouve son intensité émotive et mémorielle dans le titre du chapitre où elle est décrite : « Ma mère et les livres ». Née au milieu de volumes qui ont d'abord été – et sont en partie restés – des objets quasi votifs et métonymiquement associés à leurs auteurs, « Minet-Chéri » a pu faire de la lecture une expérience de la plénitude de l'identité à soi, proprement magique parce qu'en partie *concrète*. À chaque livre et à chaque lectrice ou lecteur sa *formule*, celle de leur rencontre : la lecture est d'abord, et notamment dans l'enfance, la hiérarchisation libre et heureuse d'éléments qui viennent *réellement* se mêler au tissu de la vie. Par le bonheur de la mise en fiction, par le jeu avec la curiosité et la sagacité du lecteur, ou tout simplement par son existence matérielle et son rôle d'échangeur entre vie rêvée et vie réelle, le texte littéraire semble bien s'imposer comme le lieu d'une jouissance tout à fait particulière.

b) De la « connaissance de l'écrivain » (J. Bouveresse) à celle du lecteur ?

Si l'œuvre est alors aussi « objet de connaissance », c'est sans doute car une forme de transmission est grandement facilitée par ce plaisir premier. On peut en somme raisonner sur l'œuvre en bon horacien (*utile dulci miscere*, joindre l'utile à l'agréable) et donc en « classique », mais la théorie littéraire moderne n'oublie pas non plus cette dimension *épistémique* de l'œuvre littéraire. Nombreux sont les théoriciens qui se sont dressés contre les excès d'un hyper-textualisme érigeant l'autotélélicité en totem esthétique et coupant ainsi l'œuvre de toute capacité à dire quelque chose du monde¹⁸. Dès 1984, Tzvetan Todorov laissait derrière lui les radicalités formalistes et proclamait : « Depuis deux cents ans, les romantiques et leurs innombrables héritiers nous ont répété à qui mieux mieux que la littérature était un langage qui trouvait sa fin en lui-même. Il est temps d'en venir (d'en revenir) aux évidences qu'on n'aurait pas dû oublier : la littérature a trait à l'existence humaine, c'est un discours, tant pis pour ceux qui ont peur des grands mots, orienté vers la vérité et la morale. »¹⁹. En ce sens, le texte littéraire peut nous apprendre quelque chose du monde, produire des effets de savoir. À ce propos, on pourra soutenir qu'il existe trois modes spécifiques à la littérature (et aux arts mimétiques en général) de mise à disposition d'un contenu discursif : le passage simple au *discours* (par opposition à l'*histoire*²⁰ et à l'expression lyrique), la modélisation par la vraisemblance, et la

¹⁶ Roland Barthes, « On échoue toujours à parler de ce qu'on aime », in *Œuvres Complètes*, t. V, 1977-1980, Paris, Le Seuil, 2002, p. 913.

¹⁷ Italo Calvino, *Pourquoi lire les classiques*, nouvelle traduction par J.P. Manganaro et Ch. Milesi, Paris, Gallimard, 2018, p. 202.

¹⁸ Voir à ce sujet les critiques de Jacques Bouveresse dans *La connaissance de l'écrivain*, Marseille, Agone, 2008.

¹⁹ T. Todorov, *Critique de la critique*, Paris, Seuil, p. 188.

²⁰ L'opposition « discours » / « histoire » a été établie par Émile Benveniste dans ses *Problèmes de linguistique générale* (Gallimard, 1966) : « les relations de temps dans le verbe français », tome I, p. 237 et suivantes.

correspondance symbolique. On retrouve ces trois modes dans le roman *Les Travailleurs de la mer* (Victor Hugo, 1866) ; ou, plus exactement, ces trois formes de discursivité s'articulent et s'incluent les unes les autres de manière parfois complexe. Dans son énonciation générale, le premier tome du roman, intitulé *L'Archipel de la Manche*, ensemble constitué de vingt-quatre chapitres, tient du discours²¹, comme le montre la première page du texte, et même sa première phrase : « L'Atlantique ronge nos côtes. » Incluant immédiatement son lecteur dans un « nous » à sens national (la France), le narrateur proclame thétiqument (et au présent gnomique) un phénomène qui est à l'origine de la formation du lieu géographique qu'il entend décrire (les îles anglo-normandes : « C'est ce qu'on nomme l'archipel normand » écrit-il) ; allant du général au particulier, mais aussi de l'origine à l'époque contemporaine (à partir du détachement de Jersey, en l'an 709), le récit se présente d'abord comme un texte descriptif et explicatif, grandement factuel, et, en cela, instructif, sorte de propédeutique nécessaire à la saisie des aventures de « Gilliatt le Malin » et qui inclut, outre la géographie physique, des notations sociales, culturelles, économiques et politiques²². Dans le second tome (*Les Travailleurs de la mer*), le récit pleinement romanesque apparaît, lui aussi, d'emblée : après un court paragraphe de mise en contexte (« La Christmas de 182. fut remarquable à Guernesey... »), la focale se resserre sur un lieu (« la route qui longe la mer de Saint-Pierre-Port au Valle était toute blanche ») et sur des personnages encore inconnus (« un enfant, un homme et une femme ») dont deux, Gilliatt et Déruchette, seront au premier plan du récit qui s'ouvre. Le passage direct au discours ne disparaît bien entendu pas dans ce second tome, mais il est nettement relayé par une forme de modélisation permise par la vraisemblance qui rend chaque personnage individuel ou chaque événement singulier *crédible*, faisant du récit local une actualisation possible (sous une forme fictionnelle) d'une vérité universelle qu'il vient à la fois illustrer et exprimer. Dans le cas du roman de Hugo, cette vérité universelle a été synthétisée par le romancier lui-même : il s'agit, écrit-il dans sa courte préface, de mettre en lumière « l'*anankè* [la fatalité] des choses », l'indifférence gigantesque et destructrice d'une nature à laquelle seules s'affrontent deux catégories d'hommes, qui convergent en Gilliatt : les travailleurs et les héros. Le titre même de l'œuvre indique assez, par le pluriel qui le marque et la généralité des deux substantifs, qu'un propos général et *vrai* sous-tend les destins individuels et fictifs. Le symbolisme, enfin, a une place essentielle dans la création hugolienne : permettant notamment de faire correspondre la créature mythologique et terrifiante (en réalité créée par Hugo) appelée « Roi des Auxcriniers » (I, 1, 4) et la pieuvre que doit combattre Gilliatt au livre IV de la deuxième partie : ce sont des « monstres »²³ (c'est le titre du chapitre II, 4, 2) de taille modeste et d'aspect inoffensif voire un peu ridicule, mais tous deux sont en réalité de terribles dangers, car ils représentent cette même nécessité adhérente et mortelle qui s'attache parfois à l'homme : l'un parce que, fin connaisseur du « cimetière Océan » et « baladin lugubre de la tempête », il se pourrait qu'il désigne à la mort certains des marins qu'il croise ; l'autre, forme animale et physique de la fatalité, car elle se caractérise par « la ventouse » dont elle se sert pour entraîner ses victimes par le fond... Ainsi, l'œuvre littéraire, fût-elle pure fiction, parle du monde, propose sur lui une parole dont l'acuité et l'originalité peuvent entrer en ligne de compte dans l'évaluation d'ensemble du texte. Mais, on l'a dit, même imitant la prose des récits de voyages ou celle des guides touristiques (qui connaissent le succès depuis les années 1850 : cf. les *Guides Joanne*, par exemple), même se donnant explicitement un horizon de discours vrai et général, même s'offrant au décryptage symbolique d'un lecteur attentif, le roman reste un roman, dont on ne saurait uniquement rendre compte en en résumant la « vision du monde » : ainsi, par exemple, est-il parfois bien difficile de distinguer ce qui ressortit à un *discours* pleinement assumé de ce qui appartient à un phénomène de « motivation » (pour reprendre un terme de Gérard Genette, dans *Figures II* [Seuil, 1969] : c'est-à-

²¹ Ainsi défini par Benveniste : « dans sa plus large extension : toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (*Ibid.*, p. 242).

²² Ajoutons que les liens de Hugo avec Jersey et surtout Guernesey étant bien connus en France dès les années 1860, ces informations semblent « de première main ».

²³ Rappelons, à ce propos, que le terme « pieuvre », mot du guernesiais, est introduit en français par Hugo dans les *Travailleurs* : la monstruosité de l'animal est également exprimée par le choix d'une appellation peu usitée.

dire la recherche d'acceptation par le lecteur de l'univers singulier de la fiction comme monde *acceptable*), ou bien ce qui relève du symbolisme puissant de ce qui participe d'une pure logique romanesque de la tension dramatique (l'épisode de la pieuvre en est un exemple évident). Dès lors, le statut du texte semble osciller en permanence et une lecture qui se limiterait à la recherche de connaissances, qui réduirait l'œuvre à un *docere* quantifiable, manquerait bien sûr ce qui en fait la spécificité soulignée par Gaëtan Picon. L'œuvre parle donc bien du monde, mais son « message » n'en est pas un, son contenu n'a rien de la « petite vérité » que cherchera en vain, la croyant dissimulée au détour de certaines pages, de certaines phrases, le pauvre narrateur du *Motif dans le tapis* ; et lire n'est en rien un processus cumulatif de contenus²⁴. C'est bien là l'erreur des « deux bonshommes » de Flaubert, Bouvard et Pécuchet, dont l'encyclopédisme comique constitue précisément la bêtise (*Bouvard et Pécuchet*, 1882 [posthume]). Ainsi, au chapitre V, s'intéressant à la littérature, ils lisent des récits historiques, notamment de Walter Scott, avant de s'en lasser ; les deux amis, cependant, se séparent sur ce qui les amène à rejeter le romancier écossais : Pécuchet déplore les erreurs factuelles (« Il perdit même tout respect pour Walter Scott, à cause des bévues de son *Quentin Durward*. Le meurtre de l'évêque de Liège est avancé de quinze ans. La femme de Robert de Lamarck était Jeanne d'Archel et non Hameline de Croy. »), quand Bouvard regrette « la répétition des mêmes effets » (« L'héroïne, ordinairement, vit à la campagne avec son père, et l'amoureux, un enfant volé, est rétabli dans ses droits et triomphe de ses rivaux »²⁵). On voit bien ce qui sépare ces deux jugements et l'inefficacité qui naît de leur discordance : le jugement esthétique de Bouvard est limité au pur effet produit, au déplaisir qui naît de l'uniformité des intrigues (il « finit par s'ennuyer »), et le jugement aléthique de Pécuchet réduit, quant à lui, la vérité d'une œuvre à l'exactitude du cadre historique. On reconnaît aussi, dans ce passage, toute l'ambiguïté flaubertienne, puisque l'écrivain pourrait souscrire à la critique de l'un (Bouvard) et moquer nettement celle de l'autre (Pécuchet). Il n'en demeure pas moins que c'est de la désarticulation du plaisir du récit et du désir de connaître que naît la lecture défectueuse, qui *méconnaît* le sens d'une œuvre. Dans ce sens, la vérité de l'œuvre n'est accessible que dans l'expérience unifiée de la lecture, elle est l'objet d'une expérience qui intègre donc le plaisir de lecture et ouvre nécessairement son horizon idéologique. Univers « à cheval », l'œuvre est par définition moins une leçon à apprendre que le champ d'une exploration indirecte du monde, d'une lecture devenue « interrogation » et « enquête » herméneutique.

c) Vers la perplexité

Il ne faudrait pas donc pas faire de l'œuvre littéraire un simple « message » enrobé de miel fictionnel, et calibré dans la perspective d'une réception passive et quelque peu infantile de la part du lecteur : si l'œuvre littéraire vit, plaît, et informe, c'est aussi potentiellement parce qu'elle propose une activité, une enquête, qu'elle provoque des questions, des perplexités. Les béances, lacunes et interrogations sont ainsi ce qui couronne une démarche esthétique et mettent l'œuvre en mouvement dans la lecture. L'École de Constance insiste sur la collaboration active du lecteur et Wolfgang Iser, dans *L'Acte de lecture*, s'amuse à rappeler cette citation du *Tristram Shandy* (II, 11) de Sterne : « aucun auteur, averti des limites que la décence et le bon goût lui imposent, ne s'avisera de tout penser. La plus sincère et la plus respectueuse reconnaissance de l'intelligence d'autrui commande ici de couper la poire en deux et de laisser le lecteur imaginer quelque chose après vous »²⁶. La lecture est alors recherche, fabrication active d'hypothèses au fil d'une progression textuelle parfois ardue.

²⁴ On peut songer, sur ce point, à l'œuvre poétique ambitieuse que constituent les *Hymnes* de Ronsard (1555-1556) : souvent assimilés, dans leur évocation du cosmos, à une entreprise de « poésie scientifique » (pour reprendre le titre d'Albert-Marie Schmidt, *La Poésie scientifique en France au XVI^{ème} siècle*, 1938), ils n'ont, de l'aveu de Schmidt lui-même, aucune véritable portée didactique, *i.e.* de transmission directe de savoirs : ils expriment, en revanche, selon le critique, « une intuition originale de l'univers », intuition, dès lors, proprement littéraire.

²⁵ Gustave Flaubert, *Bouvard et Pécuchet*, Paris, Folio « Classique », 1999, p. 203.

²⁶ *L'Acte de lecture*, (1976), tr. fr. 1985, éditions Mardaga, p. 198.

Tout n'est pas dit, tout n'est pas livré en littérature : il y a une part d'énigme, de mystère et derrière une façade « accessible », les œuvres littéraires regorgent de questions et d'interrogations laissées sans réponse ou soumises à la sagacité et à la liberté du lecteur. On ne sera donc pas surpris, dans ces conditions, de voir des critiques relever plusieurs dizaines d'interprétations différentes des *Chats* de Baudelaire en moins d'une quinzaine d'années²⁷, ou de voir Marc Escola mettre en évidence la « pluralité » des *Bérénice* dans l'introduction qu'il donne à la pièce pour GF-Flammarion ; même des textes balisés, arpentés, traversés par des décennies d'expertise critique ou d'approches scolaires semblent receler un « reste » herméneutique. Reprenant Hegel dans son *Esthétique*, Thomas Pavel rappelle que le contenu discursif d'une œuvre est de l'ordre de l'« élément spirituel qui [...] se révèle en tant que représentation »²⁸. Et d'ajouter : « Lorsque nous nous abandonnons à l'œuvre et que nous quittons notre monde quotidien en faveur de celui qu'elle exhibe, nous nous efforçons donc de suivre, à l'intérieur de celle-ci, le chemin qui va des apparences qu'elle fait surgir à l'idéalité qu'elle rend sensible » (nous soulignons). Toute lecture est donc recherche et tentative de reconstitution d'une « vérité » (quel que soit le statut aléthique de ce contenu idéal) indirectement proposée par l'œuvre, elle est le fruit d'une « perplexité » devenue « interrogation » puis véritable « enquête » au cœur du texte et en regard du monde. Or cette « idéalité », ce « contenu » de l'œuvre, peut être d'une grande complexité, voire impossible à stabiliser dans l'histoire de la réception du texte, faisant de chaque époque, mais aussi et surtout de chaque lecteur le lieu d'un *risque herméneutique* que ne saurait réduire l'inscription dans une tradition de lecture à l'évolution lente et presque insensible. On peut ici songer à deux grands textes qui ont connu et connaissent encore singulièrement cette incertitude : *Le Misanthrope* (Molière, 1666) et *Les Liaisons dangereuses* (Pierre Choderlos de Laclos, 1782). Pour le premier, c'est le statut comique du protagoniste qui reste l'objet d'un choix interprétatif d'autant plus crucial qu'il est aussi, au théâtre, un choix d'orientation de la mise en scène et un choix de *jeu*. Si, pour les contemporains de Molière, le « ridicule » d'Alceste ne fait aucun doute il n'en reste pas moins le contempteur d'autres ridicules, peut-être plus évidemment comiques (les prétentions poétiques d'Oronte, la vanité des petits marquis...), et le porteur d'une idéologie aristocratique du *naturel* dont, au XX^{ème} siècle, Jean Starobinski a montré la complexité et les insolubles contradictions (cf. *Le Remède dans le mal*, Gallimard, 1989 ; voir notamment : « Le mot civilisation » et « Sur la flatterie »). Ce caractère moralement mixte du personnage (et, avec lui, de ces principaux interlocuteurs : notamment Célimène, bien sûr), s'est résolu, sous l'influence de Rousseau puis à l'époque romantique, par une forme de simplification : Alceste est alors devenu un prophète-paria (d'autant plus rejeté de tous qu'il a parfaitement raison), et *Le Misanthrope*, la moins purement *comique* des comédies de Molière... Ce n'est qu'au cours du XX^{ème} siècle que certains metteurs en scène et spécialistes ont travaillé à rendre à la pièce son ambiguïté idéologique et générique constitutive (sans jamais empêcher la lecture « romantique » de cycliquement réapparaître). Le phénomène est presque plus marquant concernant *Les Liaisons dangereuses*. Le travail d'Yvette et André Delmas (*À la recherche des Liaisons dangereuses*, Mercure de France, 1964) a bien montré comment la perception et l'appréciation du roman de Laclos a très vite varié, en raison d'une indéfinition morale, constitutive de l'énonciation épistolaire qu'il met en œuvre. Du succès initial, fondé sur un soupçon d'authenticité de l'histoire racontée (on ne reproche au fond aux personnages du roman que d'être « trop ressemblants » [Moufle d'Angerville] et peints « d'après nature » [D'Allonville]), mais qui laisse ouverte la possibilité d'une entreprise de *dénonciation* morale²⁹, on est passé à une franche mise à distance de la part de la génération romantique qui ignore tout bonnement Laclos (seul Stendhal fera exception) ; c'est avec Baudelaire que les *Liaisons*

²⁷ Dans un article intitulé « Seshat et l'analyse poétique : à propos des critiques des *Chats* de Baudelaire », Johanna Natali-Smit ne relève pas moins de 28 interprétations différentes depuis celle de R. Jakobson et Levi-Strauss en 1962 (in *La logique du plausible, essai d'épistémologie critique en sciences humaines*, Paris, La Maison des Sciences de l'Homme, 1981).

²⁸ Thomas Pavel, *Comment écouter la littérature ?*, Paris, Collège de France/Fayard, 2006, p. 21.

²⁹ C'est ce qu'affirme, notamment, la « Préface du rédacteur », et cette dénonciation est lisible, si l'on peut dire, dans la « punition » des deux monstres, Valmont et Merteuil

reviennent réellement à la mode, mais le roman a dès lors acquis sa réputation d'immoralité foncière et de promotion froide et fascinante de la prédation sentimentale, cette « mythologie de l'intelligence » (Jean-Luc Seylaz, *Les Liaisons dangereuses et la création romanesque chez Laclos*, Droz, 1958) qu'a notamment contribué à statufier la préface d'André Malraux, publiée en 1939. Il faudra attendre le début de notre siècle, et notamment les travaux de Jean Goldzink (*Le Vice en bas de soie*, José Corti, 2001), pour qu'apparaisse une lecture *morale* (au sens philosophique du terme), liée au rousseauisme de Laclos et à son engagement pour l'éducation des femmes. On peut donc dire de ces deux œuvres ce que le narrateur premier d'*Au cœur des ténèbres* (Joseph Conrad, 1899) affirme de l'art de conteur de Charlie Marlow, qui deviendra le narrateur principal et central de cette *novella* : « Les histoires de marins ont une simplicité directe, dont tout le sens tient dans la coque d'une noix ouverte. Mais Marlow n'était pas typique (si l'on excepte sa propension à dévider des histoires), et pour lui le sens d'un épisode n'était pas à l'intérieur comme les cerneaux, mais à l'extérieur, enveloppant seulement le récit qui l'amenait au jour comme un éclat voilé fait ressortir une brume à la semblance de l'un de ces halos vaporeux que rend parfois visibles l'illumination spectrale du clair de lune »³⁰. Ce sens, à la fois flottant et insaisissable, est précisément ce qui fait la valeur du conte, sa fascination et sa profondeur. Dans ces textes, donc, plaisir et connaissance semblent travailler l'un contre l'autre et ont marqué la réception d'une forme inconfortable de suspens : le comique (pour *Le Misanthrope*) et la fascination (dans le cas des *Liaisons Dangereuses*) brouillent en quelque sorte l'idéalité que le système de l'œuvre est censé rendre par sa forme. Mais cette tension du *placere* et du *docere* est précisément, si l'on suit Gaëtan Picon, ce qui fait de toute lecture une nécessaire « enquête » pour qui ne veut pas « méconnaître » l'œuvre. Ce que la littérature a à dire du monde n'acquiert sa spécificité que dans cette fréquentation tendue du plaisir formel ; de même que la « jouissance » (terme qui exprime la plénitude) ne vient au lecteur que dans le dépassement intellectualisé du simple effet plaisant. Toute lecture est un *processus* (enquête, interrogation), bien plus qu'un *résultat* (jouissance, connaissance), en cela que la littérature a précisément pour « objet » la complexité du monde et de l'existence, qu'il s'agisse de l'intégration de l'individu dans un corps social qui le trompe et l'humanise à la fois, ou de la place difficilement assignable du plaisir dans la hiérarchie des téléologies humaines... On comprend mieux, dans cette perspective, les derniers mots du *Démon de la théorie* d'Antoine Compagnon : « la perplexité est la seule morale littéraire »³¹.

Mais si on prend cette remarque d'Antoine Compagnon « au pied de la lettre », cette « morale littéraire » profondément ambiguë, toujours incertaine, semble en réalité première et primordiale, et toute lecture mettant d'abord en avant le pur plaisir ou le simple *docere* court le risque d'être au mieux incomplète, et au pire simpliste... Ne faut-il pas alors tirer toutes les conséquences de cette « montée vers la perplexité » que nous avons pu mettre en évidence et aller jusqu'à inverser les termes et la logique de la citation ? Et si l'œuvre commençait par s'imposer grâce à une forme suscitant *d'abord* perplexité et interrogation ? Et si entrer en littérature, c'était avant tout affronter une complexité première, celle du texte ?

II. La résistance première de l'œuvre : imposer une perplexité, relancer des interrogations, susciter et bloquer des enquêtes

a) Une perplexité première et langagière

L'abord d'un texte littéraire se distingue, selon les formalistes russes, par un regain de difficulté : le matériau langagier cesse d'être le véhicule transparent d'un contenu de sens univoque ; il est au

³⁰ Joseph Conrad, *Au cœur des ténèbres*, trad. Jean Deurbergue, Paris, Folio « bilingue », 1996, p. 31-33.

³¹ *Le Démon de la théorie*, Paris, Seuil, 1998, p. 312.

contraire travaillé, « opacifié » par l'usage d'un ou de plusieurs procédés (métriques, rythmiques, mais aussi liées à la focalisation ou au point de vue par exemple...) ³² qui visent à désautomatiser la perception en produisant des effets d'étrangeté, de défamiliarisation. Si ce type de lecture s'applique particulièrement bien à la poésie, que celle-ci soit versifiée (les tours et retours du *versus* bouleversant l'ordre *a priori* plus intelligible de la *prorsa oratio*, le « discours simple »), ou prenne l'aspect plus ou moins hermétique du poème en prose (et ce dès sa « création » et dans des textes aussi simples en apparence que « Le Maçon » d'Aloysius Bertrand, qui fait cohabiter références médiévales, vocabulaire architectural, onomastique germanique et symbolique ³³ derrière une certaine évidence descriptive et narrative), elle est aussi pertinente dans le cas du roman ou du texte théâtral, le travail sur la langue instituant un décalage avec le langage courant, même quand il semble le mimer. On pourrait donc, dans le prolongement des intuitions formalistes, étendre au texte littéraire en entier l'idée « d'agrammaticalité » ³⁴ proposée par Michael Riffaterre dans *Sémiotique de la poésie* (1978) ³⁵ : si toute première lecture d'un texte est spontanément mimétique et référentielle (« heuristique » dit Riffaterre, c'est-à-dire cherchant à lire le texte comme un discours direct sur le monde), elle se heurte à la systémativité et à la figuralité du littéraire ; les figures de style (métaphores, métonymies... pour ne citer que des tropes bien connus) la font « dérailler », et le lecteur ne peut les éviter : « sa compétence linguistique lui permet de percevoir les agrammaticalités, mais il y a plus ; il ne lui est pas loisible de les ignorer, puisque c'est précisément sur cette perception que le texte possède un contrôle absolu » ³⁶. La perplexité, l'étonnement, la désorientation et l'enquête qui en résulte sont donc bien les réactions premières qui signent la présence de quelque chose que l'on pourrait appeler « littérature ». Prenons en guise d'exemple « Calendrier », court poème tiré de *Seuls demeurent* (1945), le premier des recueils rassemblés par René Char dans *Fureur et Mystère* (1948) ³⁷. Il n'est pas question de se livrer ici à une explication de cette page difficile, mais bien de montrer en quoi elle *naît poétiquement* de la « perplexité » dont parle Gaëtan Picon (plutôt qu'elle ne la cause), cette dernière constituant, dès lors, *l'origine* de la littérarité et l'occasion d'une « enquête » dont le poème lui-même devient à la fois le champ et l'objet (cf. II b). Malgré une apparence familière (le poème est en prose, constitué de deux courts paragraphes), le texte dérouté continûment son lecteur : il associe des termes dont les champs sémantiques s'opposent (abstrait et concret, par exemple : « force spacieuse », « La menace s'est polie », « La plage qui [...] s'encombrait de régressives légendes »), ou, simplement, ne se recoupent pas, suscitant dès lors des imageries fulgurantes,

³² Voir Tzvetan Todorov, *op. cit.*, et notamment « L'art comme procédé » de V. Chklovski, et « Comment est fait *Le Manteau* de Gogol », de B. Eichenbaum, par exemple.

³³ Le nom du personnage, Abraham Knupfer, évoque le verbe allemand « knüpfen » qui signifie « nouer, lier, assortir », mais aussi « faire, confectionner » : le Maçon est donc aussi celui qui « fait » le poème en prose, qui relie ensemble les paragraphes (encore très proches des strophes de la poésie versifiée), les univers de référence... Il n'est donc pas simplement le personnage principal de quelques vignettes pittoresques.

³⁴ Rappelons que cette notion ne concerne pas les fautes de grammaire, mais l'ensemble des procédés employés par l'écrivain pour créer une anomalie, un obstacle, une difficulté dans l'appréhension du sens et la reconstitution d'un monde qui serait « derrière le texte ».

³⁵ Certains passages d'un autre ouvrage du même auteur, *La Production du texte* (Paris, Seuil, 1979), insistent d'ailleurs sur l'idée que le texte littéraire, quel qu'il soit, force « le lecteur à faire l'expérience d'un dépaysement, d'une étrangeté » (p. 11).

³⁶ *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil, 1983, p. 16.

³⁷ Voir René Char, *Fureur et Mystère*, Poésie/Gallimard, 1967, p. 26. Nous reproduisons ici l'intégralité de ce court poème :

CALENDRIER

J'ai lié les unes aux autres mes convictions et agrandi ta Présence. J'ai octroyé un cours nouveau à mes jours en les adossant à cette force spacieuse. J'ai congédié la violence qui limitait mon ascendant. J'ai pris sans éclat le poignet de l'équinoxe. L'oracle ne me vassalise plus. J'entre : j'éprouve ou non la grâce.

La menace s'est polie. La plage qui chaque hiver s'encombrait de régressives légendes, de sibylles aux bras lourds d'orties, se prépare aux êtres à secourir. Je sais que la conscience qui se risque n'a rien à redouter de la plane.

assimilables à des métaphores³⁸ ou à des personnifications³⁹ dont la hiérarchisation entre comparant et comparé resterait indéfinie ; il s'émaille de références culturelles et poétiques identifiables mais laissées dans une pure évocation ouverte (la sibylle, marquée par une antonomase, « l'oracle », « la grâce ») ; il travaille les limites de la syntaxe, créant par exemple une hésitation sur la classe grammaticale d'un mot (« la conscience qui se risque n'a rien à redouter de la plane ») ; il met en place une énonciation à la fois fortement marquée et *a priori* inassignable (qui sont ce « je » et ce « tu » qui s'imposent dès la première phrase ?) ; il éprouve enfin la logique rationnelle même, et jusqu'au principe de non-contradiction (« J'entre : j'éprouve ou non la grâce »)... En somme, le poème résiste, en tant qu'acte de langage, à la saisie directe, véhiculaire, faisant de cette résistance l'objet d'une lecture plus lente, plus ardue, mais aussi plus passionnante qu'un simple décryptage. Il n'est pas jusqu'au titre (dont le but est, traditionnellement, d'orienter la lecture en donnant des éléments de contenu ou d'intention) qui ne nous déroutent : ce « calendrier », mot commun⁴⁰, agit presque comme un acte préalable de « dépoétisation » trompeuse et déceptive. Faut-il, pour autant, renoncer à toute interprétation et dénier au poème la capacité à *faire sens* ? Non, bien sûr, mais on peut voir dans cet hermétisme premier (marque ancienne d'une poésie qui porte au plus haut, dans leur association paradoxale, jeu de langage et culte de la vérité) une forme de clôture à la *signification* pure (celle qui fait signe vers le monde et les choses) et l'assomption d'un détour par la *signifiante* (pour citer à nouveau Michael Riffaterre⁴¹), d'une construction sémiotique autonome, à l'échelle de l'œuvre et, au plus large, dans le seul champ textuel (intertextualité). Et c'est précisément ainsi que ce poème, écrit en 1940, peut se comprendre, si on le rapproche de la biographie poétique de Char (comme le fait, par exemple, Paul Veyne, qui propose en cela une actualisation possible du sens⁴²) : l'association de la poésie (devenant, dans cette lecture, le « tu » du poème) et du devoir d'action contre l'ordre nazi qui partout semble s'imposer (et susciter des « êtres à secourir »), celle de la création par la langue (le polissage de « la menace », l'usage d'une « plane »⁴³) avec le devoir d'entrer dans le combat du monde (« mes convictions », « la conscience qui se risque ») devient possible dès lors que l'on n'assigne pas à l'une le devoir de *dire* ou d'*annoncer* l'autre, à la manière des vieux oracles, dès lors que l'on perçoit que ces deux modes d'être au monde convergent (ils n'ont « rien à redouter » l'un de l'autre) sans se confondre. Ainsi, écrire de la poésie revient à parler de poésie, mais peut-être plus encore à *défendre* la poésie et la perplexité que, par nature, elle suscite et dont elle *part*, à justifier « cette force spacieuse » à laquelle s'adosse, sans s'y fondre, le reste de nos vies, « Présence » d'autant plus grande qu'elle renonce à platement signifier pour, presque magiquement, *agir*.

Mais le travail linguistique de la perplexité ne saurait se limiter au domaine poétique : dans *La Disparition* (1969), Georges Perec se livre à un jeu formel, le lipogramme, hissant au paroxystique la difficulté de l'entreprise, puisqu'il choisit de bannir la lettre la plus utilisée en français, le *e*, et d'étendre son texte à la mesure d'un roman entier. Membre de l'OuLiPo, Perec est, on le sait, un écrivain du jeu et du système. Dans *La Disparition*, la contrainte est non seulement spécifiquement formelle, linguistique, repérable, mais elle constitue aussi, dans la plupart des cas, la *porte d'entrée* dans le récit : on lit ce roman *parce qu'il est un lipogramme*, qu'il s'agisse d'admirer le tour de force ou de s'interroger sur sa portée. C'est dire à quel point la « défamiliarisation » est ici première et mise en avant, le jeu formel menaçant même, pour le récepteur inattentif, de constituer un « tout » de l'œuvre qui la priverait de toute projection herméneutique dans l'existence et dans le monde, et lui ôterait, dans le même mouvement, sa capacité à interroger le lecteur, à le rendre « perplexe » : « Pour *La Disparition*, écrit Perec, on ne parlait plus du livre mais du système : c'était un livre sans "e", il

³⁸ Cf. les « sibylles aux bras lourds d'orties ».

³⁹ Cf. « J'ai pris sans éclat le poignet de l'équinoxe » ; « L'oracle ne me vassalise plus ».

⁴⁰ Mais dont le sens élargi inclut le concret et l'abstrait, la référence antique aux « calendes » et la quotidienneté moderne, l'expérience individuelle et la réalité collective...

⁴¹ Cf. « L'illusion référentielle » (1978) dans *Littérature et réalité* (Seuil, 1982).

⁴² Voir Paul Veyne, *René Char en ses poèmes*, Paris, Gallimard, 1990.

⁴³ Selon Paul Veyne, « un long racloir qui sert aux potiers et tonneliers pour polir et lisser » ; *ibid.* p.162.

était épuisé dans cette définition »⁴⁴. On le sait, cependant, les écrivains de l'OuLiPo ne considèrent pas la contrainte formelle comme une fin en soi, mais bien comme un moyen de faire émerger une œuvre inattendue, un imaginaire autre, un ou des sens inaperçu(s) : l'acte fondateur de ce formalisme n'est pas la négation de la signification, mais le projet de *limiter l'intention à la langue*, vue comme une combinatoire complexe, et donc partiellement incontrôlable dans ses retentissements. C'est donc d'elle qu'il faut partir, de sa forme, de « l'arbitraire du signe » (pour citer Saussure), plutôt que seulement s'en accommoder. On connaît, par exemple, l'analyse de la contrainte lipogrammatique proposée notamment par Claude Burgelin, et rappelée ici par Bernard Magné : « On a souvent souligné la relation métaphorique forte que le lipogramme, disparition d'une lettre, entretenait avec l'histoire personnelle de Perec marquée par la disparition prématurée de ses parents. Écrire sans E, vivre sans eux : la dédicace de *W ou le souvenir d'enfance* ("Pour E") suggéra plus tard cette équivalence homophonique. Le lipogramme en E, c'est la contrainte de l'orphelin, celle qui bannit toute présence du "père" et de la "mère" dans un récit qui relève pourtant d'une saga familiale »⁴⁵.

Des analyses convergentes, encore que moins strictement biographiques, ont parfois été proposées à propos du saisissement que produisit, dans les années d'après-guerre, le théâtre de Ionesco. Que l'on songe à la plus célèbre de ses pièces, *La Cantatrice chauve* (1950), qui fait précisément surgir une désautomatisation cette fois macro-linguistique (le discours global semble ne pas *faire sens*), c'est-à-dire l'angoisse d'un incompréhensible, au cœur de la familiarité comique d'un intérieur petit-bourgeois anglais, sur-référencé culturellement, en quelque sorte, *sur-connu*, et *sur-commun* (comme l'indique le nom de ce couple si stéréotypé : les Smith). Là encore, la perplexité formelle est première et résulte d'un travail sur la langue qui institue justement la littérature. Plus encore, elle n'est plus ce *en dépit de quoi* on peut comprendre l'œuvre, mais ce qu'il faut comprendre.

b) L'écart et l'enquête (esthétique et herméneutique) au fondement de l'œuvre littéraire

Si la poésie et par extension la littérature peuvent sembler être en mesure d'agir ainsi, c'est peut-être qu'à un autre niveau, qui ne serait plus strictement linguistique mais engagerait des cadres plus larges, la littérature impose un *écart esthétique* et donc un « pas de côté » dans la réception lectorale. Cette notion est directement liée à la valeur d'une œuvre chez Hans Robert Jauss (*Pour une esthétique de la réception*, 1975) car elle « détermine le caractère proprement artistique d'une œuvre littéraire : lorsque cette distance diminue et que la conscience réceptrice n'est plus contrainte à se réorienter vers l'horizon d'une expérience encore inconnue, l'œuvre se rapproche du domaine de l'art "culinaire", du simple divertissement »⁴⁶. Dans *Le Côté de Guermantes* (1920), Marcel Proust décrit ce qu'il en coûte d'affronter cet écart lorsque le narrateur rencontre un écrivain qui écrit différemment et dont l'esthétique générale se distingue de celle, plus familière, de Bergotte : « je sentais que ce n'était pas la phrase qui était mal faite, mais moi pas assez fort et agile pour aller jusqu'au bout. Je reprenais mon élan, m'aidais des pieds et des mains pour arriver à l'endroit d'où je verrais les rapports nouveaux entre les choses »⁴⁷. La lecture littéraire est donc effort, cheminement difficile et enquête, recherche active d'une nouvelle vision du monde, et ce même dans sa confrontation à des genres dont on a souvent remarqué l'aspect parfois normé ou stéréotypé, et qui ne semblent pas *a priori* liés à la problématique de l'écart esthétique. Faire du lecteur un enquêteur (mais on peut aussi l'associer, comme Terence Cave s'inspirant de Carlo Ginzburg⁴⁸, à la figure du chasseur), un explorateur du sens qui rencontre obstacles et difficultés, a ainsi pu prendre, dans un certain nombre d'ouvrages théoriques contemporains, une dimension nouvelle et presque ludique, comme dans le livre de Pierre

⁴⁴ Cité dans la « Notice » de *La Disparition*, dans Georges Perec, *Romans et Récits*, Paris, Le Livre de Poche, « La Pochothèque », 2002, p. 306.

⁴⁵ « Notice » de *La Disparition*, dans Georges Perec, *Romans et Récits*, Paris, Le Livre de Poche, « La Pochothèque », 2002, p.308.

⁴⁶ *Pour une esthétique de la réception* (1975), tr. fr. 1978, Paris, Gallimard, p. 53.

⁴⁷ *Le Côté de Guermantes* (1920), Paris, Gallimard, la Pléiade, t. II, p. 327.

⁴⁸ Cf. Antoine Compagnon, *op. cit.*, Paris, Seuil, 1998, p. 154-155.

Bayard, *Qui a tué Roger Ackroyd ?* (Minuit, 1998). Si on élargit le questionnement de l'universitaire et psychanalyste, on se rend compte que le récit policier (dans le cas particulier des récits de détection) est toujours le lieu d'une mise en abyme de l'acte de lecture/interprétation (rapprochant ainsi le lecteur et le limier) et, parallèlement, une façon de renvoyer ce vers quoi tend l'effort herméneutique (*a minima* : le nom du coupable) à l'intérieur même du récit. Ces romans s'organisent autour de trois phases dont chacune se caractérise spécifiquement par la distance entre perception lectorale et perception du personnage-enquêteur, comme nous le montre l'exemple du roman *Le Chien jaune* (1931) de Georges Simenon. Dans la première phase, lecteur et détective en savent à peu près autant l'un que l'autre : les habitués de l'Hôtel de l'Amiral, à Concarneau, sont successivement victimes de meurtres ou de tentatives d'assassinat, situation angoissante qui plonge la ville dans la peur et justifie l'envoi sur place d'un enquêteur chevronné, provisoirement détaché à Rennes, le commissaire Maigret. Le récit se poursuit en permettant à deux enquêtes d'être menées, celle du policier et celle du lecteur, qui, selon les célèbres principes du genre édictés par S. S. Van Dine en 1928⁴⁹, doivent être fondées sur des connaissances identiques (c'est la première règle : « Le lecteur et le détective doivent avoir des chances égales de résoudre le problème »). Mais un écart se creuse, le détective comprend mieux et plus vite (du moins dans un récit réussi) ce qui s'est passé et ce qui se trame : Maigret, par exemple, fait vite incarcérer le Dr Michoux, qui apparaît pourtant comme la prochaine victime probable du tueur, officiellement pour l'en protéger, mais également en vertu de suspicions dont la teneur est, jusqu'à la fin du roman, gardée secrète. De même, alors que la population de Concarneau soupçonne un vagabond accompagné d'un chien jaune d'être à l'origine de ces violences, et que tout, d'ailleurs, accuse cet inconnu, le commissaire, contrairement à son adjoint Leroy, semble plutôt circonspect – à raison, comme le montrera le dénouement. Non seulement ce creusement de l'écart est difficile à estimer dans son ampleur (puisque l'une des chevilles du roman de détection est précisément le secret dont le détective entoure, souvent sans véritable raison valable, ses déductions ou ses intuitions), mais encore le *terminus a quo* de cette prise de distance n'est-il pas précisé : à partir de quand Maigret, Sherlock Holmes ou Miss Marple commencent-ils à comprendre ce qui se joue dans cette affaire ? Là encore, mystère : si le roman est bien « ficelé », plus l'enquête avance, plus l'écart entre le détective et son lecteur (souvent relayé par un personnage de candide au cœur du récit) se creuse ; le dénouement, de manière classiquement spectaculaire, vient résoudre cet écart d'un coup, et confondre les deux trajectoires ; le détective fait littéralement « éclater la vérité », ajoutant au récit déjà mené trois autres narrations essentielles : (a) celle de ce qui a mené au crime⁵⁰ (cf. dans le roman de Simenon, la trahison ancienne du marin Léon Le Guérec – le vagabond – par les trois amis de l'Hôtel de l'Amiral), (b) celle des manigances et nouveaux crimes qui ont eu lieu *après* le début de l'enquête (ainsi de la fausse disparition de Jean Servières), et (c) celle du chemin interprétatif qui a été emprunté pour reconstituer les deux premiers récits (la méthode d'imprégnation sensible de Maigret, qui s'oppose aux prétentions « scientifiques » de l'inspecteur Leroy). La première conséquence paradoxale de ce fonctionnement, c'est que le récit de détection trouvera son efficacité dans le plaisir tiré par le lecteur de sa propre incapacité déductive. Une seconde conséquence, bien plus importante pour nous, se fait jour, le récit policier rendant à la fois paroxystique et sensible (en la simplifiant nettement) une caractéristique essentielle de la lecture littéraire : son jeu de caché-montré, les décalages de la perception qu'elle provoque et sollicite, et que chacun doit expérimenter en soi-même. En somme, lire un texte littéraire revient à produire du sens à partir d'un donné textuel diversement interprétable, et dont les possibles herméneutiques ne cessent, page après page, de proliférer (c'est précisément à ce jeu que Pierre Bayard essaie de prendre Agatha Christie et Hercule Poirot, en poussant cette logique jusqu'à une forme d'absurde). La responsabilité du texte, si l'on peut dire, s'arrête précisément ici : permettre certes de chercher, faire émerger la « perplexité », pour reprendre le mot de Gaëtan Picon, et donc donner à interpréter, mais d'abord et avant tout pour

⁴⁹ Dans *American Magazine*, vol. 106, 3 septembre 1928 ; version française parue dans *Mystère Magazine*, n° 38, mars 1951.

⁵⁰ C'est la théorie de l'« heure zéro », selon Agatha Christie : le crime n'est pas le point de départ, mais le point d'arrivée de l'histoire, y compris celui, à rebours, de l'enquête qui sert à le résoudre.

s'unifier. Ce qui se joue sur un plan uniquement diégétique pour le récit policier doit ici être élargi : interpréter, même dans un cadre narratif, ne se limite bien entendu pas à la construction de liens de cohérence événementielle ou psychologique, et toute lecture place celui qui la mène dans la position de cet *enquêteur en plein mystère* qui comble, en lui et sur tous les plans mis en jeu par la littérature, les blancs supposés du texte. Le modèle cynégétique du lecteur accentué par le dispositif policier a intéressé des auteurs moins tenus par un horizon d'attente précis : c'est le cas de Perec dans *La Disparition*, dont on a déjà parlé, mais aussi d'Alain Robbe-Grillet dans *Les Gommages* (1953). Jouant sur les nombreux stéréotypes du genre, le roman fait consciencieusement exploser le double parcours herméneutique décrit plus haut, rendant dès lors visible et réflexif ce qui est, chez Simenon par exemple, de l'ordre de la convention tacite : ainsi, la multiplication des points de vue (y compris ceux des « coupables ») *déplace* le mystère constitutif du récit de détection, le centrant moins sur une dialectique du caché et du montré (sur le modèle de la prestidigitation) que sur l'indétermination partielle de la narration, à la fois d'emblée totale (l'intrigue est annoncée dès le début) et lacunaire. De même, si la fin de la diégèse constitue bien une fusion des « parcours d'interprétation », elle ne produit en rien l'effusion du rétablissement de l'ordre (tant social que narratif) que suscite classiquement le roman policier ; les « hypotextes » à peine voilés du récit (le mythe d'Œdipe, *Hamlet*) viennent en effet signifier, avec une ironie grinçante, où se situe la véritable béance : moins dans l'identité du meurtrier de Daniel Dupont que dans la fatalité commune qui nous rend victimes et coupables à la fois face à nos origines. Cette concurrence des lectures dont le but n'est pas d'épuiser, mais au contraire de vivifier le sens d'une œuvre se repère peut-être plus facilement encore au théâtre, si l'on suit le célèbre précepte d'Anne Ubersfeld selon lequel la représentation scénique d'une pièce de théâtre constitue une forme de *lecture* venant combler les lacunes constitutives d'un texte par nature « troué »⁵¹ : ainsi, le passage au plateau par des praticiens du théâtre est à la fois création et réception, perspective poétique et esthétique, position de narrateur et de narrataire, accentuant dès lors une identité double dont on peut faire l'hypothèse en tout lecteur. A la suite d'Anne Ubersfeld, prenons l'exemple des trois mises en scène de l'œuvre de Bernard-Marie Koltès, *Dans la solitude des champs de coton* (1986), par Patrice Chéreau : « Dans la première, l'objet [du *deal*, de l'échange proposé et refusé jusqu'à la violence entre les deux personnages du « Dealer » et du « Client »] pouvait être vraisemblablement de la drogue. Pour la deuxième, Chéreau reprend le rôle du Dealer, et le spectateur n'a pas de doute, c'est une drague homosexuelle. Dans la dernière mise en scène (1995), l'objet est si l'on peut dire mis entre parenthèses par la force de l'affrontement verbal, et le spectateur ne sait plus, ne cherche plus à savoir quel est l'objet du *deal*. »⁵² Est-il besoin de préciser que la préférence de l'analyste va d'évidence à cette dernière version, qui, refusant la tyrannie de l'*objet* (de signification), ouvre le sens de l'œuvre, texte et spectacle, mais aussi, et surtout, rejoint l'indétermination du représenté, ce « désir » d'autant plus ardent, absolu, douloureux, qu'il ne s'assigne ni ne se trouve aucune destination précise ? Acceptant cette indétermination, la mise en scène, toujours lecture qui comble les « trous » du texte, se fait bien ici écriture, ou, pour reprendre l'expression d'Anne Ubersfeld, « écriture sur une écriture »⁵³. N'est-ce pas là, au fond, la définition de toute lecture *conséquente* d'une œuvre ? Et le véritable texte littéraire n'est-il pas celui qui se donne d'emblée comme porteur d'un effort lectoral ? Effort pour adapter sa lecture face au surgissement du complexe, effort pour maîtriser et ordonner la pluralité des significations, pour dompter la polysémie ? Dans tous les cas, l'œuvre semble d'abord s'imposer comme « objet » avant d'apparaître comme vecteur : elle fait écran, d'une certaine façon (que ce soit par l'écart esthétique, par les jeux herméneutiques et topiques du roman policier, ou par les multiples lectures et interprétations qu'elle rend possibles), à la transparence attendue et supposée du langage commun,

⁵¹ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre II – L'École du spectateur*, Paris, Belin, 1996, p. 10. N'étant ni « traduction », ni « illustration » du texte, elle tend à l'interprétation, et constitue donc une lecture, mais une lecture « autonome », c'est-à-dire prenant à son tour toutes les caractéristiques d'un texte à lire.

⁵² Anne Ubersfeld, *Bernard-Marie Koltès*, Arles, Actes Sud – Papiers, 1999, p. 58.

⁵³ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre II – L'École du spectateur*, Paris, Belin, 1996, p. 18.

celle qui forme nos habitudes de sujets parlants. Sa construction symbolique complexe la rend exigeante et par là même infiniment précieuse.

c) De la littérature comme énigme fondamentale

Ce qui ferait donc la valeur d'une œuvre et ce qui montrerait qu'elle est par définition un « objet » qui impose une perplexité première, c'est finalement son degré de fidélité à ce que Barthes a pu établir comme une caractéristique essentielle du langage littéraire. Cette caractéristique, dans son esprit, n'est pas purement formelle (comme on a pu l'évoquer en II.a), ni liée à un jeu avec les *topoi* et la polysémie (comme avec certains dispositifs mentionnés en II.b), mais plus radicalement sémiotique et contextuelle (liée à un usage particulier des signes dans un certain contexte culturel et institutionnel). Si l'on accepte ce que dit Roland Barthes, on se trouve face à une *énonciation littéraire* particulière qui est fondamentalement et principiellement liée à l'enquête et à l'interrogation. Dans ses *Essais critiques* (1964), Barthes évoque en effet, à propos de la littérature, « le caractère déceptif du système signifiant qui constitue cependant sa forme la plus adulte »⁵⁴. Ce qu'il entend par là est que le texte, à partir du moment où il devient littérature ou se montre comme tel, joue essentiellement de sa capacité à poser des questions tout en réservant les réponses : « admirablement servi par ce système signifiant déceptif qui, à mon sens, constitue la littérature, l'écrivain peut alors à la fois engager profondément son œuvre dans le monde, dans les questions du monde, mais suspendre cet engagement précisément là où les doctrines, les partis, les groupes et les cultures lui soufflent une réponse. L'interrogation de la littérature est alors, d'un seul et même mouvement, infime (par rapport aux besoins du monde) et essentielle (puisque c'est cette interrogation qui la constitue) »⁵⁵. Ainsi la littérature apparaît-elle comme ce discours qui, sous des airs affirmatifs, affirme en fait beaucoup moins que les discours philosophiques (les « doctrines »), politiques (« les partis ») ou plus généralement médiatiques (« les groupes et les cultures »). Mais d'où viendrait alors cette propension à poser des questions plutôt qu'à émettre des thèses ? Du point de vue énonciatif, Barthes n'aura de cesse de montrer à quel point on ne sait jamais « qui parle » dans une œuvre littéraire (on pense évidemment aux premières lignes de « La mort de l'auteur »), et qu'il s'agit là d'un signe essentiel de littérarité ; ainsi, qui parle, par exemple, dans *Les Lettres persanes* ? Comment considérer autrement que comme une question sans cesse relancée sur ce qu'est l'altérité ce qui ressort de la galerie des personnages mobilisés par le romancier, des jeux de non-dit ou de l'usage des masques, dès le paratexte ? Pour Barthes, ce qui fait la littérature, c'est avant tout la mort de « l'origine » (de l'auteur, notamment), au sens où l'origine *fixerait* le sens : le signe se trouve alors dans un espace « horizontal », en liberté, potentiellement toujours re-traité, ré-interprété, re-capté, re-dirigé, recyclé, et il n'est pas étonnant d'entendre le même critique louer l'œuvre *a priori* sanctuarisée de Racine comme lieu de la « disponibilité » herméneutique (cf. *Sur Racine*, 1963). Mais on peut évidemment noter que ce jeu avec le mystère et un sens toujours *simultanément* suggéré et confisqué s'accroît avec la modernité littéraire et artistique, laquelle a particulièrement fait fond sur l'imperfection constitutive de la *mimésis* ; c'est là tout le fondement du « mouvement » symboliste qui a si souvent joué sur la distinction fascinante entre le signe et la (possible) signification. La littérature symboliste s'affirme comme *mystère*, c'est-à-dire comme visiblement porteuse d'une profondeur sémiotique qui pourtant, dans sa nature exacte, échappe toujours, plaçant le lecteur dans une *perplexité* et une *interrogation* qui ne porte plus sur le monde (et sa complexité), mais sur l'objet d'art lui-même et sa puissance véritable. On peut songer, sur ce point, à un texte fondateur : le récit intitulé « Le Dessous de cartes d'une partie de whist », quatrième nouvelle des *Diaboliques* de Jules Barbey d'Aurevilly (1874) que l'auteur avait publiée à part dès 1850. On connaît les enjeux de ce texte plein d'opacités : le narrateur du récit enchâssé sait finalement peu de choses des événements qu'il raconte et qui ont impliqué, sans que les rôles ne soient clairement saisissables, deux aristocrates fascinants, impénétrables et férus de jeux de cartes, Marmor de Karkoël et la comtesse du Tremblay de

⁵⁴ *Essais critiques*, Paris, Points Seuil, 1964, p. 163.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 165.

Stasseville ; l'éclat soudain d'un bijou, une lugubre quinte de toux, des résédas dont le bac recelait un macabre secret, voilà à peu près le tout de ce que nous apprendrons dans un récit nimbé de silence (c'est le sens premier du mot anglais « whist »). Pourquoi raconter alors ? Et peut-on parler de *récit* lorsque les liaisons nécessaires et minimales entre les êtres et les événements sont dissimulées ou douteuses ? C'est précisément cette incertitude qui devient objet de la représentation, objet d'une œuvre qui se désigne dès lors elle-même dans sa fascinante incomplétude. Recouvert, pour reprendre l'image offerte par l'épigraphe, de « tulle illusion » (remotivation moderne de la gaze libertine), le récit se saisit et, dans une certaine mesure, se contente de cette fascinante étoffe, mettant le lecteur au défi d'en percevoir et d'en articuler les changeants effets de couleur et de lumière. En cela, cette nouvelle met en place une esthétique du « soupirail », pour emprunter une image au narrateur, dans une citation célèbre : « Mais je me figure que l'enfer, vu par un soupirail, devrait être plus effrayant que si, d'un seul et planant regard, on pouvait l'embrasser tout entier. » L'art le plus élevé est celui qui, paradoxalement, s'affronte à l'irreprésentable et qui, comme tel, représente l'irreprésentabilité même. N'en va-t-il pas de même, dans le domaine pictural, pour la gravure *La Comédie de la mort* (1854) de Rodophe Bresdin (1822-1885), telle qu'on la trouve décrite, par exemple, dans le roman *À rebours* (Joris-Karl Huysmans, 1884) : « *La Comédie de la Mort*, de Bresdin, où dans un invraisemblable paysage, hérissé d'arbres, de taillis, de touffes, affectant des formes de démons et de fantômes, couverts d'oiseaux à têtes de rats, à queues de légumes, sur un terrain semé de vertèbres, de côtes, de crânes, des saules se dressent, noueux et crevassés, surmontés de squelettes agitant, les bras en l'air, un bouquet, entonnant un chant de victoire, tandis qu'un Christ s'enfuit dans un ciel pommelé, qu'un ermite réfléchit, la tête dans ses deux mains, au fond d'une grotte, qu'un misérable meurt, épuisé de privations, exténué de faim, étendu sur le dos, les pieds devant une mare »⁵⁶. La « perplexité » de des Esseintes, dont la méditation est relayée par la narration, est ici évidente : mais elle s'exprime moins devant une énigme existentielle que devant un passionnant mystère formel, le caractère à la fois sur-signifiant et opaque de ce « dessin bizarre » (*Ibid.*), délicieux piège herméneutique dans les « détails » duquel le protagoniste du roman se perd à plaisir. Dès lors, la lecture ne consiste plus à parvenir à la complexité du monde au-delà du masque scolaire et mondain d'une littérature plaisante et instructive ; l'objet de l'enquête devient le *masque* en tant que tel et, spécificité d'un geste devenu aussi *critique*, son artificialité même. La modernité a donc bien partiellement constitué une *poétisation* du littéraire, en ce qu'elle a autonomisé et presque réifié le texte, attirant l'attention sur le *contenant* au nom de l'incertitude sur l'existence même d'un *contenu* (rappelons quelques titres d'œuvres symbolistes qui désignent cette inversion du rapport d'attention : *Le Drageoir aux épices* de Huysmans [1875], *Le Coffret de santal* de Charles Cros [1873], ou, plus tardivement mais appartenant à cette même veine, le roman *La Boîte en os* d'Antoinette Peské [1941]). C'est dans ce sens, peut-être, que nous pouvons dès lors comprendre cette notation de Philippe Jaccottet dans *Éléments d'un songe* (1961) : « Je crois ceci : qu'en fin de compte la meilleure réponse qui ait été donnée à toutes les espèces de questions que nous ne cessons de nous poser, est l'absence de réponse du poème. »⁵⁷ Le texte littéraire, plutôt que *n'être pas une réponse*, est *absence de réponse*, présence paradoxale et mystérieuse de cette absence. Ainsi se débarrasse-t-on, si l'on peut dire, de l'intention signifiante. De cette réduction de la place de l'artiste (jusqu'à la « mort de l'auteur » de Barthes évoquée plus haut) sont issues des conceptions provocatrices mais profondes qui ont pu faire l'hypothèse malicieuse, au cœur de cette instance jadis toute-puissante, d'une forme d'*inintelligence* de son œuvre. On songe, par exemple, à l'analyse d'*Anna Karénine* de Tolstoï (1877) par Milan Kundera dans *L'Art du roman* (1986) : « Le romancier n'est le porte-parole de personne et je vais pousser cette affirmation jusqu'à dire qu'il n'est même pas le porte-parole de ses propres idées. Quand Tolstoï a esquissé la première variante d'*Anna Karénine*, Anna était une femme très antipathique et sa fin tragique n'était que justifiée et méritée. La version définitive du roman est bien différente, mais je ne crois pas que Tolstoï ait changé entre-temps ses idées morales, je dirais plutôt que, pendant l'écriture, il écoutait une autre voix que celle de sa conviction morale personnelle. Il

⁵⁶ Joris-Karl Huysmans, *À rebours*, chapitre V, Folio, 1983, p. 139-140.

⁵⁷ *Éléments d'un songe*, in *Œuvres*, Paris, Gallimard, La Pléiade, 2014, p. 317.

écoutait ce que j'aimerais appeler la sagesse du roman. Tous les vrais romanciers sont à l'écoute de cette sagesse supra-personnelle, ce qui explique que les grands romans sont toujours un peu plus intelligents que leurs auteurs. Les romanciers qui sont plus intelligents que leurs œuvres devraient changer de métier. »⁵⁸ Rejoignant cette conception, l'un des personnages du film de Peter Greenaway, *Meurtre dans un jardin anglais* (1982), Mrs Tallman, s'adresse au dessinateur que sa mère a engagé pour réaliser des vues du magnifique parc de Compton Anstey, sa propriété (l'action est située au XVIIIème siècle) : « J'en suis arrivée à penser, dit-elle, qu'un homme réellement intelligent fait un peintre médiocre. Car peindre demande une forme de cécité, de refuser, avec partialité, d'être conscient de toutes les possibilités. Un homme intelligent en saura plus sur ce qu'il dessine que ce qu'il voit. Et dans l'espace entre savoir et voir, il sera devenu contraint, incapable de poursuivre nettement une idée, de peur de se retrouver en défaut, s'il ne distingue pas ceux à qui il désire plaire, s'il ne rajoute pas non seulement ce qu'il sait mais aussi ce que *eux* savent. » Ce qui se cache ici, sous un surprenant et radical credo « mimétiste », c'est en réalité le *refus* de comprendre et de savoir, le refus de l'intelligence en tant que capacité à établir des liens, un refus nécessaire, donc, à celui qui crée s'il veut devenir un grand artiste.

Etrangeté linguistique, écart esthétique ou herméneutique, fonctionnement sémiotique déceptif et profondément énigmatique : voilà une gradation, de la lettre même au contexte d'usage, qui invite à voir l'œuvre littéraire comme imposant d'abord une perplexité, suscitant un effort inquisiteur et toujours partiellement déçu... À ce stade de la réflexion, on voit donc que selon l'angle et la perspective critique adoptés, on peut soit mettre l'accent sur le *placere* et le *docere* et sur leur potentiel dépassement (cf. I), soit au contraire insister sur la difficulté première de l'œuvre littéraire, sur les dispositifs ou les « propriétés » qui semblent en faire principalement un objet d'interrogation et de perplexité (cf. II). Mais n'est-il pas possible de réunir ces deux niveaux d'usage et d'émettre l'hypothèse que dans cette totalité complexe qu'est l'œuvre littéraire, l'enquête et la perplexité peuvent finalement être les plus grandes sources de plaisir et d'enseignement ? Il s'agirait alors d'une jouissance particulière, bien plus proche de celle de Barthes, qui toucherait au vertige de la pluralité, et d'un enseignement en acte, en action même (si l'on oppose « connaissance » et « cognition »), loin des maximes ou des « moralités » simplistes. Cette perspective nous force alors à prendre au sérieux l'idée d'un lecteur véritablement actif dans sa perplexité, et retirant de l'enquête et de l'interrogation une jouissance et un bénéfice cognitif qui en sont fondamentalement inséparables. Les deux usages que Picon hiérarchise se trouveraient alors unis à un niveau supérieur et plus riche.

III. Les séductions et les enseignements du complexe, ou la « formation » du lecteur

a) La jouissance d'un sujet perplexe, le lecteur

Si l'on reprend l'idée d'une complexité énonciative (liée à une origine inassignable : on ne sait jamais « qui parle », et à qui exactement) que Roland Barthes a pu lier à plusieurs reprises à l'énonciation littéraire, il est possible de voir comment cette même complexité peut être la source d'une véritable jouissance. Rappelons ici la première page du *Plaisir du texte* : « Fiction d'un individu (quelque M. Teste à l'envers) qui abolirait en lui les barrières, les classes, les exclusions, non par syncrétisme, mais par simple débarras de ce vieux spectre : la contradiction logique ; qui mélangerait tous les langages, fussent-ils réputés incompatibles ; qui supporterait, muet, toutes les accusations d'illogisme, d'infidélité ; qui resterait impassible devant l'ironie socratique (amener l'autre au suprême opprobre : se contredire) et la terreur légale (combien de preuves pénales fondées sur une psychologie de l'unité !). Cet homme serait l'abjection de notre société : les tribunaux, l'école, l'asile,

⁵⁸ Milan Kundera, *L'Art du roman*, Paris, Folio, 1986, p. 186.

la conversation, en feraient un étranger : qui supporte sans honte la contradiction ? Or ce contre-héros existe : c'est le lecteur de texte, dans le moment où il prend son plaisir. Alors le vieux mythe biblique se retourne, la confusion des langues n'est plus une punition, le sujet accède à la jouissance par la cohabitation des langages, qui travaillent côte à côte : le texte de plaisir, c'est Babel heureuse »⁵⁹. Ce que Barthes souligne ici, dans cette évocation saisissante d'une « Babel heureuse », c'est justement que l'absence de l'origine et d'une signification « fixe » en littérature est l'occasion d'une expérimentation inouïe des possibles axiologiques et existentiels. Face à un texte littéraire, le lecteur ne se sent plus tenu par des obligations liées à la cohérence psychologique (il peut s'identifier à un personnage, mais aussi, en partie, à son opposé) ou esthétique (il est libre d'apprécier à la fois un imparfait du subjonctif et la présence d'insultes et d'invectives chez Louis-Ferdinand Céline...). Il peut ainsi faire l'expérience de plusieurs *implications*, de divers *investissements* dans le tissu textuel. Dans le langage théorique d'aujourd'hui, on parlerait volontiers des possibilités de *subjectivation*⁶⁰ diverses et parfois contradictoires⁶¹ que nous offre le texte littéraire, notamment lorsque le dispositif énonciatif qui le porte favorise cette projection de soi dans des sujets fictionnels (et on pourrait ici repenser aux *Liaisons dangereuses* et aux séductions multiples de ces subjectivations changeantes que favorise le roman épistolaire à la première personne : quel plaisir, ou plutôt quelle jouissance, de pouvoir, à quelques pages d'intervalle, être Valmont, Merteuil... ou Cécile de Volanges, et de faire l'essai d'extrêmes opposés, de traverser des paysages axiologiques jusqu'ici inconnus). La pluralité des figures potentiellement autoriales et des *personae* poétiques dans *Les Complaintes* de Jules Laforgue par exemple (entre Pierrot, Faust-fils, ou le poète-bateleur de la « Grande Complainte de la Ville de Paris ») produit effectivement chez le lecteur un état proche du « *perplexus* » latin (avec des subjectivités embrouillées, enchevêtrées, compliquées) et le rend potentiellement réellement « *perplexe* », c'est-à-dire ne sachant quel parti prendre, ou en prenant successivement plusieurs sans pouvoir s'arrêter à un seul. On comprend alors en quoi, grâce à la littérature, des possibilités multiples de subjectivation peuvent avoir lieu, si on s'accorde avec Jacques Rancière sur le fait qu'un « processus de subjectivation » est « la formation d'un *un* qui n'est pas un *soi* mais la relation d'un *soi* à un autre »⁶², et que ces possibilités peuvent être l'occasion d'une véritable « jouissance », liée à la perte, au vertige, à une indécision à la fois inquiétante et exaltante. Il faut également souligner que peu d'espaces, dans le flux des discours non-littéraires, permettent ce type d'expérience. Il semble que l'œuvre littéraire soit singulièrement l'endroit où, pour reprendre une expression de Marielle Macé, grâce à la projection du lecteur dans la pluralité et la complexité des *personae* littéraires « façons de lire » et « manières d'être »⁶³ sont liées. La lecture d'une œuvre littéraire, l'épreuve de ses complexités, l'affrontement des pluralités qu'elle nous soumet peuvent alors se penser comme essai, découverte et création de soi. Le « soi lisant » peut même être le lieu d'un plaisir dont l'individuation fait toute la force et tout le sel, et qui peut aller jusqu'à une forme de réification satisfaisante, d'une représentation de soi *en lecteur* porteuse, en amont même de toute fréquentation textuelle, d'une part de jouissance identificatrice (liée notamment au prestige du fait de lire). Ainsi, dans *Les Mots* (1963), alors que Jean-Paul Sartre évoque ses séances de lecture solitaire, enfant, dans le bureau de son grand-père, il précise, non sans ironie : « je me voyais lire comme on s'écoute parler ». Car, sans le moindre doute, rien n'est plus *artificiel* (construit socialement, familialement) que ce goût passionné pour les livres : « Jusque dans la solitude, j'étais en représentation ». Pour

⁵⁹ *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p. 9-10.

⁶⁰ Définie très simplement par Yves Citton comme « l'opération par laquelle un individu est amené à développer sa subjectivité », cette dernière étant la « forme de perception et d'évaluation qui est propre aux particularités d'un individu » (in *Lire, interpréter, actualiser – Pourquoi les études littéraires*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007, p. 351).

⁶¹ Yves Citton remarque qu'« en tant que lecteur, et même si je constitue d'un certain point de vue un centre de pertinence unifié (et unifiant), je peux parfaitement être traversé de tensions, de contradictions, et de conflits internes : c'est même de ces tensions, de ces pluralités et de ces hétérogénéités internes que se nourriront les lectures les plus riches » (*Ibid.* p. 108).

⁶² *Aux bords du politique*, Paris, Folio Essais, 2004, p. 117-118.

⁶³ Voir Marielle Macé, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, 2011.

autant, cette impulsion, induite par le désir ardent de s'unir au monde d'adultes dans lequel cet enfant unique grandit (« fuir les grandes personnes dans la lecture, c'était le meilleur moyen de communier avec elles »), n'est pas une faute : « Je ne prétends pas que je fusse coupable : c'était ainsi, voilà tout ; n'empêche que mes explorations et mes chasses faisaient partie de la Comédie familiale, qu'on s'en enchantait, que je le savais ; oui, je le savais, chaque jour, un enfant merveilleux réveillait les grimoires que son grand-père ne lisait plus. » « Adulte en miniature », le jeune « Poulou » se constitue donc d'abord et avant tout comme un *objet à voir* plutôt que comme un *sujet qui lit* (la lecture est conséquence, il la pratique « pour la montre », remotivant ici, petit garçon prodige, l'étymologie du mot « monstre »). Mais la bibliothèque de Karl, lieu protecteur assimilé à un giron⁶⁴, est l'espace où, dans et par l'artificialité du rituel de lecture (à la limite entre « possession » et « cabotinage »), se fonde réellement et originellement la double place spéculaire du lecteur et de son livre, face à face qui a besoin d'un regard tiers (celui des grands-parents et de la mère, en l'occurrence) pour prendre corps et faire du jeu d'apparences la prémisse d'un surprenant *cogito* lectoral (« Vu, je me voyais ») : lire déplace *et* donne une place, projette *et* rassoit ; je lis donc je suis *et* je ne suis pas, pourrait-on dire. Rien ne vaut, pour se constituer et se construire dans le monde, de se voir soi-même, dans le dialogue avec l'art, comme un *artefact*, c'est-à-dire, ici, comme le paradoxal *produit* de l'œuvre : « En tout cas mon regard travaillait les mots, ajoute Sartre : il fallait les essayer, décider de leur sens ; la Comédie de la culture, à la longue, me cultivait ». Sartre nous offre donc ici le récit d'une formidable expérience de subjectivation complexe et clivée, pourrait-on dire, grâce à la lecture, cette dernière n'étant jamais innocente, ne cessant au contraire de produire des effets complexes. Au seuil des *Fleurs du Mal* (1857-1868), Charles Baudelaire interpelle son lecteur dans un poème célèbre qui rejoint partiellement l'esthétique de la « contre-captation » évoquée plus haut (cf. Ia) : le « nous » baudelairien qui occupe les huit premières strophes n'est pas simple à interpréter, puisqu'il peut tout autant désigner une communauté humaine irrémédiablement marquée par le mal (« physique » et « moral », pour reprendre les catégories leibniziennes), faisant du poète un moraliste d'un genre nouveau et paradoxal, une humanité plus délimitée, celle de la « vie moderne », vicieuse et lucide, désenchantée et esthète, amenant le recueil à se donner d'emblée un horizon presque eschatologique (« Si le viol, le poison, le poignard, l'incendie, / N'ont pas encor brodé de leurs plaisants dessins / Le canevas banal de nos piteux destins, / C'est que notre âme, hélas ! N'est pas assez hardie »⁶⁵, écrit le poète), ou le seul attelage d'un « je » lyrique et d'un « tu » lectoral, double du poète, cet « hypocrite lecteur » dans lequel il voit son « semblable », son « frère »⁶⁶. Dans ce cas, la réception prend, dans la lignée de l'expressivité romantique (on peut penser à l'ouverture des *Contemplations* [1856]), une place essentielle : la communauté des expériences (de l'angoisse et des vices, de la cruauté et de l'ennui) n'est peut-être pas le pré-requis de toute lecture (*écoute-moi, toi qui me ressembles*), mais son effet espéré, l'aboutissement d'un double effort, expressif de la part du poète, projectif de la part d'un lecteur, qui doit s'efforcer d'endosser cette identité lyrique, comme un comédien, un *hypokritès* (*ressemble-moi, toi qui m'écoutes*). Certains auteurs ont pu, d'ailleurs, pousser fort loin cette idée d'une inscription du lecteur individuel *dans* l'œuvre, suscitant le vertige quasi pascalien d'une remontée impossible à l'origine de l'émotion, ou encore celui, lié au fantastique, d'une connexion des plans fictif et réel. On peut, par exemple, songer à la nouvelle « Continuité des parcs », écrite par Julio Cortázar (*Fin d'un jeu*, 1956-1964) : dans ce récit d'une page seulement, un homme lit un roman, confortablement installé face à de grandes fenêtres, dans « son fauteuil favori » en « velours vert », « dos à la porte » de son « studio », au cœur de sa « propriété » de campagne, et il cède bien vite à « l'illusion romanesque »⁶⁷. Dans ce roman, un couple adultère et passionné met en œuvre un

⁶⁴ Qui, dans l'histoire intime de Sartre marquée par la disparition du père, est nettement masculin : elle est « le ventre d'un vieillard inerte », « Karl [le grand-père] en personne ».

⁶⁵ Charles Baudelaire, « Au Lecteur », *Les Fleurs du Mal*, in *Œuvres complètes I*, Paris, Gallimard, coll. Pléiade, 1975, p. 5-6.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Julio Cortázar, *Nouvelles, histoires et autres contes*, tr. fr. Laure Guille-Bataillon Paris, Gallimard, « Quarto », 2008, p. 239.

terrible projet : l'amant traverse le parc d'une grande maison de maître, « le poignard en main », pénètre dans la demeure, ouvre une porte, et trouve « les lumières des grandes baies, le dossier élevé du fauteuil de velours vert, et, dépassant le fauteuil, la tête de l'homme en train de lire un roman »⁶⁸. La métalepse mise en abyme est à la fois ludique et angoissante (et plus encore si l'on songe que nous sommes *nous-mêmes* en train de lire un récit) ; mais elle présente également une portée théorique radicale : l'affirmation d'une « non-innocuité » de la lecture, de son « non-dégagement » éthique (au sens strict : celui du comportement individuel dans la vie réelle). C'est le confort du fauteuil, la familiarité du « studio », l'impression de distance avec le récit qui sont trompeurs, et donc, pour reprendre une équivalence au classicisme, « fictifs » : il n'y a pas de lecture anodine, inoffensive, bénigne, nous dit Cortázar, et, pire encore, il n'y a pas de lecteur hors de danger, complètement imperméable au vacillement de son identité et au frisson de plaisir qui peut naître du trouble qui en découle.

b) Une perplexité « formatrice »

Devant la pluralité des rôles qu'il peut endosser, des significations et des possibles qu'il peut explorer, une perplexité potentiellement jouissive s'empare donc du lecteur. Mais le plaisir n'est pas le fin mot de l'épreuve, de l'enquête ou de l'interrogation. Dans la fréquentation inquiète et incertaine du texte se joue aussi quelque chose de plus profond qui modifie singulièrement celui qui lit : ce n'est plus à proprement parler la « connaissance » qui est en jeu, car celle-ci exige des thèses vérifiées ou vérifiables, des maximes ou des « moralités » que l'on pourrait tirer d'une situation fictionnelle, ou encore les enseignements d'une modélisation que la fiction viendrait rendre plaisante, comme nous l'évoquions dans la première partie. Or, comme l'ont montré les travaux de Jean-Charles Darmon (voir notamment son *Philosophies de la fable*, 2011), les textes apparemment les plus didactiques sont parfois les plus flous et les plus retors en matière d'axiologie morale, et un dispositif en apparence aussi simple qu'une fable ne cesse de multiplier niveaux de lecture et retournements de perspectives pour produire moins une « leçon » immédiatement assimilable, qu'un véritable questionnement (voir par exemple son analyse de « L'écrevisse et sa fille » de La Fontaine dans le recueil *Pensée morale et genres littéraires*, paru en 2009, qui montre que cette fable échappe à toute lecture didactique fondée sur une modélisation claire et univoque du comportement du souverain). Ici nulle connaissance ne se révèle, nulle expérience de pensée n'a lieu, si l'on considère que l'expérience de pensée, pour produire de réels résultats, doit s'appuyer sur une lisibilité sémiotique franche (que la fable ne cesse de brouiller, de déjouer). Ce qu'il faudrait évoquer, dans ce cas, c'est n'est plus une « expérience de pensée », mais plutôt une *expérience de la pensée*, c'est-à-dire une mise en jeu, une mise à l'épreuve, qui ne donne pas de résultats thétiques ou immédiatement « propositionnalisables » (une « morale », que l'on pourrait résumer en une phrase) mais qui travaille les capacités cognitives du lecteur⁶⁹. La lecture d'une œuvre littéraire ne consiste donc pas à vouloir à tout prix trouver un « contenu », un message moral ou philosophique, mais à traverser des zones d'indécision, à éprouver une forme d'incertitude, à accepter le questionnement de ses intuitions morales⁷⁰ : n'est-ce pas là tout ce qui fait le « sel » et l'enjeu d'un ouvrage comme l'*Heptaméron* de Marguerite de Navarre (1559), où le lecteur, écoutant avec les autres « devisants » le récit de micro-

⁶⁸ *Ibid.*, p. 240.

⁶⁹ Telle est notamment l'approche de Joshua Landy dans un livre récent, *How to do things with fictions ?* (Oxford University Press, 2012). À partir d'une conception élargie de la fiction (il applique ce terme aussi bien aux contes de Chaucer qu'à des poèmes de Mallarmé, en passant par le *Banquet* de Platon et l'Évangile selon Marc), J. Landy montre que bien des œuvres littéraires peuvent être considérées comme ce qu'il appelle des « fictions formatrices ». Par leur difficulté ou grâce à des dispositifs spécifiques qu'il détaille et analyse (contradictions logiques chez Platon, langage métaphorique inexpliqué chez le Jésus de Marc, autotélie confinante à la magie chez Mallarmé, brouillage axiologique chez Chaucer), ces textes mettent en œuvre et à l'épreuve les dispositions cognitives des lecteurs, lesquels ressortent aguerris, fortifiés, « encapacités », en un mot, de cette confrontation avec la complexité littéraire.

⁷⁰ Nous pensons ici à l'ouvrage de Frédérique Leichter-Flack, *Le Laboratoire des cas de conscience*, Paris, Alma, 2012.

fictions variées, est à la fois le spectateur de ses propres réactions morales et celui des débats que ces fictions engagent chez les personnages ? Le lecteur, dans ce cas, peut sortir de sa lecture avec plus de questions que de certitudes, mais il aura ainsi éprouvé une perplexité formatrice. La littérature, dans ce cas, cherche moins à enseigner qu'à faire penser. Ce face à face perplexe n'est alors pas exempt de plaisir, si l'on en croit Wolfgang Iser dans *L'Acte de lecture* : « la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve »⁷¹. Si l'on passe du point de vue moral au point de vue cognitif, on peut noter que chez des auteurs comme D'Aubigné (notamment dans *Les Tragiques*) ou Cyrano de Bergerac, le lecteur est constamment sollicité et déconcerté par des images de renversement ou de décentrement ; il exerce ainsi, bon an mal an, et souvent sans en avoir conscience, son sens du relativisme, les inférences (c'est-à-dire les opérations logiques de supposition ou de déduction) qu'il ne manque de faire au fil de sa lecture étant sans cesse relancées dans un sens ou dans un autre. Bien habile qui pourra tirer des *États et Empires de la Lune et du Soleil* de Cyrano, par exemple, une théorie claire et unifiée sur la nature de l'Univers... mais tout lecteur aura connu là une véritable leçon de relativisme *en acte*, une initiation aux différentes manières de représenter un univers, et un gain cognitif directement lié à l'expérience d'une perplexité face à une enquête sans cesse déstabilisée et relancée. En somme, le texte littéraire ne devrait pas être abordé comme le lieu d'un possible gain « épistémique » (positif et presque quantifiable), que l'on peut faire avec un simple discours non-littéraire, informatif ou didactique, mais plutôt comme l'occasion de renforcer nos capacités à jouer avec les signes⁷². Formateurs, ces textes littéraires le sont donc parce qu'on y rencontre l'effort, la résistance ; ils problématisent nos inférences, et renforcent nos capacités cognitives ; ils sont le parfait exemple d'œuvres qui *simultanément* s'offrent et s'imposent comme objet de plaisir *et* de perplexité, ou de plaisir *parce que* de perplexité, et inversement de perplexité car leur lecture est rendue possible par le plaisir qu'elles procurent... Le roman hugolien, à la fois complexe et populaire, semble être le parfait exemple de cette alliance vertueuse entre l'interrogation, le plaisir et la cognition. Si Hugo écrit, comme il le dit dans un projet de préface à *L'Homme qui rit*, pour le « lecteur pensif »⁷³, c'est justement car il compte faire « penser » ce lecteur, et que penser implique, selon lui, la confrontation de différents points de vue, de différentes perspectives, jusqu'à la perplexité. Prenons un exemple rapide : dans *Quatrevingt-treize*, Gauvain choisit de sauver Lantenac, et donc de trahir la cause révolutionnaire en le laissant s'échapper⁷⁴ ; il accepte de prendre sa place sur l'échafaud au nom de principes « humanistes » qui dépassent les clivages et les oppositions politiques. On pourrait donc assez facilement faire de ce personnage une sorte de porte-parole hugolien, exprimant et incarnant une certaine idée de la vertu. Mais il semble que le mécanisme narratif du roman lui-même problématisé cette option (et on prend aussi plaisir à lire le roman pour ces nombreux retournements, ces « coups du sort » et ces effets d'échos imprévus savamment orchestrés par le romancier) : Tellmarch, un personnage de mendiant intervenant plus tôt dans la narration, vit selon des modalités

⁷¹ W. Iser, *op. cit.*, p. 199.

⁷² En effet, dans la perspective de J. Landy et de bien d'autres théoriciens contemporains, ce ne sont pas des connaissances factuelles ou théoriques que nous acquérons par la fréquentation d'un monde fictionnel, pas même celles que peuvent nous offrir les expériences de pensée les mieux conçues, mais des compétences *pratiques*, des dispositions inférentielles spécifiques et nouvelles, que l'on peut remobiliser et décontextualiser comme la lecture de fiction (opération elle-même décontextualisante et recontextualisante) nous y invite.

⁷³ « Il n'y a de lecteur que le lecteur pensif. C'est à lui que je dédie mes œuvres. Qui que tu sois, si tu es pensif en lisant, c'est à toi que je dédie mes œuvres » ; et, dans un autre fragment de la même époque : « Le seul vrai lecteur, c'est le lecteur pensif. C'est à lui que ce livre est adressé. Peut-être ce lecteur découvrira-t-il dans ce livre *plus d'un point de vue*. Le drame – le roman c'est le drame hors cadre, le drame comme la vie, comme la création, doit avoir plusieurs aspects et ouvrir plusieurs perspectives sans pour cela cesser d'être un. L'unité se compose d'infini » (nous soulignons).

⁷⁴ Guillotiner Lantenac, comme il s'y est engagé s'il le capturait, c'est pour Gauvain assurer la réussite de la Révolution, décapiter la Vendée, sauver des vies républicaines et terminer la guerre civile... C'est aussi trahir l'esprit idéaliste de la Révolution, tuer un homme qui a été transfiguré par une action héroïque et altruiste. Cette contradiction fondamentale est au cœur de cette nouvelle « Tempête sous un crâne » qu'est le chapitre « Gauvain Pensif ».

très proches de celles de l'idéalisme de Gauvain. Il sauve Lantenac, au nom de ces mêmes valeurs, quand Lantenac est recherché... et cela aboutit à l'un des massacres les plus sanglants du livre, dans lequel bien des innocents périssent, au grand regret du mendiant lui-même. Il y a donc au sein du même livre, dans un épisode narratif *a priori* secondaire, et largement intertextuel (il s'agit aussi d'une réécriture de l'épisode du pauvre de *Dom Juan*, et Tellmarch peut gagner beaucoup d'argent en remettant Lantenac aux autorités), une petite fable problématique qui semble contredire par avance toutes les belles valeurs de clémence et d'idéalisme professées par Gauvain dans sa prise de parole finale. Dès lors, quelles valeurs affirmer ? Pragmatisme ou idéalisme ? Le livre refuse de trancher : il fonctionne comme un mécanisme suspensif (en matière de jugement), n'accepte pas d'être un roman à thèse et initie le lecteur au plaisir du questionnement. En somme, la fiction hugolienne a forcé le lecteur à problématiser ses intuitions morales immédiates, elle a rendu ses inférences (les suppositions qu'il fait, au fil de la lecture, sur la suite des épisodes et le sens de ces épisodes) plus complexes et plus difficiles : là est son action cognitive et éthique, une action infiniment précieuse, qui passe par la perplexité, le doute, la mise en question, et fait une bonne partie du plaisir littéraire.

c) Jouissance des complexités affectives

En somme, si l'on pousse jusqu'au bout le dépassement des deux niveaux proposés par G. Picon, un livre n'est pas un contenu, c'est une expérience : existentielle et cognitive, non l'avons vu, mais aussi affective. C'est un cheminement par la forme, dans la forme, et parfois contre la forme, et c'est justement cela qui en fait une forme-sens (qu'on pourrait alors plutôt appeler une forme-expérience). Il est alors possible d'examiner une dernière forme de perplexité ou d'enquête procurant elle aussi plaisir et connaissance, sans qu'il soit besoin d'opposer ces deux niveaux ou de les hiérarchiser si nettement que dans la citation d'origine. En effet, bien après le « linguistic turn », c'est au tour de l'« affective turn »⁷⁵ de peser sur les études littéraires et les sciences humaines et de proposer de nouveaux moyens de penser les liens entre plaisir, connaissance et complexité affective. Dans le domaine anglophone comme francophone⁷⁶, les théoriciens insistent de plus en plus sur la capacité qu'ont les œuvres littéraires à nous faire expérimenter des affects subtils, complexes, parfois paradoxaux, et ainsi à enrichir notre palette affective, à ramifier et à affiner nos réactions émotionnelles face à des expériences fictionnelles comme réelles⁷⁷. Thomas Pavel a notamment mis en valeur cette complexité affective chez Racine en analysant l'expérience du spectateur. Il convoque, sur ce point, *Britannicus* (Racine, 1669) : écartant d'emblée le lecteur savant, celui qui par exemple « identifie sans peine les traces de la réflexion du XVII^{ème} siècle sur la tyrannie politique et sur ses liens avec la tyrannie des passions »⁷⁸, l'universitaire se concentre sur celui qui, n'étudiant pas le texte, « s'y abandonne »⁷⁹. Malgré l'exotisme du monde représenté, mélange d'Antiquité romaine et de Grand Siècle, « nous entrons d'emblée dans le jeu : la force cérémonielle de la tragédie nous séduit,

⁷⁵ On désigne par cette expression un courant théorique qui veut redonner une place centrale aux émotions et aux affects dans le domaine des sciences humaines.

⁷⁶ On se reportera notamment au récent volume d'*Etudes de Lettres* intitulé « Les passions en littérature, de la théorie à l'enseignement », sous la direction de Raphaël Baroni et d'Antonio Rodriguez, Lausanne, 2014.

⁷⁷ Des auteurs comme Martha Nussbaum, dans *Love's knowledge : essays on philosophy and literature* (1990), ou Richard Rorty dans *Contingence, ironie et solidarité* (1993), ont depuis longtemps attiré notre attention sur les capacités qu'ont les œuvres littéraires à enrichir nos expériences morales et affectives. Il s'agit pour ces auteurs, de comprendre comment les textes littéraires mettent en jeu une grande pluralité d'affects complexes et servent ainsi nos intuitions morales, affinant notamment nos dispositions empathiques : « La littérature, écrit Martha Nussbaum, est une extension de la vie non seulement sur le plan horizontal — mettant le lecteur en contact avec des événements, des lieux, des personnes ou des problèmes qu'il n'aurait pas rencontrés autrement — mais également, pour ainsi dire, sur le plan vertical, donnant au lecteur une expérience qui est plus profonde, plus aiguë et plus précise que celles qu'il peut faire au quotidien, dans la vie courante » (*Love's knowledge*, Oxford University Press, p. 48 [nous traduisons]).

⁷⁸ Thomas Pavel, *Comment écouter la littérature ?*, Paris, Collège de France/Fayard, 2006, p. 16.

⁷⁹ *Ibid.*

elle nous transporte »⁸⁰. Mais, comme nous l'avons vu, nous ne restons pas passifs, nous sommes impliqués. L'évasion par la lecture n'est pas sortie du monde (« l'univers dans lequel *je vis* » dit Pavel⁸¹), mais une autre façon de s'y relier. Ainsi, lisant *Britannicus*, « je vois l'empereur Néron hésiter entre ses désirs et son devoir, je constate que la soif de pouvoir et la passion pour la belle Junie convergent pour exiger le meurtre de son rival Britannicus, un meurtre que seule la maîtrise de soi saurait empêcher »⁸². En somme, pris entre angoisse et intérêt, je ne m'identifie pas à un seul personnage (celui dont je partage les valeurs, disons : Junie) mais je m'intéresse à tous : je « partag[e] ma loyauté entre plusieurs personnages », écrit Pavel⁸³. Cette ouverture qui accentue et joue sur l'instabilité du *moi*, permet une véritable « écoute », une sensibilité à ce qui transparait dans l'œuvre : diégétiquement, la protection paradoxale d'Agrippine envers Britannicus et Junie ; psychologiquement, le « désir démesuré de toute-puissance et d'omniscience » de Néron ou « l'imprudence de Britannicus », et, progressant du particulier au général, « l'élément spirituel » qui fait signifier le texte : « À savoir que le tyran est lui-même enchaîné à ses désirs et que, en dépit de son deuil, Junie est plus sûre d'elle-même, et, tout compte fait, plus libre que Néron »⁸⁴ ; « *la liberté de choisir* est aveuglée par les passions et conduit à la tyrannie, la seule liberté véritable est *celle de dire "non" au monde*, comme le fait Junie »⁸⁵. Le lecteur se trouve ainsi pris dans un réseau d'expériences affectives plurielles, tendues, parfois contradictoires, qui peuvent le jeter dans une forme de perplexité mais procurent aussi l'essentiel du plaisir littéraire⁸⁶. Thomas Pavel souligne en effet que dans l'expérience de ces pluralités affectives, les œuvres littéraires nous « permettent d'échapper à la pression et à l'étroitesse de l'expérience vécue »⁸⁷. Soulignons enfin que cette complexité affective peut prendre vie même dans un texte qui n'implique pas plusieurs « acteurs », plusieurs surfaces de projection. Ainsi « La Grande complainte de la ville de Paris » de Jules Laforgue exhibe-t-elle cet entrelacement des affects : le lecteur peut être charmé par ce texte à la fois entraînant, rythmé par un certain allant poétique, et en même temps inquiété par l'entreprise de liquidation qu'il semble figurer. Il n'y a donc pas d'émotion simple dans le domaine de la littérature, mais des effets affectifs très complexes qui nous interrogent, nous interpellent, et nous offrent d'ailleurs quelques moments de recul, comme dans le roman hugolien où l'affectif peut-être spectacularisé, dramatisé (nous évoquions plus haut « Tempête sous un crâne » dans *Les Misérables*, « Gauvain pensif » dans *Quatrevingt-treize...*), mais aussi parfois et dans le même livre mis à distance, problématisé dans ses conséquences (comme nous l'avons aussi vu plus haut). Pour penser ce rapport complexe aux affects et sortir du modèle de l'immersion fictionnelle ou de la pure et simple identification au personnage, les hypothèses proposées par Noel Carroll dans *The Philosophy of horror or the paradoxes of the heart* (1990) sont intéressantes. Il montre que l'expérience d'une fiction ne passe pas forcément par une identification totale, une immersion bovaryste dans l'œuvre fictionnelle, mais plutôt par une

⁸⁰ *Ibid.* p. 19.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² *Ibid.* p. 31-32.

⁸³ *Ibid.* p. 33.

⁸⁴ *Ibid.* p. 35.

⁸⁵ *Ibid.* p. 36.

⁸⁶ Dans *Deeper Than Reason: Emotion and its Role in Literature, Music, and Art* (Oxford University Press, 2005), Jenefer Robinson met en évidence ce qu'elle appelle des « réponses émotionnelles complexes » : comme dans l'exemple de *Britannicus*, elle montre que nos réactions affectives à une scène peuvent être inspirées par et divisées entre plusieurs protagonistes. Ainsi, dans *Middlemarch* (1871), de George Eliot, lorsque Dorothea Brooke apprend à sa sœur Celia qu'elle s'est fiancée avec le vieux révérend Casaubon, le lecteur peut être attiré par la perspective de Celia (celle qui est, dans le roman, la « voix de la raison », et regarde sa sœur avec un petit sentiment de supériorité) : c'est d'ailleurs par le filtre affectif de la réaction de Celia que nous découvrons la scène, et nous sommes sensibles à ses appréhensions, à ses larmes étouffées, à sa certitude que ce mariage futur est une mauvaise union... mais cette scène est aussi traversée par la puissance de l'idéalisme de Dorothea, et par sa volonté de mener une vie proprement vertueuse, volonté face à laquelle nous ne pouvons rester complètement insensibles. Nous ne sommes plus alors dans une pure expérience de subjectivation, comme nous l'évoquions plus haut, mais dans une sorte d'échantillonnage affectif et moral.

⁸⁷ Thomas Pavel, *op. cit.*, p. 20.

implication, un intéressement qui favorise aussi des moments de prise de recul, et permet, comme le demandait Yves Bonnefoy à propos de la lecture poétique, de « lever les yeux de son livre »⁸⁸. Le vrai plaisir, c'est ensuite de laisser aller cette complexité affective issue d'une fréquentation littéraire à la rencontre du monde...

C'est donc parce que l'œuvre s'impose dans une certaine forme de complexité qu'elle peut être source de plaisir et d'enseignement, mais d'un enseignement en acte, une connaissance de soi et de ses réflexes mentaux et affectifs, d'un enrichissement existentiel du lecteur et de son rapport au monde... Plus que jamais, dans le domaine littéraire, le pari de la perplexité, le refus de l'évidence, et l'assomption de la pluralité sont des choix payants.

Ainsi l'œuvre littéraire apparaît-elle comme dépositaire de bien des pouvoirs et de bien des espoirs... difficile de dire une fois pour toutes lesquels sont vraiment activés ou vérifiés ! Bien sûr, on trouvera des éléments affectifs et doxiques, épistémiques, voire heuristiques dans des œuvres qui, en tant qu'expériences artistiques, ne peuvent pas, comme le rappelait John Dewey dans *L'art comme expérience* (1934, tr. fr. 2010), être totalement indépendantes et séparées de nos expériences communes, courantes, celles de la vie pratique et quotidienne. En ce sens l'œuvre littéraire s'impose bien comme une source de plaisir et d'enseignement, au même titre que nombre d'expériences agréables du quotidien, et on pourrait penser qu'elle est en partie conçue pour cela. Il est alors possible de soutenir, avec Jérôme David (« Le premier degré de la littérature », déjà évoqué) que le fait de mettre trop systématiquement l'accent sur la complexité, le scepticisme et la mise en procès dans notre approche des œuvres littéraires a pu gâcher, petit à petit, une partie de notre plaisir lectoral et rendre l'enseignement de ces mêmes œuvres plus ardu, plus problématique. Mais nous avons aussi pu insister sur l'indispensable pouvoir du questionnement littéraire, cette force qui distinguerait la littérature des autres discours et se révélerait à de multiples niveaux : linguistique, sémiotique, énonciatif... En prolongeant cette idée, on pourrait soutenir l'hypothèse qui fait de « l'intranquillité » l'effet premier et la qualité fondamentale de l'œuvre littéraire ; un état dans lequel elle doit nous placer de façon constitutive et qui ferait toute sa saveur et sa valeur. C'est alors l'occasion de repenser à nouveaux frais ce que pourraient être une « jouissance » et une « connaissance » qui dépendraient en réalité directement des effets de complexité et de perplexité que nous venons de mettre en évidence, un plaisir et un gain cognitif « en acte », directement liés à cette démarche active, à cette recherche ou « cherchie » (pour reprendre un mot baudelairien) que devient la lecture en contexte littéraire. Dans le propos de G. Picon se lisent en réalité l'évolution des modes et des postures critiques face à l'objet littéraire, ainsi que l'espoir de pouvoir donner droit de cité simultanément à la connaissance et à l'enquête, au plaisir et à la perplexité, aux nuances de la complexité comme aux tons plus vifs de l'émotion. Mais on peut aussi y distinguer un des pouvoirs fondamentaux de la littérature : en nous confrontant à la perplexité et à la pluralité, en refusant de nous offrir le chemin le plus aisé, le plus évident, le plus immédiatement satisfaisant, le texte littéraire nous initie à la complexité du monde ; il nous préserve des simplifications abusives, des stéréotypes, des perspectives manichéennes qui dessèchent et stérilisent l'expérience humaine. Il est alors possible de conclure en empruntant, une dernière fois, les mots de Gaëtan Picon : « avec les grandes œuvres qu'à chaque étape de notre expérience de l'art nous apprenons à mieux connaître, nous vivons comme nous aimerions vivre avec les êtres que nous aimons : en dehors du destin »⁸⁹.

⁸⁸ *Entretiens sur la poésie*, Paris, Mercure de France, 1992, p. 223-239.

⁸⁹ G. Picon, *op. cit.*, p. 287.

Transcription d'une copie

Travail présenté par Simon Daireaux et Damien Crelier

Nous nous proposons de conclure ce rapport sur la composition française en faisant figurer, dans son intégralité et accompagné de commentaires marginaux, le texte de ce que nous avons considéré comme une bonne copie. Celle-ci n'est pas nécessairement la meilleure des quelque deux mille cinq cents compositions françaises corrigées à l'occasion de cette session 2018, mais elle rassemble l'essentiel des qualités attendues chez les candidats au CAPES de Lettres. Parmi ces qualités, il en est quatre que nous avons particulièrement appréciées. La première d'entre elles concerne la grande rigueur de l'introduction, qui est le lieu d'une analyse à la fois précise et efficace du sujet : les termes de Gaëtan Picon y sont minutieusement examinés, et ce travail d'élucidation est lui-même au service d'une mise en évidence des enjeux du sujet. Cette attention portée aux termes de la citation proposée nous semble d'autant plus recommandable qu'il s'agit là d'une étape dont l'importance est trop souvent sous-estimée : il arrive que les candidats esquivent le sujet ou s'empressent de s'en débarrasser, ce qui n'est assurément pas de bonne méthode. La deuxième grande qualité de la copie reproduite ci-dessous réside dans le dialogue ininterrompu qu'elle parvient à entretenir avec le sujet. Ce dernier, en effet, n'est jamais perdu de vue : les formules de Gaëtan Picon, loin d'être parquées dans l'introduction, innervent l'ensemble de la copie, se voient continûment mobilisées et sont surtout sans cesse remises sur le métier, selon une démarche qui vise tout à la fois à en approfondir le sens et à les discuter. Il s'agit là, peut-être, de la principale vertu de cette copie, qui démontre, à chaque page, en chaque paragraphe, que son auteur est demeuré soucieux de traiter le sujet, rien que le sujet, sans jamais céder à la tentation de réciter un cours ou de laisser tel exemple vivre de son existence propre, de façon déliée du débat auquel invite le sujet. Le propos, ainsi, ne cesse jamais d'être démonstratif, ce qui est dans le fond le principe même de la composition française. Troisièmement, cette copie se distingue par la variété des références qu'elle convoque, puisque la réflexion s'appuie sur des œuvres de genres et d'époques remarquablement divers. Plusieurs références théoriques pertinentes sont en outre convoquées et le souci d'élargir la réflexion en empruntant, çà et là, quelques exemples aux domaines du cinéma et des séries est bienvenu. On pourra toutefois regretter que certains exemples ne fassent pas l'objet d'une analyse plus approfondie et que les citations, notamment en ce qui concerne la poésie, ne soient pas plus nombreuses. La quatrième et dernière qualité que nous souhaitons mettre en avant à propos de cette copie réside dans la qualité de la langue qui y est employée, tout à la fois claire et élégante : le texte donné à lire est précis sans être jargonnant ; il est stimulant, mais jamais malhonnête intellectuellement ; les bonheurs d'expression y sont nombreux, sans que l'inventivité des formulations n'intervienne au détriment de la limpidité ni de la rigueur de la démonstration. Cette copie, en définitive, pour n'être certes pas parfaite, ne nous semble pas moins de nature à aider les futurs candidats à saisir, de façon concrète, ce que l'on attend d'eux dans l'épreuve de composition française. Sans être excessivement intimidante, elle indique la direction dans laquelle cheminer.

Dans le prologue de *Gargantua*, François Rabelais présente dans un premier temps son œuvre comme comportant un sens caché, puis réfute aussitôt cette lecture interprétative au profit d'une lecture littérale. L'auteur invite alors son lecteur à rire, à jouir de l'ivresse et de la bonne nourriture. Ce jeu sur l'ambivalence du discours peut nous amener à réfléchir sur ce qu'un lecteur ou un spectateur peut tirer d'une œuvre d'art et surtout sur la manière dont il peut s'en emparer. Le critique Gaëtan Picon s'interroge

également, dans *L'Écrivain et son ombre*, sur cette problématique : « L'œuvre d'art, et singulièrement l'œuvre littéraire, ne s'impose pas seulement comme un objet de jouissance ou de connaissance ; elle s'offre à l'esprit comme objet d'interrogation, d'enquête, de perplexité. » Son propos suggère que l'œuvre d'art et notamment l'œuvre littéraire en tant qu'œuvre de langage, plus directe à communiquer des émotions ou des idées au lecteur car usant des mots, offre deux visées principales. D'une part, elle provoque le plaisir, d'un simple divertissement à une forme de jubilation esthétique, tout en s'alliant à une forme d'apprentissage ou d'éducation. D'autre part, elle serait aussi le *medium* qui provoque un effort d'interrogation chez le lecteur. Si l'auteur n'en dit pas plus sur l'objet de cette interrogation, c'est sans doute pour attirer l'attention sur les problèmes qu'il soulève. L'emploi des deux verbes paraît d'emblée singulier : l'œuvre « s'impose » et « s'offre », ce qui paraît être contradictoire. Dire qu'elle « s'impose comme objet de jouissance et de connaissance » suppose qu'elle oblige le lecteur à éprouver du plaisir à sa lecture ou sa contemplation, et à en apprendre quelque chose. Cela suppose également la confiance aveugle dans les pouvoirs d'une œuvre d'art qu'il s'agit cependant de discuter. De même, le verbe « offrir » pose problème : cela suppose que l'œuvre se donne, paraît acquise, or précisément, cette « interrogation » et cette « perplexité » suggèrent qu'elle échappe à une compréhension immédiate et nécessite un effort. À ce titre les deux verbes pourraient inverser leurs places : l'œuvre serait ce qui « offre » « la jouissance ou la connaissance » et « impose » l'effort de la réflexion. Dans la configuration actuelle de la citation, il s'agit de contourner l'écueil d'une réception trop hâtive, en prenant l'œuvre uniquement comme plaisir et apprentissage ou acquisition d'une culture. L'œuvre est également à prendre en compte comme remise en question du monde environnant, et c'est pourquoi l'on peut se demander : entre plaisir et mise à l'épreuve du lecteur ou du spectateur, en quoi peut-on dire que la jouissance provoquée par l'œuvre d'art réside essentiellement dans sa capacité à refuser toute intention et toute certitude ?

L'œuvre oscille entre plaisir et réflexion ; elle ne saurait cependant consister en une acquisition définitive : au contraire, l'œuvre semble déconstruire toute certitude.

Il nous faut réfléchir dans un premier temps sur cette contradiction fine entre divertissement et effort : l'œuvre n'est pas un plaisir gratuit et suppose de la part du lecteur (ou du spectateur) le consentement à un certain inconfort.

Une des grandes qualités de cette introduction tient à la précision de l'analyse du sujet. Le candidat ne se contente pas d'une paraphrase explicative : il étudie la lettre du sujet en distinguant les nuances offertes par le choix des verbes (« s'impose », « s'offre »). Son étude de la citation est progressive comme l'attestent les connecteurs « d'une part » et « d'autre part ». En donnant à lire son propre cheminement de pensée, le candidat parvient *in fine* à sentir les limites de l'affirmation de Gaëtan Picon. Le commentaire final, subtilement modalisé (« les deux verbes pourraient inverser leurs places... »), engage une réflexion pleinement dialectique.

Gaëtan Picon présente l'œuvre d'art dans un premier temps comme un objet suscitant la « jouissance » esthétique et la « connaissance ». Il est indéniable que cette double dimension existe. Nous pouvons à ce titre évoquer la littérature de jeunesse qui, dans ses enjeux, conjugue le divertissement et l'acquisition d'une connaissance. Ce phénomène existe dès l'Antiquité. Jean de La Fontaine reprend les fables d'Ésope et contribue au développement du genre de l'apologue qui consiste à instruire par le recours à une fiction plaisante. La pièce poétique « Le pouvoir des fables » illustre ce phénomène : l'orateur ne parvient à susciter l'attention du peuple d'Athènes qu'en usant de l'art de la fable. Ce procédé se retrouve dans d'autres arts tels que le cinéma. Le genre du film historique ou de la série historique permet une acquisition facilitée d'une certaine connaissance du monde. La série *Vikings* offre par exemple une version plausible de la période concernée, et permet une plongée attractive dans cet univers par l'intermédiaire de personnages inspirés des personnes ayant réellement existé. Or si l'art permet en effet un accès facilité à une certaine culture commune, il n'est cependant pas toujours accessible et suppose l'effort.

Le critique suppose que l'œuvre implique nécessairement un effort en tant qu'elle est « objet d'interrogation, d'enquête et de perplexité ». L'œuvre d'art suppose un apprentissage du regard ou de l'esprit. Le poème « Souvenir de la nuit du 4 » de Victor Hugo suppose une connaissance historique du lecteur sur les événements de décembre 1851 pour en saisir pleinement la portée polémique. L'étude de l'art invite ainsi à s'interroger, à mener une « enquête », à laisser libre cours à cette « perplexité ». De cela nous pouvons ainsi dire que l'œuvre « s'offre » à l'élaboration de la réflexion, et provoque une certaine jouissance par la connaissance. Il y a un ainsi un certain plaisir à lire les travaux des Oulipiens, offrant l'œuvre comme une réflexion joyeuse sur les potentialités du langage, et qui laisse parfois « perplex[e] » : l'exemple de « La Cimaise et la Fraction », réécriture de la « La Cigale et la Fourmi » illustre bien cette rencontre entre effort de création et « jouissance ».

Or, le propos semble faire porter « l'interrogation » plus loin que sur des considérations historiques et culturelles. L'œuvre ne saurait se résumer au déchiffrement d'un savoir ou d'une vérité, mais supposerait une interrogation en soi. « L'esprit » est finalement ce qui se confronte à l'art, par sa production ou par sa réception. Gaëtan Picon semble ainsi suggérer que l'œuvre est le moyen de faire retour sur soi, sur sa nature, sur le monde environnant, dans une visée plus ontologique qu'éducative. C'est

Cet exemple du « Pouvoir des fables » de La Fontaine est particulièrement pertinent. Il permet de toucher du doigt la singularité du savoir littéraire. Le candidat pourrait approfondir cette question en s'appuyant sur un passage précis de la fable mettant en évidence le savoir « gai » du fabuliste.

par l'œuvre que le lecteur ou le spectateur pourrait ainsi confronter sa « perplexité » au monde. La plupart des œuvres de fiction proposent ce type de raisonnement, et cela est sans doute très visible dans les œuvres d'anticipation. La série *Westworld* présente ainsi une réflexion intéressante sur la nature humaine, sur la création d'humanoïdes dotés d'une conscience qui viendraient à terme remplacer l'espèce humaine dans une logique d'évolution et de résistance biologique. Réfléchir à partir d'une société future, où l'on pousse à tous les extrêmes et toutes les dérives, ainsi que l'ont fait des auteurs comme Gorges Orwell ou Aldous Huxley, permet de mettre à l'épreuve notre propre réalité et ainsi de la remettre en question. Ne serait-ce pas l'objet de l'art que de représenter le réel afin de le questionner ? Mais le questionner n'est-il pas propice à susciter l'effroi, l'angoisse ou la douleur ? L'effort intellectuel accompagnerait ainsi une certaine forme de lucidité dissonante, et l'art ne serait alors pas à prendre unilatéralement comme un plaisir, mais également comme confrontation et comme responsabilité.

Ainsi la réception de l'œuvre suppose un plaisir du divertissement, un plaisir par l'effort, mais aussi une mise à l'épreuve ontologique. Le critique semble proposer une distinction entre plaisir et mise à l'épreuve qui peut se discuter : l'art est-il seulement une expérience « jouiss[ive] » ? Doit-il ne chercher que le plaisir ?

Si l'art peut provoquer « jouissance » et « connaissance », il ne s'agit pas de le réduire à cette visée. On peut même aller jusqu'à se demander s'il permet cette connaissance et si celle-ci est même possible.

Le critique affirme que « l'œuvre d'art [...] s'impose [...] comme un objet de jouissance ou de connaissance ». Le terme de « jouissance » pose problème car le plaisir n'est sans doute pas une visée primordiale de l'art. Le terme appelle effectivement la réflexion de Barthes et la distinction qu'il fait entre « texte de plaisir » et « texte de jouissance ». En étudiant cela, nous pouvons lire autrement le propos de Gaëtan Picon. En effet, Barthes oppose le texte de « plaisir » qui maintiendrait le lecteur dans ses repères, dans l'univers qu'il connaît, et le texte de « jouissance » qui, au contraire, ferait basculer ses assises et rendrait son univers discutabile. Si l'œuvre « s'impose » comme jouissance, elle est donc ce qui remet l'univers du lecteur en question. La littérature, comme les autres arts, vise à toucher, ébranler, son auditoire ou son lectorat, le plaçant dans une position inconfortable. L'art peut donc être non pas « jouissance » mais douleur pour celui qui s'y confronte. On pense ainsi à l'œuvre cinématographique *Nuit et*

La référence à la célèbre distinction de Roland Barthes entre « texte de plaisir » et « texte de jouissance » est bienvenue et manifeste une culture théorique appréciable. En revanche, le commentaire reste approximatif et manque le véritable enjeu de la distinction opérée par le critique. À la différence du plaisir, la jouissance suppose l'impossibilité de « parler sur le texte ». Comme l'écrit Barthes, « la jouissance est indicible, inter-dite » (Roland BARTHES, *Le plaisir du texte*, 1973).

Brouillard d'Alain Resnais, suscitant le choc du spectateur afin de le sensibiliser à la possibilité, pour un être humain, de se hisser à une telle cruauté et à une telle violence. Nous pouvons même ajouter que l'effet sur le lecteur ou le spectateur peut être davantage marqué par une œuvre qui suscite non pas le plaisir mais le dégoût. L'œuvre représentant des gueules cassées jouant aux cartes, produite par le peintre Otto Dix n'est pas faite pour susciter un plaisir esthétique mais pour susciter une réaction d'effroi quant aux conséquences de la guerre sur l'humanité, physiquement comme mentalement.

L'interrogation est donc bien de mise, mais sur un plan sans doute moins positif. Car cette « perplexité » qui place le récepteur dans l'inconfort peut aller jusqu'à interroger la possibilité même de la connaissance. Le propos de Gaëtan Picon présente en effet un paradoxe interne : cette « connaissance » « imposée » par l'œuvre est d'emblée annulée par la seconde partie de l'énoncé. « L'objet de connaissance » étant également « objet d'interrogation », il s'agit de voir que le savoir offert par l'art est voué à la fluctuance, de même que le plaisir esthétique est voué à l'inquiétude. La fiction pourrait être l'exemple même de cette remise en question de l'œuvre comme porteuse de vérité, ou d'un savoir donné comme acquis. Nous pouvons prendre l'exemple des œuvres de Chrétien de Troyes pour évoquer cette question. Le critique Peter Haidu montre comment l'auteur du Moyen Âge use du procédé du symbole de manière systématiquement décalée afin d'empêcher le risque de l'enfermement dans une interprétation prise pour vraie. Ainsi le personnage du Lion dans *Le Chevalier au Lion*, portant le symbole de la royauté, de la férocité et de la force, est déplacé dans un rôle de demoiselle en détresse où, croyant son maître mort, il tente de se suicider, couvert de larmes. Ce déplacement du symbole permet à cet auteur de placer son lecteur dans une position de critique, et de ne pas prendre pour vrai ce qu'il lit ou voit sans y réfléchir. L'art propose ainsi non pas une vérité, mais une remise en question globale de ses certitudes.

Ainsi aller vers l'art n'est-ce pas justement embrasser cette « perplexité » ? N'est-ce pas accepter l'échec à comprendre ? Cela tend à remettre en question le présupposé de la citation qui consiste à prêter une intention aux œuvres : s'il y a un refus de viser systématiquement plaisir et vérité, est-il possible d'affirmer que l'œuvre « s'impose » ou « s'offre » ?

Il nous faut donc en venir à cette question de la visée : le critique semble suggérer que l'œuvre possède une utilité, ou un

Le néologisme « fluctuance » témoigne d'une inventivité de la pensée. Le candidat crée un concept pour approcher au mieux la connaissance apportée par l'écrivain. Une telle imagination n'est en aucun cas proscrite dans une composition française ; les candidats veilleront simplement à utiliser à bon escient de telles expressions et à les signaler par le soulignement, qui est l'équivalent manuscrit des italiques.

La phrase qui clôt le deuxième mouvement du développement énonce avec une grande clarté d'expression une thèse solide et pertinente. Le candidat réussit ainsi à creuser les présupposés du sujet en jouant avec ses sens possibles.

Cette conclusion de partie est éclairante. Le candidat réussit avec élégance à renverser un « présupposé » de l'affirmation. Le redoublement des questions apparaît certes quelque peu maladroit, mais la copie aménage avec fermeté un passage d'une idée à l'autre.

but : celui d'instruire, de plaire, ou au contraire de questionner. Mais n'est-ce pas réduire l'œuvre d'art par essence inutile et purement esthétique, à un rôle qui n'est pas le sien ?

Le problème ici serait donc l'intention prétendument accordée à une œuvre : celle de délivrer un message que le lecteur ou le spectateur devrait déchiffrer. Ce don d'une intention est visible jusque dans la syntaxe du propos : l'auteur est éludé dans la citation, et la forme pronominale dans « s'impose » et « s'offre » tend à faire penser que l'œuvre se meut par elle-même, autonome. Cela fait penser à Ovide s'adressant à ses *Métamorphoses* : « Va mon livre », procédé repris par Joachim Du Bellay dans *Les Regrets*. Or, au contraire, l'œuvre ne « s'offre » pas toujours et « s'impose » dans toute sa « perplexité », sans qu'on puisse lui assigner un rôle. La littérature, à ce titre, présente des exemples pertinents de cela. Les Parnassiens du milieu du XIX^e siècle proposent une poétique de « l'art pour l'art », selon le slogan de Théophile Gautier, et cherchent à se détacher de l'extérieur pour se concentrer uniquement sur la création esthétique. Les Symbolistes après eux vont vers une tendance à l'hermétisme, en déplaçant la représentation de la réalité vers de l'inédit et de l'inouï. Mallarmé illustre cet hermétisme dans le fameux « Sonnet en –yx ». L'œuvre, dans ces cas, ne cherche pas à « s'offrir », mais tend plutôt à résister contre une forme d'instrumentalisation du fait littéraire au XIX^e siècle et au début du XX^e.

S'il y a un refus de l'intention ou de ce qu'on peut considérer comme une utilité de l'œuvre, c'est sans doute pour une intention plus large : celle de demeurer toujours ouverte et de refuser « d'être datée » comme l'écrit Ingeborg Bachmann. L'intention de toute œuvre n'est-elle pas donc, comme nous l'avons dit, de réouvrir le sens sans jamais le fixer ? À ce titre, si nous avons déjà évoqué le désir de laisser toujours ouverte une réflexion sur le monde, nous pouvons ajouter à cela une réflexion toujours ouverte sur l'œuvre elle-même. Le propos de Gaëtan Picon peut également nous inviter sur cette voie-là : l'œuvre d'art « s'offre à l'esprit comme objet d'interrogation, d'enquête, de perplexité », et l'œuvre littéraire en tant que discours est sans doute, « singulièrement », la plus concernée de toutes les œuvres d'art. Il est intéressant de considérer toutes ces œuvres qui n'ont d'autre objet qu'elles-mêmes, ou bien l'art de l'écriture. On pense ainsi à l'œuvre *Si par une nuit d'hiver un voyageur* de l'Italien Italo Calvino, dans laquelle celui-ci interpelle son lecteur pour l'aider à s'installer pour lire, amenant la mise en abîme à son apogée en citant le nom du livre et de l'auteur dans ce préambule. Le narrateur se fait ensuite commentateur du récit et de ses rouages, tout comme

Il s'agit en réalité d'une adresse d'Ovide à ses *Tristes*.

La référence à l'hermétisme de Mallarmé est ici pleinement pertinente, mais elle demeure allusive : un commentaire un peu plus fourni du poème mentionné eût été bienvenu. Il est en outre souhaitable qu'une composition française, quand l'occasion se présente, donne à entendre quelques vers.

le narrateur de *Jacques le Fataliste* qui commente ses propres digressions dans l'histoire des amours de Jacques. L'œuvre d'art n'aurait-elle donc d'autre intention qu'elle-même ?

Mais lui prêter une intention n'est-ce pas nier la nature même de l'œuvre d'art ? L'essence de cette création humaine semble bien résider dans l'humilité de son inutilité. N'est-ce pas rompre un équilibre fragile que de prêter un rôle ou une visée à une œuvre d'art, qui tire sa puissance esthétique dans le fait de ne remplir aucun besoin matériel ? Il y a sans doute ainsi un plaisir plus pur, une « jouissance » certaine à la contemplation d'une œuvre détachée d'une quelconque utilité, instrumentalisation ou autre intention, sinon celle d'offrir la possibilité d'un émerveillement d'ordre esthétique, d'un retour sur soi, guidé par une émotion personnelle et un effet imposé. Ainsi Alcofribas Nasier recommande à « [ses] amours » de ne se soucier que de boire et de rire sans plus prendre au sérieux le propos de ce livre qu'est *Gargantua*.

Ainsi, l'œuvre semble par essence provoquer la « jouissance » en ce qu'elle ne suppose pas de visée ou d'intention, de rôle ou de but, autre que d'être.

Ainsi, nous avons vu que l'œuvre peut consister en un divertissement et une manière privilégiée d'accéder à la connaissance ; or elle n'est pas seulement un plaisir pur, car elle est aussi un *medium*, pour réfléchir le monde et faire basculer les repères qui ralentissent l'effort de la réflexion, non sans provoquer parfois une certaine inquiétude. Cependant, l'œuvre ne saurait « imposer » une quelconque intention ou vérité. Sa dynamique et sa force essentielles, en même temps que sa beauté, résideraient alors dans cette possibilité de remettre du jeu dans les idées, afin d'empêcher l'esprit de prendre pour acquises toutes ses certitudes. Elle aurait ainsi cette caractéristique majeure de saisir et d'exprimer, en même temps que d'apaiser parfois, la rudesse de la réalité qu'elle représente.

La conclusion reformule de manière décisive un parcours de pensée. La dimension esthétique de l'œuvre littéraire est bien mise en évidence, de même que son pouvoir de déstabilisation.

Épreuve écrite à partir d'un dossier
Option « Lettres modernes » :
Étude grammaticale de textes de langue française

Rapport coordonné par Thomas Verjans et réalisé avec Annie Combes, Michel Gailliard, Françoise Laurent et David Zemmour

Cette seconde épreuve écrite, sous sa forme actuelle, existe depuis la session 2014¹ et a pour objectifs de vérifier les compétences des candidats dans les domaines de l'histoire de la langue française, de la description de son système grammatical, de la stylistique, et de la capacité didactique à mettre ces savoirs en relation avec les programmes scolaires tout en les envisageant de façon réflexive. Cet ensemble de compétences relève en effet de ce que l'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant ou d'une future enseignante, et les bonnes et très bonnes copies, témoignant d'une préparation sérieuse et rigoureuse, de connaissances solides et d'une capacité à les appliquer à des textes singuliers, ont ainsi donné satisfaction au jury.

Une proportion non négligeable de copies inquiète cependant encore, en montrant que ces compétences essentielles ne sont pas acquises ou ne le sont que de façon lacunaire. Rappelons ici que seules les copies s'étant confrontées à l'ensemble du sujet peuvent bénéficier d'une valorisation. Et l'on peut se réjouir de constater que les copies faisant l'impasse sur tout ou partie de l'épreuve se font plus rares. Mais, de fait, les copies qui, par impasse délibérée ou par mauvaise gestion du temps, faute d'un entraînement suffisant à l'épreuve en temps limité, ne traitent qu'une partie des questions se voient alors nécessairement pénalisées.

Plus généralement pour être efficace et suffisante la préparation ne se fait pas seulement lors de l'année du concours, elle s'appuie sur l'acquisition progressive des connaissances au long du cursus universitaire. Les rapports ont vocation à présenter des corrigés mais aussi et surtout s'inscrivent dans une logique de formation et de préparation aux concours. On ne saurait donc que trop encourager les futurs candidats et les futures candidates au CAPES à consulter les précédents rapports ainsi que les pages qui suivent, de manière à saisir précisément les attendus de cette épreuve et à s'y préparer de la sorte avec toute la sérénité nécessaire. Précisons enfin que les pages

¹ Les rapports de jury depuis 2014 sont consultables sur le site : www.legifrance.gouv.fr. Il convient de consulter aussi la rubrique « Devenir enseignant » : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html>

qui vont suivre visent à présenter un corrigé exhaustif de l'épreuve mais qui excède naturellement ce que l'on peut raisonnablement attendre de trouver dans les copies.

1. Cadre de l'épreuve

Le jury tient à rappeler que, pour mettre en jeu les mêmes niveaux d'analyse (phonétique, graphie, orthographe, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique, lexicologie), rien ne l'oblige à reconduire les mêmes ensembles de questions d'une année l'autre, les précédentes versions du sujet depuis 2014 faisant en la matière – et sauf indications contraires dans les rapports publiés depuis lors – office d'objets d'interrogations possibles, tant dans la formulation que dans le nombre de questions. Ainsi, cette année, dans la partie consacrée à l'histoire de la langue, la question « graphie » était proposée à la place de la question de morphologie, ce qui n'exclut en rien que l'une ou l'autre des deux soit proposée lors des prochaines sessions.

2. Attendus de l'épreuve

Le jury tient aussi à rappeler, comme cela a été fait dans les précédents rapports, le caractère généraliste du concours. Autrement dit, il n'est pas attendu des candidates et des candidats de posséder l'ensemble des compétences qui sont celles des professionnels des disciplines mises en jeu dans cette épreuve. De la même manière, le jury, s'il reste ouvert à toute approche théoriquement marquée, attend d'abord des candidats des analyses sûres et maîtrisées des occurrences, manifestant ainsi une connaissance solide des notions qui seront au cœur de leur métier. Dès lors, ce qui est attendu est une maîtrise des concepts fondamentaux de l'analyse grammaticale aux différents niveaux de l'analyse linguistique. Est-il nécessaire de rappeler enfin que l'on attend une expression correcte et claire ainsi qu'une copie soignée, gages de qualité et de sérieux ?

3. Pour se préparer

Outre la lecture des précédents rapports, qui permettra de se familiariser avec les attendus des épreuves et avec la diversité possible des intitulés de questions posées, le jury encourage les futures candidates et les futurs candidats à un travail régulier qui permettra de consolider les savoirs acquis et de combler les éventuelles lacunes qui pourraient demeurer, et tient à rappeler qu'il s'agit aussi, et avant tout, de la mise en pratique de ces savoirs. Autrement dit, seuls des entraînements fréquents de mise en application des connaissances peuvent conduire à développer les qualités d'analyse nécessaires et ancrer les réflexes qui, à l'écrit comme à l'oral, mènent à l'élucidation sereine et assurée des occurrences qui seront proposées.

Il importe encore d'appréhender la langue française dans son histoire. En effet, si le système grammatical de la langue médiévale présente des particularités qui lui sont propres, et que certains outils linguistiques nécessitent d'être adaptés à celles-ci, l'évolution de la langue s'inscrit dans une continuité qui explique le présent par le passé. Le jury invite donc les candidates et les candidats

à ne pas cloisonner la partie historique de la partie synchronique, mais bien au contraire à les appréhender ensemble, et cela aux différents niveaux de l'analyse linguistique.

Enfin, on ne saurait trop insister sur la nécessité de réaliser plusieurs épreuves en temps limité, seule possibilité d'apprendre à gérer le temps que l'on peut consacrer à chacune des parties de l'épreuve, les meilleures copies étant, rappelons-le une fois encore, celles qui parviennent à la traiter dans son ensemble.

I – Histoire de la langue

L'épreuve d'ancien français, dans la nouvelle version du concours (2014), pouvait sembler d'une difficulté supérieure à ce qu'elle était dans l'ancienne formule puisqu'elle se fonde désormais sur l'extrait d'une œuvre choisie hors programme. Il n'en est rien, comme le démontrent les copies corrigées cette année. La traduction a été souvent réussie, la question de graphie a révélé des connaissances appréciables tandis que celle de lexicologie, même présentée de façon incomplète, prouvait une bonne appréhension des enjeux de l'exercice. Seule, la question de syntaxe s'est avérée très décevante, mais ce qui était là en cause, ce n'est pas tant la connaissance de la grammaire médiévale que celle de la grammaire française : on va y revenir.

Si la question de traduction a été particulièrement bien traitée, c'est aussi parce que, pour la première fois, le texte donné comportait une partie traduite, ce qui fournissait une aide appréciable aux candidats. Les lignes traduites permettaient en effet d'identifier sans ambiguïté les voix perçues par le roi et de comprendre précisément l'objet de l'échange verbal ; elles explicitaient une construction de cas régime absolu ; elles proposaient une traduction du mot qu'il fallait étudier sur un plan lexical : *preudome*.

Le corrigé que nous proposons doit permettre aux futurs candidats d'évaluer le niveau des connaissances indispensables pour réussir l'épreuve d'ancien français. Nous ne réitérons pas tous les excellents conseils donnés par le jury dans le rapport de la session 2017, mais recommandons vivement aux candidats de s'y reporter. Le jury tient simplement à rappeler qu'il est opportun de revenir sur la traduction après avoir traité les autres questions de cette partie de l'épreuve, celles-ci étant susceptibles d'éclairer telle ou telle difficulté morphologique, syntaxique ou lexicale.

Question 1 – Traduction des lignes 1 à 6 et brève étude lexicale de « *preudome* »

Le texte donné est extrait du *Haut livre du Graal*, un roman en prose du XIII^e siècle dont l'auteur est anonyme. Au début du récit, cette œuvre présente un roi Arthur affaibli et mélancolique. Pour sortir de cet état, il se rend à la chapelle Saint-Augustin, un lieu dangereux gardé par un ermite. Arthur découvre l'ermite agonisant mais ne peut le veiller car une voix lui enjoint de quitter la chapelle. Comme le précisait le texte d'introduction, il se rend alors dans l'ermitage d'où il entend anges et diables se disputer l'âme du moribond.

Traduction

<p>Li rois est si pensis qu'il n'a talent ne de boivre ne de mengier. Ainsi com il pensoit plains d'ennui e de contraire, il ot en la chapele la voiz d'une dame, qui parloit si docement e si haut, qu'il n'est hom tant iriez, s'il oïst la voiz de la dame, qui n'eüst joie. Ele dist as anemis :</p> <p>« Alez hors de ceenz, car vos n'avez droit en l'ame du preudome, que q'il ait fet arriere ; il est pris au service mon fill e le mien, e fesoit sa penitance en cest hermitage des pechiez qu'il avoit fet.</p>	<p>Le roi était si absorbé dans ses pensées qu'il n'avait envie ni de boire ni de manger. Alors qu'il s'abandonnait à ses pensées tourmentées et pénibles, il entendit dans la chapelle la voix d'une dame qui parlait avec une telle douceur et une telle force, que n'importe quel homme, si désespéré fût-il, aurait ressenti de la joie en l'entendant. Elle s'adressait aux diables :</p> <p>« Sortez d'ici, car vous n'avez aucun droit sur l'âme de ce saint homme, quels que soient ses actes passés ; il a été surpris par la mort en étant au service de mon fils et au mien, et il accomplissait sa pénitence dans cet ermitage pour les péchés qu'il avait commis. »</p>
---	--

Commentaire

La langue du copiste ne présente pas de trait dialectal particulier, si bien que la graphie des mots ne gênait aucunement leur identification. Le texte présentait malgré tout quelques difficultés. Il exigeait une bonne connaissance du lexique médiéval et, en particulier, de plusieurs mots intéressants pour l'histoire de la langue, présents au début de l'extrait : *pensis* (l. 1) et *pensoit* (l. 1), *talent* (l. 1), *ennui*, *contraire* et *ot* (l. 2). Le jury a valorisé des traductions telles que « plongé dans ses pensées » pour *pensis*, « il était perdu dans ses pensées » pour *il pensoit*, « affliction » ou « tourment » pour *ennui*. Le substantif *contraire* réfère à quelque chose de dommageable, il pouvait être ici traduit par « désagrément » ou « contrariété ». La forme *ot*, 3^e personne de l'indicatif présent du verbe *oïr* (« il entend ») devait être traduite par un passé simple pour respecter la concordance des temps : on sait que l'emploi des temps, dans la langue médiévale, suit des contraintes aspectuelles spécifiques. Ici, le présent de *ot* place au premier plan la perception qu'a soudain le roi d'un changement d'énonciateur : une voix féminine isolée a remplacé le groupe des anges.

À la ligne 3, on pouvait parfaitement traduire *dame* par « dame ». Certains candidats se sont interrogés sur l'identité de ce personnage. L'expression *la doce Mere Dieu* (l. 11), traduite en note par les mots *la douce mère de Dieu* confirmait que la Vierge avait pris le relais des anges. Le mot *anemi* (l. 4) désigne en ancien français les démons. On voit ici qu'il alterne avec le mot *deable* (l. 6) pour désigner les interlocuteurs de la Vierge.

La construction syntaxique de la fin de la seconde phrase, avec la succession de deux propositions consécutives (*qu'il n'est hom tant iriez* et *qui n'eüst joie*) et, de surcroît, une subordonnée hypothétique enchâssée (*s'il oïst la voiz de la dame*), exigeait une réelle fréquentation des textes médiévaux pour être correctement analysée et pour que soient compris et bien traduits les modes verbaux. Certes, la question de syntaxe incitait à réfléchir sur cette phrase (voir l'analyse détaillée

présentée ci-après), mais on renouvellera les recommandations des précédents rapports : c'est en lisant, pendant l'année de préparation, une œuvre en ancien français dans une collection bilingue – ce qui permet de contrôler sa compréhension du récit et de corriger éventuellement ses erreurs – , que l'on se familiarise le mieux avec les tours syntaxiques et les particularismes de l'ancienne langue.

La proposition *il est pris au service mon fill e le mien* (l. 5) exigeait un peu d'attention pour être correctement traduite. Tout d'abord, quel sens fallait-il donner au verbe *prendre* ? Les candidats pouvaient hésiter : la Vierge affirme-t-elle que l'ermite (son âme) est désormais au service du Christ et de sa mère, c'est-à-dire qu'il (elle) est déjà au paradis ? Mais, dans ce cas, on attendrait plutôt : *il fet le service de*, « il assure le service de », ou *il (s')est mis en service de* « il se voue au service de ». La difficulté disparaît si l'on se reporte à la l. 9, où l'on trouve la proposition *s'il eüst esté pris en vostre servise*, dont la traduction donnée en note est « s'il avait été surpris par la mort à votre service ». La Vierge affirme donc que l'ermite a été 'pris', c'est-à-dire 'saisi', 'surpris' par la mort alors qu'il était du côté du bien grâce à la pénitence accomplie. Son passé de pécheur, même s'il a duré soixante-deux ans, a été racheté par les cinq années de retraite dans l'ermitage. L'ermite était encore vivant au moment du débat, et son âme ne peut être déjà au paradis. Le jury, qui sait parfaitement que les candidats disposent d'un temps très limité pour chaque question, a cependant été indulgent et n'a pas sévèrement sanctionné les erreurs commises sur le verbe *prendre*. Enfin, si l'on avait oublié les règles concernant le complément d'appartenance sans préposition et que l'on hésitait sur *(le) service mon fill et le mien*, la l. 7 offrait un précieux recours avec *il nos avoit plus serviz que vostre fill ne vos*, traduit par « il a été plus à notre service qu'à celui de votre fils ».

Brève étude lexicale de « preudome »

Justifiez votre traduction de « preudome » (l. 5) par une brève étude lexicale du mot

Le substantif *preudome* (ici au cas-régime ; on trouve une forme du cas-sujet, *preudom*, à la l. 14) est un mot omniprésent dans la littérature médiévale, de même que l'adjectif *preu(d)*, *pro(d)*. Il devait être connu des candidats, ainsi que son évolution et ses emplois actuels sous la graphie *prudhomme*. L'intérêt lexicologique de ce mot méritait d'être mis en valeur (formation, polysémie médiévale, vitalité actuelle).

Origine du mot

Elle est médiévale. Il s'agit d'un mot composé associant l'adjectif *preu* et le substantif *ome*, reliés par la préposition *de*². Le premier terme, en fonction de qualifiant, apporte une appréciation subjective au terme qualifié placé en second (le fonctionnement est le même dans l'expression « ce fripon de valet »).

Il convient donc de considérer à la fois *ome* et *preu* pour aborder les sens de *preudome*.

- *ome* (< *hominem*) : « être humain de sexe masculin » ;

² Ce processus a été commenté par E. Bourciez : « Une habitude assez répandue en ancien français était, pour donner plus de relief à l'adjectif, de lui subordonner par *de* le substantif : *mon las de cuer*, *sa vieille de mere* [...], de là l'expression *preudome*, plus tard *prud'homme*, composée de *preu* (**prodis*) + *de* et *homme* » (*Éléments de linguistique romane*, 5^e éd. révisée par l'auteur et par les bons soins de Jean Bourciez, Klincksieck, Paris, 1967, § 311, p. 362-63).

- *preu* a une origine particulière bien connue : ce radical relève de la scission en deux mots de la forme verbale latine *prodest* (de *prodesse* : « être utile ») en *prode* + *est*, *prode*, attesté en latin tardif, étant perçu comme un adjectif signifiant « utile ».

Le spectre sémantique de « *preudome* » repose sur ce radical *prod(e)*, porteur du sème générique d'« utilité ». Selon les contextes, des sèmes spécifiques sont associés à ce sème de base.

Sens en ancien français

Le sème d'utilité est constant et le mot a toujours une connotation positive : le *preudome* est quelqu'un qu'il est avantageux de connaître pour ses qualités ou son expérience acquise (ce pourquoi il est souvent d'un certain âge).

Il n'est pas toujours aisé de traduire les spécificités liées au contexte d'emploi. On est en général contraint de forger un syntagme, sur le modèle *homme* + adjectif ou *homme* + *de* + substantif :

- sur un champ de bataille : « homme valeureux » « homme courageux »
- à la cour : « homme de bien », « homme d'honneur », « homme de mérite », « homme juste »
- dans un contexte éducatif : « sage », « savant »

En contexte religieux, le *preudom* est un « homme de foi », « un saint homme » et peut désigner un prêtre, un moine ou un chevalier pieux.

Dans notre extrait, le mot *preudome*, employé par la Vierge au début du discours qu'elle adresse aux diables, réfère à l'ermite juste décédé. Désigner ainsi le mort par ce terme révèle que, pour l'énonciatrice, l'ermite est sans aucun doute du côté des justes, et que le débat engagé avec les diables n'a pas lieu de se poursuivre. Comme elle l'explique ensuite, quoi que le mort ait fait dans le passé, sa pénitence de cinq années au service de Dieu a racheté ses fautes et son âme est sauvée. Déjà avant sa mort, il était devenu un *preudome*, un « saint homme » (c'est également ainsi que le traducteur, Armand Strubel, a traduit *preudon* à la l. 14).

Il n'était pas utile de détailler le paradigme sémantique de *preudome*, surtout dans une épreuve en temps limité où il faut aller à l'essentiel. On pouvait cependant citer les mots *baron*, *vassal* ou *sage*. Le paradigme morphologique est plus intéressant car il comporte des mots importants dans le système féodal et les valeurs qui lui sont associées. Il était pertinent d'en citer quelques-uns :

- l'adjectif *preu*, bien sûr, qui signifie « utile », « profitable » et, selon les contextes : « courageux, vaillant » ou « de haute valeur morale » ;
- l'adverbe *preu* marquant une valeur ou une quantité importantes (en atteste l'expression encore actuelle *peu ou prou* dans laquelle *prou*, forme de *preu*, a le sens de « beaucoup ») ;
- le substantif *preu*, dont les sens sont parallèles à ceux de l'adjectif, mais qui désigne aussi, en emploi inanimé, un « gain », un « avantage » (d'où l'expression médiévale *torner a preu* « mettre à profit ») ;
- le substantif *proesce*, surtout employé dans le champ guerrier où il signifie « vaillance, bravoure, exploit » ;
- enfin, le substantif *preudofemme*, équivalent féminin du *preudome* forgé au Moyen Âge et s'appliquant à une femme vertueuse, probe et sage.

Évolution ultérieure

En moyen français, un fossé se creuse entre le *preudome*, doté de qualités morales, et le *preu* doté de qualités guerrières. Comme l'atteste au tout début du XIV^e siècle un passage célèbre de *La Vie de saint Louis*, selon Louis IX, on peut être *preu* (« valeureux »), sans croire au Dieu chrétien – c'est le cas de certains guerriers sarrasins – mais un chevalier qui vit et agit conformément à la foi chrétienne mérite quant à lui l'appellation de *preudomm*³.

En français préclassique, le *prud'homme* et la *preu de femme* désignent des personnes vertueuses, loyales. Au féminin, après la période classique, *preudefemme* prend un sens péjoratif (femme affichant une pudeur feinte et excessive ; cf. le mot *pruderie*, issu partiellement de *preude*).

Le mot *preudome* survivra grâce à une spécialisation dans le domaine juridique. Depuis le XIX^e siècle, où s'est fixée la graphie *prud'homme*, le mot a même repris de la vitalité grâce aux *conseils* ou *tribunaux des prud'hommes*, qui règlent les conflits entre employeurs et employés. Les sèmes médiévaux d'utilité et de sagesse restent ici perceptibles.

D'emploi très marginal, les expressions *être (un) Prudhomme*, *raisonner à la Prudhomme* proviennent du personnage de *Monsieur Prudhomme*, créé par H. Monnier en 1830, et qui représente le type du bourgeois vaniteux et médiocre, amateur de déclarations emphatiques mais plates.

Question 2 – Graphie

Commentez la graphie de la consonne finale et son évolution jusqu'en français moderne dans les mots suivants : « voiz » (l. 3), du latin *vocem* ; « pechiez » (l. 6), du latin *peccatos* ; « volez » (l. 9), du latin **voletis*.

Remarques générales

La mise en relation des graphies et des phonies suivant une perspective diachronique est une question attendue de l'épreuve d'histoire de la langue. Elle a été posée au concours de 2015, où il s'agissait de commenter la graphie des consonnes finales *z* et *x* dans les mots *preuz*, *biar* et *sauz*. D'autre part, en 2017, le rapport de jury a rappelé que « les questions d'histoire de la langue pourront porter sur les aspects graphiques et phonétiques », et que ces questions doivent permettre de « comprendre ou d'expliquer des faits saillants du français moderne (en particulier en matière d'orthographe) ».

Pour cette session, les candidats étaient invités à étudier l'origine et la valeur de la consonne finale *z* dans trois mots, et à prolonger l'étude du graphème jusqu'au français moderne. Ils devaient pour ce faire identifier morphologiquement les formes proposées, les transcrire phonétiquement, en utilisant l'API ou l'alphabet phonétique des romanistes, et mobiliser leurs connaissances en phonétique historique pour rendre compte avec précision des phénomènes en jeu en montrant qu'ils étaient capables de distinguer phonies et graphies.

³ Joinville, *Vie de saint Louis*, édition et traduction de J. Monfrin, Classiques Garnier, Paris, 1995, § 560, p. 278.

Les résultats obtenus ont été dans l'ensemble plutôt bons : la question de graphie a été traitée avec précision dans la quasi-totalité des copies, et les candidats ont su convoquer les connaissances requises pour décrire, dater et interpréter des phénomènes phonétiques de base, comme l'amuïssement des voyelles finales, la formation et l'évolution des affriquées.

Quelques points sont à signaler :

Le jury a apprécié la présence d'éléments d'introduction et de conclusion, ainsi que les efforts qui ont été faits par les candidats pour organiser leur réponse de façon raisonnée, plutôt que de se contenter d'analyser successivement les mots proposés. Il leur rappelle aussi l'importance de bien lire le libellé de la question et de ne pas donner des explications inutiles. Dans de nombreuses copies, en effet, au risque d'une perte de temps et donc de points, l'évolution complète des formes a été menée alors qu'elle n'était pas demandée.

Proposition de corrigé :

1. Éléments d'introduction

Le graphème *z* apparaît tardivement en latin dans des mots empruntés au grec où il servait à noter un phonème absent du système consonantique latin : l'affriquée [dz]. Ce phonème s'étant perdu lors du passage du latin au français, le graphème *z*, devenu disponible, a été retenu par les copistes du Moyen Âge :

- pour rendre le phonème [z] inconnu du latin, résultant de l'évolution de [dz] ou de [s].
- et, comme abréviation de la séquence finale [t + s]. Le graphème *z* deviendra une variante du *s* à la finale, et sera beaucoup utilisé en ancien et moyen français.

2. Origine du graphème

Dans les trois termes à l'étude, le *z* est abréviatif. Il rend l'affriquée [ts] qui peut avoir deux origines :

a) L'effacement de la voyelle finale, autre que [a], qui produit la rencontre de la dentale du radical de l'étymon latin et du [s] de flexion. Deux cas sont représentés dans le texte :

- le *s* de flexion est celui du CR pluriel des substantifs, adjectifs ou participes passés. Tel est le cas du substantif masculin pluriel *pechiez* issu de *peccatos*. En raison de sa position intervocalique affaiblissante, l'occlusive sourde [t] se sonorise au IV^e siècle en [d]. Au milieu du VI^e siècle, le [d] intervocalique poursuit son affaiblissement et se spirantise. Au VII^e siècle, l'effacement de la voyelle finale [o] entraîne l'assourdissement de la spirante dentale au contact de [s] final sourd. La spirante se ferme et forme avec [s] l'affriquée [ts] qui sera notée *z* au moins jusqu'au début du XIII^e siècle.

- le *s* de flexion est celui de la désinence de la P5 à tous les temps et pour tous les types de verbes, ex. : *volez* de **voletis*⁹⁰.

Dans **voletis*, la finale *-tis / -tes* (après mutation du système vocalique) suit la même évolution que celle de *-tos* dans *peccatos*. Après sa sonorisation au IV^e siècle, l'occlusive alvéodentale intervocalique se spirantise au VI^e siècle, avant de redevenir occlusive et de s'assourdir au VII^e siècle à la chute de la voyelle finale. L'occlusive forme avec [s] final l'affriquée [ts] qui sera notée *z*.

b). L'affriquée est produite par l'évolution phonétique de [k] devant *e*.

Le cas de *voiz* étant plus compliqué, le jury a été indulgent envers les candidats qui l'ont traité, même si la palatalisation de [k] devant *e* ou *i* est un phénomène qui devrait leur être familier car elle joue un rôle important dans l'évolution des langues romanes et enrichit le consonantisme de l'ancien français.

L'occlusive [k] se palatalise au contact de la voyelle [e] au III^e siècle en avançant et élevant son point d'articulation dans la zone médiopalatale. Le [k] palatalisé bascule dans la zone prédentale jusqu'à la prononciation [t]. Avant la fin du siècle, il s'assibile par l'arrière, produisant l'affriquée demi-palatale [ts']. Celle-ci se sonorise au IV^e siècle en [dz'] avant de se dépalataliser au VII^e siècle et de s'assourdir au VIII^e siècle après la chute de la voyelle finale [e]. Comme pour les cas précédents proposés à l'étude, l'affriquée produite, [ts] est graphiée *z* au moins jusqu'au début du XIII^e siècle.

3. Évolution

Au XIII^e siècle, l'affriquée [ts], présente dans la prononciation de nos trois mots, se simplifie en perdant son élément occlusif [t]. Dans le courant du XIII^e siècle, la lettre *s* tend à remplacer *z* dans la graphie. À la fin du siècle, la tendance de la langue populaire est de ne plus prononcer l'[s] final. Il disparaît à la pause dans la langue savante au cours des XVII^e-XVIII^e siècles, mais reste articulé devant une initiale vocalique en liaison. Il se produit alors une différence de traitement et une distinction de morphogrammes : le *s* est conservé comme marque du pluriel pour les substantifs, les adjectifs et les participes, le graphème *z* est conservé comme marque de la P5 des verbes.

Pour ce qui est de *voce(m)*, le mot qui en est issu, graphié *voiz* puis *vois*, ne conserve pas cette graphie en FM. En raison d'homonymies très gênantes avec des formes d'un verbe aussi fréquent que le verbe *voir* et, dès lors, d'un risque de confusion, le *s* final a été remplacé par *x*, suite à un retour à l'étymon *vox*, nominatif latin du mot. Telle est aussi l'évolution en AF de *croiz de cruce(m)* (mêmes problèmes d'homonymie avec les formes du verbe *croire*) ou de *noiz de nuce(m)*. En revanche, *foiz de vice(m)* est graphié en FM *fois*, car aucune confusion n'est possible.

Remarque : Dans **voletis* : le morphème *-ez* de la P5 ne peut pas s'expliquer phonétiquement à partir de la désinence latine *-etis*, désinence analogique qui se répand en bas latin dans ce verbe entièrement refait au présent. Il s'agit d'une extension analogique opérée à partir de la désinence de la P5 des verbes en *-are* où, à la P5 du présent *-atis*, le [à] tonique libre se diphthongue et aboutit à [e] ouvert. La désinence s'est généralisée presque dès les premiers textes comme marque de la P5.

4. Éléments de conclusion sur le graphème z

Le passage de l'ancien français au français moderne s'accompagne de la disparition du graphème z comme morphogramme du pluriel, mais de sa conservation comme constituant de morphogramme de la P5. Dans les mots français actuels, à l'exception de quelques mots isolés, comme *assez*, *nez*, où il est un signe diacritique signalant une voyelle tonique, le graphème z renvoie aussi au z originel de l'étymon grec pour les mots empruntés tels qu'au grec (ex : *zoo*, *azote*, etc.).

Question 3 – Syntaxe

Relevez et analysez les propositions subordonnées circonstancielles depuis « ainsi com il pensoit » jusqu'à « avoit fait ».

Remarques générales

L'analyse des propositions subordonnées circonstancielles à laquelle engageait la question posée permettait de revenir sur la traduction du texte, de l'amender, voire de la corriger. Par ailleurs, si l'étude grammaticale d'un texte antérieur au XVI^e siècle exige la connaissance de faits de langue propres à la langue médiévale, l'époque de composition de celui-ci n'implique pas que les candidats recourent à des méthodes d'analyse détachées des apports de la linguistique contemporaine. Bien au contraire, une réelle familiarité avec elle leur permet d'enrichir leur connaissance de la syntaxe médiévale et, en retour, la fréquentation des textes médiévaux est pour eux un moyen de s'approprier la syntaxe du français moderne.

On attendait des candidats, d'une part, qu'ils aient une connaissance suffisante de la grammaire de l'ancien français afin de pouvoir identifier correctement les propositions et les classer selon les critères traditionnels ; et, d'autre part, qu'ils soient à même de proposer, lorsqu'elles sont nécessaires, des analyses morphosyntaxiques de ces mêmes propositions, envisagées comme constituants de phrase, afin d'en étudier de plus près les constructions et les particularités. Or la question de syntaxe s'est avérée très discriminante : de très nombreuses copies confondent proposition subordonnée et complément circonstanciel et ne dominent pas les outils de l'analyse minimale des fonctions des subordonnées, enfin, l'étude des modes a rarement été menée. On ne peut qu'inviter les candidats à fréquenter plus assidument les manuels de grammaire.

Proposition de corrigé :

1. Éléments d'introduction

En tant que propositions subordonnées, les circonstancielles entretiennent une relation de dépendance syntaxique avec un autre constituant de la phrase, dénommé « proposition principale » en grammaire scolaire, dont elles reçoivent une étiquette de fonction syntaxique. Ce niveau de description est en analogie avec le fonctionnement de la phrase simple : les propositions circonstancielles s'opposent aux relatives et aux conjonctives complétives, alors que les « compléments circonstanciels » s'opposent d'une part au sujet, d'autre part aux compléments du verbe. Au-delà des dénominations offrant parfois une certaine disparate — « subordonnée »

infinitive et participiale, dépourvue de verbe conjugué et de subordonnant ; « subordonnée » relative, en réalité constituant du groupe nominal, pour les adjectives ou en lien direct avec le noyau verbal pour les « substantives » ou « périphrastiques »... —, les circonstancielles sont donc fondées *a minima* sur une logique fonctionnelle, dont on peut attendre que les candidats connaissent au moins les rudiments. Dans la perspective de l'analyse en constituants immédiats, subordonnées et compléments circonstanciels sont en forte résonance avec le troisième constituant immédiat, facultatif, de la phrase, ce que manifeste leur capacité à être déplacés en tête de phrase ou de proposition. Il s'agit là d'un modèle idéal du « circonstant » mobile et effaçable, auquel toutes les occurrences observables sur un corpus sont bien entendu loin de se conformer, mais qui permet de chercher un critère de classement plus intéressant que la simple énumération des « natures grammaticales », fondées, en ce qui concerne la phrase complexe, sur le mot subordonnant et sur le sens résultant de la proposition dans la phrase.

2. Relevé et identification des propositions suivant l'ordre du texte

Une temporelle « Ainsi com il pensoit plains d'ennui e de contraire »

Une hypothétique : « s'il oïst la voiz de la dame »

Deux consécutives :

(« si docement e si haut ») « qu'il n'est hom tant iriez »

(« hom tant iriez ») « qui n'eüst joie »

Pour compléter ce relevé, il convient de réfléchir à la présence de la proposition subordonnée « que que q'il ait fet arriere », relative par nature, mais de valeur concessive par sa fonction. Philippe Ménard la dénomme « relative indéterminée à valeur concessive » (§ 78) ⁴.

3. Analyses morphosyntaxiques des constructions

La temporelle

Le mode est à l'indicatif, selon ce qui est attendu pour un procès actualisé, simultané par rapport à celui de la principale. La conjonction de subordination *com* vient du latin *quomodo* marquant en latin classique la manière avant de prendre une valeur temporelle en latin tardif. L'adverbe *ainsi* (parfois *issi* ou *aussi*, selon Ménard, § 237) est un intensif qui renforce la concomitance des deux procès. La confusion avec la comparative est théoriquement possible, cette autre circonstancielle pouvant être introduite couramment, selon Ménard, § 254, par la même locution *einsi com(e)* — ou *aussi com(e)*, *autresi com(e)*... En l'occurrence le sens permet de trancher sans ambiguïté en faveur de la temporelle.

L'hypothétique

Elle est introduite par la conjonction de subordination *se*, du latin classique *si* : « s'il oïst la voiz de la dame ». La subordonnée est au subjunctif, contrairement à l'usage du français moderne, qui en est venu à exprimer l'irréel au moyen de l'imparfait de l'indicatif dont c'est l'une des

⁴ Philippe Ménard, *Syntaxe de l'ancien français*, 4^e éd. rev. et augm., Bordeaux, Bière, 1994 (« Études médiévales »)

significations principales ⁵. Le subjonctif imparfait est ici employé dans la subordonnée, qui est la protase, comme dans la principale, qui constitue l'apodose du système hypothétique constitué. L'hypothèse porte sur le passé avec valeur d'irréel.

Les deux subordonnées consécutives

Elles indiquent l'effet produit par un morphème intensif dans la principale, au sein d'un système corrélatif.

Il faut restituer ainsi la première occurrence pour être conforme au modèle de la grammaire traditionnelle en principale et subordonnée :

— « Principale » : *[la voix d'une dame] parloit si docement e si haut*

— Subordonnée : *qu'il n'est hom tant iriez [s'il n'oïst la voiz de la dame] qui n'eüst joie*

La corrélation est le balancement qui s'établit entre *si* + adverbe en -ment et *que* + phrase à l'indicatif. Ce mode, comme en français moderne, indique un procès actualisé, non soumis à une interprétation ou une quelconque modalité.

Dans la seconde subordonnée consécutive, l'adverbe *tant* est corrélé à une forme *qui* dans laquelle on doit identifier *que* + *il*, par enclise : le [l] ne se fait plus entendre, d'où résulte une homophonie. Le mode est ici le subjonctif, à l'imparfait, avec valeur d'irréel. La modalité est propagée à partir de la représentation imaginaire d'un homme envisagé dans un degré de colère aussi haut que possible qui rend impensable la négation du procès de la subordonnée. On peut noter que la construction serait en tout point semblable en français moderne.

Attention : Il faut rappeler que, dans la combinaison, « il n'est hom qui », qui est tout bien médiéval (*il n'est hom qui* = « tous les hommes »), le *qui* introduit une relative dont le support est *hom* défini par la relative. En raison de la confusion qui a pu être générée, le jury n'a pas pénalisé les candidats qui ont vu là une relative.

La « relative indéterminée à valeur concessive »

Cette proposition est décrite par Ph. Ménard comme introduite par *qui que, quoi que, que que...*, toujours suivis du subjonctif avec valeur adversative ou concessive par rapport à la principale. Dans la remarque 2 du paragraphe 78, Ph. Ménard ajoute que les groupes *que que* et *quoi que* « sont parfois interchangeables ». La collusion, dans une même étiquette, entre une relative, identifiée sur un critère morphosyntaxique, et une « valeur » concessive, identifiée sur un pur critère sémantique et d'ordinaire attachée à un type de complément différent, est remarquable et mérite une analyse qu'a menée notamment Olivier Soutet qui parle de « concessive extensionnelle non scalaire à focalisation indéfinie »⁶. Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul distinguent des « relatives comme expressions circonstancielles », et n'hésitent pas à parler à leur propos de « relatives compléments circonstanciels de concession⁷ », ce qui dénote la même confusion entre approche morphosyntaxique et approche par le sens.

Du point de vue morphosyntaxique on reconnaît, dans *que que*, dont l'étymon est *quam quam* :

⁵ Voir Christian Touratier, *Le système verbal français : description morphologique et morphématique*, Paris, Armand Colin, 1996

⁶ Olivier Soutet, *La concession en français, des origines au XVI^e siècle, problèmes généraux*, Genève, Droz, 1992, p. 8 à 11.

⁷ Voir Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Puf, 1994, chapitre XIII, § 4.

- un pronom « indéfini », *que*, forme atone, alors que *quoi*, en concurrence dans cet emploi (Cf. Ménard remarque 2, § 78), est la forme tonique. Ce pronom est porteur des traits *inanimé* et *complément*.
- un pronom relatif, *que*, du latin *quod*, anaphorique du précédent, qui sert à démarquer une relative, dite « indéfinie », appellation en lien avec la nature de *quoi*.

L'ensemble se glose alors : *quelle que soit la chose qu'il ait faite précédemment*. On peut comprendre l'étiquette de « concessive », qui rattache cette proposition au groupe des circonstancielles, en raison de l'absence de consistance sémantique du pronom de tête, ce qui l'empêche d'être senti comme un antécédent du pronom relatif. La « relative » apparaît alors comme un constituant flottant, au niveau de la phrase, qu'il faut rattacher à un autre groupe. Toutefois, si l'on se dirige dans l'analyse vers l'identification d'une valeur circonstancielle, ce ne peut être au premier chef en raison du sens concessif : c'est avant tout la possibilité du déplacement, ici en tête de proposition — *que q'il ait fet arriere, vos n'en avez droit en l'ame du pseudome* — qui fonde cette analyse. Dans une optique morphosyntaxique, il serait donc beaucoup plus juste — et beaucoup moins risqué au regard de ce que l'on veut enseigner à un élève — de faire l'économie de l'étiquette de « circonstancielle » et de parler dans ce cas de « subordonnée relative complément de phrase ».

4. En guise de conclusion :

Proposition de recatégorisation des propositions analysées.

On peut finalement considérer ces propositions comme de simples constituants de phrase, afin de faire mieux ressortir les traits morphosyntaxiques des constructions observées. On pourra par exemple avoir recours au classement des propositions subordonnées conjonctives circonstancielles proposé par la Grammaire méthodique du Français⁸, qui distingue :

1. Celles qui sont déplaçables en tête de phrase et :

- A. décrivent une situation, comme les temporelles, les causales — à l'indicatif uniquement pour ces deux types — et les hypothétiques en « si » ;
- B. décrivent une perspective, toutes au subjonctif : certaines temporelles, les concessives...

2. Les systèmes corrélatifs, qui comprennent les comparatives et les consécutives.

Dans le premier groupe (1.A), on aurait la temporelle, seule proposition déplaçable à l'indicatif. Il s'agit de donner le cadre du procès principal, d'indiquer un élément de la situation dans laquelle il va se dérouler, ici en simultanéité, à la manière des compléments circonstanciels « scéniques » de la phrase simple.

Dans le second groupe (1.B), on trouverait :

⁸ *Ibid.*, chapitre XV, p. 506-518.

— L'hypothétique qui, du fait du subjonctif, dessine une « perspective » au lieu de fournir une simple « situation », un cadre comme dans le groupe précédent. Ici, il s'agit toujours de rattacher un procès principal à un arrière-plan, mais celui-ci est donné par un élément présent dans la pensée d'un locuteur et non par le recours à un référent extériorisé.

— La relative complément de phrase, telle qu'elle a été analysée plus haut.

Dans le troisième groupe (2), celui des propositions non mobiles car attachées à un terme de la phrase, on aurait les deux consécutives, qu'il n'est pas possible d'envisager comme deux constituants autonomes ; elles ne sont ni extractibles par *c'est... que*, ni mobiles, et, en cela, devraient à bon droit être désignées par une étiquette différente de celle des « vrais » compléments de phrase.

II – Etude synchronique d'un texte de français moderne ou contemporain

Question 1 – Lexicologie et orthographe

Étudiez, du point de vue orthographique, morphologique et sémantique, le mot « ressusciter » (ligne 11)

Comme dans la session 2016, cette question réunit les différentes perspectives. Cependant, la triple perspective est ici précisée. Le jury a donc accepté une organisation de la réponse qui traitait successivement chacune des trois perspectives, mais a néanmoins valorisé toute tentative d'organisation autre de la réponse. Les attendus de cette question sont clairement explicités dans les précédents rapports et seront rappelés marginalement dans la proposition de correction suivante.

1 – Orthographe

On attend tout d'abord une transcription phonétique du terme : **[Resysite]**. Rappelons que l'alphabet phonétique utilisé est laissé au libre choix des candidates et des candidats. L'organisation de la réponse invitait ici à distinguer les lettres possédant leur valeur de base des sons susceptibles de recourir, pour leur notation, à plusieurs graphies.

- Les lettres possédant leur valeur de base

Plusieurs graphèmes possèdent leur valeur phonique de base, qu'il s'agisse de consonnes : r **[R]** et t **[t]**, ou de voyelles : u **[y]** et i **[i]**. Ce sont donc des phonogrammes.

- La notation du son **[s]**

Le son **[s]** est ici noté par deux digrammes distincts. Le premier est constitué d'une consonne double dont la fonction est d'indiquer une prononciation sourde de la consonne du fait de sa

position intervocalique (sans quoi la prononciation serait sonore : [z]). La solution graphique de la seconde occurrence est motivée par l'étymologie du terme. Le jury a valorisé la remarque selon laquelle ce digramme peut également valoir pour le son [sk] dans certains cas.

- La notation du son [e]

Comme dans le cas précédent, le son [e] connaît des solutions graphiques différentes. Ainsi, pour sa première occurrence, la seule graphie *e* suffit à le noter. On pourra noter que ce premier *e*, bien que suivi d'une consonne double, ne voit pas sa prononciation s'ouvrir pour autant, bien que ce puisse être le cas régionalement.

Dans la seconde occurrence, le son est noté au moyen du digramme *-er*, à valeur de morphème, puisqu'il correspond en outre à la notation de la flexion infinitive du verbe. On pourra accepter, à la suite de l'analyse proposée dans la *Grammaire méthodique du français* (2009 : 127) pour *ez*, de voir un « morphophonogramme », en distinguant le *e* qui correspond au phonème, du graphème *er* qui possède lui une valeur de morphogramme.

2 – Morphologie et sémantique

Le terme constitue un emprunt au latin *resuscitare* « réveiller, rallumer la colère ». Il s'agit d'un verbe à l'infinitif qui s'intègre dans une construction verbale avec le verbe *vouloir*.

- **Etude morphologique**

Bien qu'il s'agisse d'un emprunt, on peut, en synchronie, distinguer deux morphèmes : une base ou morphème lexical et un morphème grammatical flexionnel qui commute *a minima* avec les différentes flexions de la conjugaison verbale.

On refusera en revanche une analyse en termes de préfixe : *re-ssusciter*, qui ne serait vraie que dans le cadre de la langue latine au sein de laquelle il s'agit effectivement d'un processus de préfixation endocentrique. Le jury a en revanche valorisé les copies qui soulevaient l'impossibilité d'un tel découpage.

- **Etude sémantique**

- o Sens en langue

Le terme, emprunté par la langue ecclésiastique, possède d'abord le sens religieux de « revenir de la mort à la vie » en construction intransitive, et de « faire revenir de la mort à la vie » en construction transitive, sens à partir desquels se sont développés de nombreux emplois métaphoriques. On ajoutera enfin l'existence, à l'époque classique, de l'expression *Une bonne nouvelle ressuscite quelqu'un* au sens de « Elle le tire du chagrin mortel où il était » (*Dictionnaire de l'Académie*, 1694).

On pourra attendre des candidats l'identification de la valeur religieuse du terme ainsi que la connaissance d'usages dérivés. A été valorisée l'explicitation de ces dérivations sémantiques lorsqu'elles mentionnaient des principes tels que la métaphore ou l'extension sémantique.

○ Sens en discours

Dans le passage, le terme est naturellement employé métaphoriquement et prend même une valeur hyperbolique. Il s'inscrit en effet dans un réseau de termes qui met en jeu le lexique de l'opposition entre la vie et la mort (*Sans toi, il m'est impossible de vivre. C'en est fait, je n'en puis plus, je me meurs, je suis mort*). En micro-contexte, par sa construction avec *vouloir* au subjonctif, le tout dans une relative qui prend pour antécédent le régime *personne* de la séquence impersonnelle, le verbe actualise bien son rapport au sens religieux en déléguant à une puissance extérieure le fait d'être ressuscité par qui lui rendra son argent ou lui permettra de le récupérer. Cette valeur hyperbolique participe naturellement du comique de ce monologue.

Question 2 – Grammaire

Vous étudierez, dans un commentaire organisé, les emplois de *que*, depuis « Mon esprit est troublé (...) » (l. 5-6) jusqu'à « de quoi est-ce qu'on parle là ? » (l. 17).

Attendus de la question

L'intitulé « grammaire » de cette question vise à laisser aux candidates et aux candidats le choix de déterminer les niveaux d'analyse pertinents entre la morphologie et/ou la syntaxe. Il convient également de rappeler qu'une organisation de la réponse est ici aussi attendue, de même qu'un relevé exhaustif de l'ensemble des occurrences présentes dans la partie du corpus à traiter.

Par ailleurs, l'intitulé « les emplois de *que* », à la vue du corpus et particulièrement en raison de la présence de *puisque*, peut amener une problématisation de l'opposition mot/morphème ou de l'opposition morphème lié/morphème libre. Les copies qui en ont fait état dans leur introduction ou dans une rubrique du plan de type « cas particuliers » ont ainsi été valorisées.

Enfin, plusieurs classements étaient possibles en fonction des théories utilisées ou, plus simplement, par parties du discours ou par distinction des emplois subordonnants et non subordonnants. Sans qu'un exposé théorique développé soit attendu en tant que tel, toute justification du choix et de la cohérence du classement a également fait l'objet d'une valorisation.

Eléments d'introduction

Forme extrêmement fréquente en français, et ce, tout au long de l'histoire de cette langue, le mot *que* est aussi un mot polyfonctionnel, autrement dit apte à une très grande diversité d'emplois. Syncrétisme de plusieurs formes latines, confondues par le jeu des évolutions phonétiques (*quem*, pronom relatif ; *quid*, pronom interrogatif ; *quam*, adverbe interrogatif et exclamatif ; *quia/quod*, conjonction de subordination, le cas échéant à valeur causale), le mot *que* peut être envisagé de deux manières : suivant l'hypothèse homonymique, on considérera que chacun de ses emplois représente autant de signes distincts ; suivant, à l'inverse, l'hypothèse polysémique, on considérera

que comme un signe unique dont les emplois peuvent être analysés selon un continuum. C'est par exemple le cas de la théorie guillaumienne qui recourt alors au concept de subduction et ordonne les différents emplois suivant un principe de déplétion sémantique, c'est-à-dire allant du plus au moins grammatical. Dans tous les cas, il était attendu que le classement distingue les différentes valeurs de *que*.

1- Les emplois pronominaux de *que*

En tant que pronom, *que* possède une aptitude à la référence ainsi qu'à la saturation de fonctions nominales, et notamment les fonctions essentielles. Il intègre par ailleurs un paradigme (*qui, quoi*), la distribution reposant sur un principe référentiel lorsqu'il est pronom interrogatif, et sur un principe fonctionnel lorsqu'il est pronom relatif. Enfin, en cas de structure subordonnée, interrogative ou relative, il possède alors une propriété supplémentaire d'enchâssement. Dans le cadre de la théorie de la subduction, l'emploi pronominal est considéré comme la saisie plénière, tout particulièrement en raison de sa dimension référentielle.

a. Pronom interrogatif

- i. Interrogation directe : **que** dites-vous ? (l. 1. 12)
- ii. Interrogation indirecte : (j'ignore) **ce que** je fais (l. 6)

En tant qu'introducteur d'une interrogation directe (i), le pronom *que* indique non seulement que le référent visé est de nature inanimé, mais également qu'il sera ici en fonction d'objet direct du verbe *dire*. Il se place obligatoirement en tête de phrase et s'accompagne d'une inversion du sujet.

Le passage, dans l'occurrence (ii), à l'interrogation indirecte (ou percontative dans la terminologie de P. Le Goffic, empruntée à J. Damourette et E. Pichon), impose une substitution de *que* par *ce que*, locution pronominale impliquant le démonstratif *ce*, et commune aux relatives dites périphrastiques et que G. Moignet nomme « pronom décumulatif » (1981 : 183).

La locution pronominale permet alors d'introduire une interrogative indirecte partielle, et indique, d'une part, le caractère inanimé du référent visé et, d'autre part, son rôle de complément d'objet direct du verbe *faire*. La subordonnée, quant à elle, est équivalente à un syntagme nominal et assume la fonction de complément d'objet direct du verbe *ignorer*.

b. Emplois relatifs

- i. (le temps) **que** je parlais à mon traître de fils (l. 13)
- ii. Locution interrogative : de quoi est-ce **qu'**on parle là ? (l. 17)
- iii. Locution pronominale concessive : *qui que ce soit qui ait fait le coup* (l. 12)

La première occurrence (i) relève de ce que P. Le Goffic nomme les emplois étendus du relatif (§ 370). Le pronom *que* a ainsi pour antécédent un groupe nominal (*le temps*) et possède, dans la relative, une fonction circonstancielle. La relative n'en est pas moins essentielle. Dans ce type d'emplois, le pronom *que* peut alterner avec la forme *où*.

Dans le second emploi (ii), le relatif intègre une structure interrogative dite renforcée (voir Le Goffic 1993, § 73 ; N. Fournier 1998, § 184). Il est représentant, son antécédent étant, à proprement parler, le démonstratif *ce* (ou « proforme » dans la *Grammaire méthodique du français*, 2009, p. 676), lui-même anaphorisant le groupe prépositionnel *de quoi*. On notera également que cette forme de l'interrogation repose à l'origine sur l'inversion d'une structure clivée (*c'est de X que l'on parle*). C'est cette similarité d'emplois avec le *que* relatif du clivage qui explique la généralisation de *que* à l'ensemble des fonctions, ici la fonction de complément d'objet indirect du verbe *parler*.

Dans le dernier emploi (iii), le relatif intègre également une structure figée qui possède une valeur concessive. Il s'agit à l'origine d'une structure relative, le pronom indéfini *qui* jouant alors le rôle d'antécédent du relatif *que*, lui-même en fonction d'attribut du sujet *ce*. La structure s'est figée dans l'expression d'une concession dite non scalaire à focalisation indéfinie (O. Soutet).

c. Cas particuliers : (Je n'ai plus) **que** faire au monde (l. 9)

L'emploi en question est d'analyse délicate. Nathalie Fournier⁹ propose de l'analyser comme un *que* intégratif (au sens de Le Goffic¹⁰) qui « n'est possible que dans des contextes figés ». Le *que*, pronominal mais non anaphorique, est bien pourvu d'une fonction par rapport au verbe *faire* (ici COD) et possède un rôle d'enchâsseur, le verbe de la subordonnée étant à l'infinitif et la subordonnée objet direct de *avoir*. L'analyse en intégrative (et non en interrogative) se justifie par le fait que le parcours des valeurs ne laisse aucune question ouverte. Les meilleures copies, sans nécessairement identifier la valeur intégrative du *que* qui n'était pas attendue telle quelle par le jury, ont cependant proposé une analyse syntaxique de cet emploi en identifiant correctement la nature et la fonction de cette occurrence.

2- Les emplois adverbiaux : **Que** de gens assemblés ! (l. 15-16)

Cet emploi, traditionnellement nommé adverbe exclamatif, et dans lequel *que* est associé à un groupe nominal par l'intermédiaire du mot *de*, commute avec *combien de* et est à ce titre, bien qu'adverbe, associé à la catégorie des déterminants. Il intègre ainsi le groupe nominal. En outre, lorsque le groupe nominal est sujet, *que* ne peut en être dissocié – la proposition étant ici elliptique du verbe *être*. Il possède ainsi une valeur quantifiante, signifiant le haut degré et ne peut introduire que des phrases exclamatives indépendantes.

Selon M. Wilmet, la locution ainsi formée s'analyse comme un pronom quantifiant strict (*Grammaire critique du français*, 6 199, 4), le *que* étant alors pronom indéfini exprimant une indéfinition de la mesure (§ 548, 3).

⁹ *Grammaire du français classique*, Belin, 1998, § 310.

¹⁰ *Grammaire de la phrase française*, Hachette, 1993, § 24.

3- Les emplois conjonctifs :

a. Conjonction pure : (Il faut) **qu'**avec beaucoup de soin on ait épié l'heure (l. 12-13)

En tant que conjonction de subordination, le mot *que* ne conserve que son rôle d'enchâsseur d'une subordonnée au sein d'une phrase matrice. On le présente souvent comme le subordonnant « par excellence en français », nécessairement placé en tête de la subordonnée introduite. La subordonnée conjonctive dite pure devient alors l'équivalent d'un syntagme nominal et est apte à en assumer les fonctions – d'où la notion de « translateur », proposée par L. Tesnière. Dans la mesure où le verbe recteur est ici une forme impersonnelle, on parlera alors de la subordonnée comme d'un régime de la tournure impersonnelle, ce régime se pronominalisant en *le*.

b. Le cas de *puisque*

L'analyse de cette dernière occurrence ne se justifie qu'en regard d'une lecture extensive du sujet, impliquant la notion de morphème plutôt que celle de mot. En ce cas, *que* est à considérer ici comme un morphème lié, susceptible de s'amalgamer avec d'autres termes pour constituer des locutions conjonctives. En l'occurrence, la locution met en jeu l'adverbe *puis*, initialement à valeur temporelle et exprimant la postériorité, avant d'exprimer une subordonnée circonstancielle à valeur de causalité présupposée.

III – Etude stylistique du texte de français moderne ou contemporain

Vous ferez une étude stylistique de ce monologue en insistant sur sa forme et ses enjeux.

La question de stylistique reste, comme les années passées, celle qui semble la plus familière aux candidates et aux candidats. Cependant, les mises en garde présentées dans le rapport de la session précédente, savoir un temps parfois trop long consacré à cette question au détriment des autres ainsi qu'une maîtrise parfois insuffisante des notions de bases en linguistique textuelle et en linguistique de l'énonciation conservent leur pertinence. Le jury invite donc les futures candidates et les futurs candidats à se reporter précisément aux rapports des sessions antérieures pour un exposé précis des attendus méthodologiques de cette partie de l'épreuve, et en particulier aux rapports des années 2014 à 2016.

Rappelons simplement ici qu'une problématisation de la notion mise en jeu dans l'intitulé de la question est attendue, et que le commentaire doit s'organiser à partir de celle-ci. Les éléments de correction qui suivent doivent être compris comme autant de pistes que le texte offrait à l'analyse et que le jury attendait de trouver dans les copies.

L'extrait proposé cette année aux candidats correspond à une scène bien connue d'une comédie – *L'Avare* de Molière (1668) – qui l'est tout autant, et qui, si elle fut assez mal reçue à sa création, n'en constitue pas moins l'un des fleurons du théâtre comique de Molière. *L'Avare* emprunte dans une assez large mesure son intrigue à la tradition de la comédie à l'italienne : un père, Harpagon, s'oppose aux désirs de mariage de ses enfants avant de céder grâce au tour joué

par le valet de son fils. Harpagon lui-même, quoique revêtant les atours d'un bourgeois parisien du XVII^e siècle, doit beaucoup au personnage type du vieillard avare de la *commedia dell'arte*, même si Molière s'est largement inspiré par ailleurs d'Euclion, figure archétypale du *senex* de la *palliata* latine et protagoniste de *La Marmite* de Plaute, dont l'influence est très visible dans notre extrait.

Le projet de Molière, pourtant, ne relève pas de la simple transposition. Il s'ancre bien au contraire dans un contexte social et moral précis dont le dramaturge entend pointer les contradictions : d'un côté le mépris de l'argent et la plus vive réprobation de l'usure et de l'avarice, comptée par l'Église catholique parmi les péchés capitaux, et de l'autre les obligations mondaines qui imposent à l'honnête homme de se montrer libéral, donc de trouver de l'argent, de s'endetter et de recourir à l'usure. La comédie ayant, selon les mots-mêmes de Molière, vocation à « corriger les Hommes en les divertissant », il s'ensuit que l'auteur ne se trouve « rien de mieux à faire, que d'attaquer par des peintures ridicules les vices de [s]on siècle »¹¹. Ainsi de l'avarice, vice consensuel et bien moins subversif que l'hypocrisie religieuse, en particulier en un temps de la carrière théâtrale de Molière où, attendant l'autorisation de pouvoir rejouer le *Tartuffe* depuis l'unique et triomphale représentation de la pièce le 5 août 1667, il est sommé de donner des gages de sa bonne foi en tant que censeur des vices. Pour toutes ces raisons, *L'Avare* relève à la fois de la comédie de caractère et de la comédie de mœurs¹².

Adossé au monologue d'Harpagon, le libellé du sujet invitait à interroger le texte étudié en tant que monologue, ce qui impliquait la mobilisation de connaissances relevant de l'histoire littéraire et plus encore de l'analyse du texte théâtral.

Historiquement¹³, le monologue nous fait remonter aux origines même du théâtre antique, quand la scène était occupée par un récitant unique. Depuis, il a durablement joui d'une place de choix, du Moyen Âge jusque dans le premier XVII^e siècle. Le classicisme marque à cet égard un tournant qui peut s'expliquer par la convergence de plusieurs facteurs : d'un point de vue technique, l'édification ou la reconstruction de salles spécifiquement dédiées au théâtre (par exemple celle du Palais-Royal, inaugurée en 1641, où fut créé *L'Avare*) dont les dimensions, moins exigües, découragent peut-être moins le dramaturge au moment de faire occuper la scène par plusieurs personnages ; d'un point de vue esthétique, le souci désormais ressenti comme une nécessité de lier les scènes entre elles, préoccupation jugée peu compatible avec le monologue qui est plutôt source de ruptures ; d'un point de vue dramaturgique enfin, le monologue est considéré à cette époque comme contrevenant à la règle de vraisemblance, si bien qu'on lui préfère, pour des fins similaires, des scènes où le héros se trouve placé face à un confident, par exemple pour faire état de ses sentiments. Le monologue a donc perdu bien du prestige et du terrain, ne se justifiant dès lors plus que s'il n'est pas trop long, ni trop fréquent, et si « celui qui le prononce est en proie à une passion violente »¹⁴. Autrement dit, seule une situation hors-norme peut justifier une parole elle-même hors-norme.

¹¹ Premier placet présenté au Roi sur la comédie du *Tartuffe*.

¹² Voir notamment l'éclairante notice de la pièce par Claude Bourqui et Georges Forestier pour l'édition Pléiade (Molière, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 2010, t. 2, p. 1313-1334).

¹³ Voir Jacques Scherer, *La Dramaturgie classique en France*, Paris, Nizet, 1986, p. 245-260.

¹⁴ *Ibid.*, p. 258.

Pour analyser le monologue d'Harpagon, il convenait de se doter d'une définition opératoire de la notion, ce qui, en principe, ne devait pas soulever de difficulté particulière. Prenons par exemple celle de Patrice Pavis dans son *Dictionnaire du théâtre* : « discours que le personnage se tient à lui-même »¹⁵. Le monologue est en cela une forme très particulière de la parole dramatique, au regard notamment du principe de double énonciation qui régit la communication théâtrale. Dans un monologue en effet, le personnage ne s'adresse pas à un destinataire effectivement présent, mais, selon les cas, à lui-même, à un être mort ou disparu, à une divinité, et, dans tous les cas, au moins indirectement, au public. Du fait de cette configuration particulière, et si l'on veut bien admettre qu'il n'est pas commun de soliloquer ainsi à voix haute dans la vie réelle, le monologue relève de la pure convention théâtrale, manifestant « l'artificialité théâtrale et les conventions du jeu »¹⁶. Du fait de cette configuration encore, le monologue mobilise le sentiment d'une absence, voire d'un manque.

Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut répertorier plusieurs finalités du monologue, qui, loin d'être incompatibles, peuvent se cumuler. Il revêt en premier lieu une dimension expressive ou encore lyrique, en révélant l'état, les pensées et les sentiments d'un personnage. Il peut également revêtir une dimension réflexive : un personnage confronté à une alternative examinera les arguments favorables à l'un et l'autre choix avant de trancher, dans le cadre d'un monologue délibératif. Le monologue peut encore revêtir une fonction informative, notamment dans les scènes d'exposition, éclairant le spectateur sur la situation. Le monologue entretient en outre une relation ambivalente à l'action, dans la mesure où il peut constituer une pause dans la progression de l'intrigue, mais il peut aussi constituer en soi une partie de l'action (ici Harpagon est déjà à la recherche de son voleur). Enfin, et ce n'est pas anecdotique, surtout au XVII^e siècle, le monologue revêt une dimension esthétique, en tant que texte écrit par un auteur pour un acteur précis, dont il entend faire valoir le talent, tragique ou comique selon les cas. S'agissant de *L'Avare*, on sait que Molière destinait le rôle d'Harpagon à lui-même, l'écriture relevant alors d'une forme singulière de monologue, parole de soi (l'auteur) à un autre soi-même (le comédien). Au-delà de ce cas d'espèce, le monologue constitue donc un morceau de bravoure autonome, objet de toutes les attentions en même temps qu'offrande de l'auteur à son interprète.

Ces éléments, bien sûr, n'étaient pas attendus en tant que tels dans les copies, mais leur prise en compte pouvait opportunément nourrir et orienter l'analyse stylistique du texte.

Soit donc cette scène hautement comique dans laquelle Harpagon manifeste son émotion après avoir constaté le vol de sa cassette. Le spectateur connaît l'auteur du forfait : comme on l'apprend dans la scène qui précède, c'est La Flèche, qui est au service de Cléante, qui a commis le délit pour servir les intérêts de son maître. Les raisons précises du vol ne sont pas bien claires. Il fera l'objet d'une justification *a posteriori* – en l'occurrence un chantage – dans la dernière scène de la pièce, lorsque Cléante propose de rendre la cassette contre l'autorisation d'épouser Mariane (que convoite également Harpagon). Mais à dire vrai, la prise en compte de ces éléments contextuels ne présente guère d'intérêt pour appréhender convenablement l'extrait, l'essentiel étant de se focaliser sur le libellé du sujet, qui invitait à examiner les « forme et enjeux » du monologue d'Harpagon.

¹⁵ Article « Monologue », Paris, Colin, 2002.

¹⁶ *Ibid.*

Ce monologue d'un homme qui perd la raison en même temps que son argent confrontait le candidat à une situation théâtrale paradoxale. Le monologue relève en effet d'une convention en vertu de laquelle le spectateur accepte du personnage un comportement qui, observé dans la vie réelle, serait perçu comme relevant de l'aliénation : il n'y a guère que le truchement de l'artifice théâtral qui permette de se parler ainsi à soi-même sans passer pour fou. Or il se trouve que, précisément, la scène étudiée donne à voir le monologue d'un fou. Si le soliloque relève d'un écart acceptable et communément admis malgré l'exigence de vraisemblance, il s'agit donc pour Molière d'inventer des formes d'écart à cet écart pour manifester cette folie qui s'empare d'Harpagon. C'est ce jeu avec les cadres du monologue qu'on se propose d'explorer dans le contexte d'un discours qui, on le sait, vise à condamner un vice par le rire.

1 – Fonction lyrique du monologue

Le monologue revêt avant tout une visée expressive. Il manifeste la détresse du personnage, une détresse qui vire à la folie. On peut mobiliser plusieurs postes d'analyse qui permettent de le montrer.

Les types de phrase

Le trouble psychologique du personnage se manifeste à travers les modalités de la phrase, qui sont toutes présentes dans le monologue, et dans le plus grand désordre : assertion (« Ils me regardent tous et se mettent à rire », l. 20), interrogation (« Qui peut-ce être ? Qu'est-il devenu », l. 2-3), injonction (« Arrête. Rends-moi mon argent, coquin... », l. 4-5), exclamation (« Hélas ! mon pauvre argent, mon pauvre argent, mon cher ami », l. 6-7). L'absence de point d'exclamation n'exclut d'ailleurs pas le caractère exclamatif de l'énoncé (p. ex. « Justice, juste Ciel », l. 1). La variété marque l'extrême agitation du personnage, de même que l'emploi de phrases particulièrement brèves et syntaxiquement simples (peu de subordonnées et de nombreuses phrases averbales), à quoi on peut ajouter une surreprésentation de la première personne dans l'ensemble de la scène.

Le lexique

Le trouble d'Harpagon passe aussi, bien entendu, par le lexique qu'il emploie, un lexique qui se caractérise par le haut degré et l'exagération, donc l'hyperbole. En témoigne le réseau lexical convoquant la mort pour exprimer sa situation : « assassin » (l. 1), « meurtrier » (l. 1), « assassiné » (l. 2), « coupé la gorge » (l. 2), « tout est fini pour moi » (l. 8), « impossible de vivre » (l. 9) etc.

L'emploi de ce lexique est couplé à des effets relevant de la disposition, en particulier répétitions et gradations, comme le montre le début de la scène : « Au voleur, au voleur, à l'assassin, au meurtrier » (l. 1), ou encore « je me meurs, je suis mort, je suis enterré » (l. 10). On relèvera aussi la construction relevant du chiasme qui place la mort en son centre (« Je suis perdu, je suis assassiné, on m'a coupé la gorge, on m'a dérobé mon argent », l. 1-2) et assimile ainsi l'argent à la vie.

Cette assimilation par le jeu de l'hyperbole s'inscrit pleinement dans le projet moliéresque de dénoncer l'avarice par le rire, puisque Molière se moque ainsi de la monomanie délirante d'Harpagon qui le conduit à considérer l'argent comme un bien vital, et ce qui n'est qu'un moyen comme fin en soi.

Didascalies externes et internes

Les attitudes du personnage telles qu'elles sont suggérées par le texte visent également à manifester son délire. Harpagon entre en scène « sans chapeau » et il « crie ». Les déictiques spatiaux présents dans les interrogations « N'est-il point là ? N'est-il point ici ? » (l. 4) indiquent que l'agitation psychique se redouble sur le plan physique.

Le monologue permet donc l'expression du désarroi d'Harpagon, désarroi que ne partage pas le public qui rit des malheurs du personnage. La scène s'inscrit ainsi pleinement dans la logique satirique qui consiste à châtier par le rire, un rire qui passe essentiellement par la caricature et l'outrance. Mais le monologue d'Harpagon est associé à une autre forme de comique qui tient non plus à l'expression du trouble, mais bien plutôt aux troubles de l'expression, ce trouble dans la forme même du discours étant pour Molière le moyen de manifester l'état d'aliénation d'Harpagon.

2 – Les dérèglements du discours

Sur le plan du sens : de l'exagération à l'absurde

L'exagération observée dans la partie précédente et poussée à son paroxysme conduit à une rupture entre les paroles d'Harpagon et la réalité. Si les références à la mort peuvent se lire comme relevant de l'hyperbole pour signifier le désarroi d'Harpagon, le geste par lequel, selon la didascalie, « il se prend lui-même le bras » (l. 5), son intention de faire donner la question à tout le monde, y compris à lui-même (l. 14-15) et celle de faire pendre tout le monde, y compris lui-même (l. 22-23) échappent à toute rationalité. Harpagon se considère simultanément comme victime, suspect et peut-être même coupable. Rappelons par ailleurs que « donner la question » signifie « torturer », et qu'il s'agit là d'une pratique judiciaire très exceptionnelle réservée à crimes capitaux et conditionnée par l'existence d'indices majeurs de culpabilité. C'est peu dire que ces conditions ne sont pas réunies dans le cas d'Harpagon et que son propos, par conséquent, est dénué de toute logique.

Sur le plan des registres et des types de discours

Le discours d'Harpagon est perturbé en ce sens qu'il ne revêt aucune unité tonale. Si le début de la réplique revêt une visée expressive aux accents tragiques par l'invocation du Ciel, la suite prend des allures de délibération (« Que ferai-je pour le trouver ? Où courir ? Où ne pas courir ? », l. 3-4), avant que n'entre en jeu une parole injonctive (« Arrête. Rends-moi mon argent,

coquin... », l. 5-6), à laquelle succède bientôt un discours introspectif lucide (« Mon esprit est troublé », l. 5-6), puis une rhétorique de la déploration, chargée de pathétique, par laquelle Harpagon assimile la perte de l'argent à celle d'un être aimé. Après quoi la rationalité et la logique reprennent le dessus lorsque Harpagon se met à raisonner : « Il faut [...] qu'avec beaucoup de soin on ait épié l'heure ; et l'on a choisi justement le temps que je parlais à mon traître de fils », l. 12-14). Et ainsi de suite.

Le monologue d'Harpagon revêt en somme les allures d'un manteau d'Arlequin rhétorique symptomatique de l'état d'aliénation du personnage, un assemblage qui contribue largement à la dimension comiquement bouffonnante de la scène.

Sur le plan énonciatif

Il s'agit là d'un aspect essentiel du monologue. Molière semble chercher à rompre par tous les moyens possibles les conventions propres au monologue. Celui-ci paraît pouvoir se lire comme le cheminement d'un discours qui sort du sillon de la convention énonciative. Dans les premières phrases en effet, c'est la fonction expressive qui domine : le personnage manifeste ses sentiments à voix haute plus qu'il ne se parle. Mais le discours déraille à partir du moment où Harpagon, se prenant le bras, se prend pour un autre que lui-même, dans un dédoublement schizophrène. Puis le schéma énonciatif change encore : le discours d'Harpagon tient désormais de l'apostrophe, l'argent faisant ainsi l'objet d'une personnification (« mon cher ami ! on m'a privé de toi », l. 7). Puis, suivant une gradation dans l'absurde, Harpagon en vient à s'adresser au public (« Euh ? Que dites-vous ? », l. 11-12, « N'est-il point caché là parmi vous ? », l. 19-20), franchissant ce quatrième mur qui, selon Diderot, sépare la scène de la salle. Ce type de métalepse est rare chez Molière et surtout, il lui permet de résoudre le paradoxe évoqué en introduction par un autre paradoxe : Harpagon, personnage de fiction, s'adresse au public, qui existe bel et bien ; dans une curieuse inversion des rôles, il observe les spectateurs et croit entendre des rires qui existent bel et bien. Il est pris d'hallucinations qui sont bel et bien réelles. Paradoxalement, le délire qui le saisit le conduit à se comporter de manière lucide, conscient d'être un personnage de théâtre comique, créant une porosité entre la fiction et la réalité du spectateur, écrasant en quelque sorte la double énonciation pour la rendre unidimensionnelle, le temps de la crise qui le saisit. L'expression de l'aliénation passe ainsi par la lucidité et la rupture de l'illusion théâtrale.

Les dernières phrases marquent une forme d'apothéose de la folie énonciative qui s'empare d'Harpagon. Dans « Vous verrez qu'ils ont part, sans doute, au vol que l'on m'a fait » (l. 20), le pronom personnel « ils » désigne l'assemblée, mais alors qui donc est désigné par le pronom « vous » ? Le public ferait-il lui-même l'objet d'un dédoublement, au même titre qu'Harpagon, qui se considère à la fois comme victime et comme suspect ? La scène devient le lieu d'une dissolution des identités et des catégories élémentaires : le même se confond avec l'autre, de même que le réel et la fiction s'interpénètrent.

Il s'agit là d'un ressort éminemment comique qui joue avec les conventions énonciatives du monologue jusqu'à les rompre. Mais ce n'est pas là la seule visée : cette rupture ajoute au discours une dimension édifiante : elle montre combien un homme qui vit pour posséder se voit déposséder de lui-même. Et, parce qu'il s'agit d'un monologue, le discours d'Harpagon déborde même de son cadre moralisateur étroit qui consisterait à montrer que les vices sont punis. Il accède à une

dimension métaphysique en donnant à voir un être que son aveuglement anéantit. En un temps de domination du rationalisme, Harpagon accomplit le chemin inverse d'un Descartes chez qui la systématisation du doute permet de faire émerger la certitude de l'existence du sujet, un sujet stable qui est lui-même à l'origine du doute et de toute pensée. Le monologue d'Harpagon tout au contraire, parce que monologue, livre la vision d'un homme qui, enfermé dans ses fausses valeurs, voit le monde entier se dissoudre autour de lui, et jusqu'au sujet, comme le montre les clauses achevant deux de ses phrases : « et à moi aussi » et « je me pendrai moi-même après » (l. 15 et 23).

Le fait que ce monologue soit régulièrement lu et étudié pour lui-même, sans qu'il soit nécessaire d'expliquer préalablement la situation, montre bien qu'il s'agit aussi d'un morceau de bravoure qui possède une autonomie propre. N'est-il d'ailleurs pas significatif que le spectateur soit informé juste avant de l'identité du voleur ? Molière apporte ainsi au spectateur une information qu'ignore Harpagon, se donnant la possibilité d'exploiter efficacement un possible quiproquo, ce que, précisément, il ne fait pas (cela ne viendra que plus tard, à la scène 2 de l'acte V, lorsqu'Harpagon accusera Valère à tort). Le monologue d'Harpagon peut ainsi être envisagé comme fin en soi.

3 – Le monologue comme fragment autonome

Le monologue d'Harpagon peut donc s'envisager comme un fragment détachable visant le plaisir du verbe et des mots.

Accumulations

Harpagon est avare, mais sa parole est généreuse. En témoignent les nombreux redoublements et variations en tout genre, d'ordre sémantique et phonétique. Répétition à l'identique : « Au voleur, au voleur » (l. 1) ou « mon pauvre argent, mon pauvre argent » (l. 6-7) ; progression anaphorique : « *on m'a coupé la gorge, on m'a dérobé mon argent* » (l. 2) ; variation synonymique : « à l'assassin, au meurtrier » (l. 1) ; figure dérivative : « Justice, juste Ciel » (l. 1) ou « assassin/assassiné » (l. 1-2) ; polyptote : « pendre/pendrai » (l. 22-23) ; passage de l'hyperonyme à l'hyponyme : « je suis assassiné, on m'a coupé la gorge » (l. 2), etc. Le texte peut aussi progresser au moyen d'oppositions : « Où courir ? Où ne pas courir ? N'est-il point là ? N'est-il point ici ? » (l. 3-4).

Plus largement, le monologue de l'avare repose sur une économie de l'accumulation : « mon support, ma consolation, ma joie » (l. 8), « à servantes, à valets, à fils, à fille, et à moi aussi » (l. 15), « des commissaires, des archers, des prévôts, des juges, des gênes, des potences, et des bourreaux » (l. 21).

Le travail sur les sonorités participe du même phénomène : le début du monologue par exemple est marqué par une allitération en [s] qui, reliant des termes tels que « assassin », « assassiné », « justice » ou l'expression « juste Ciel » travaille à appuyer l'hyperbole sur le plan du signifiant. De même, la séquence récurrente en [til] scande les interrogations comme un martèlement : « Qu'est-il devenu ? Où est-il ? Où se cache-t-il ? [...] N'est-il point là ? N'est-il point ici ? » (l. 3-4). Qu'il s'agisse du signifié ou du signifiant, la répétition, quand elle hante à ce

point le discours, relève autant du stylème que du symptôme, celui de l'obsession ; mais aussi, parce que la répétition consiste de fait en un apport informationnel relativement faible, voire nul, il permet de concentrer le jeu du comédien et l'attention du spectateur sur l'effet.

En fait de jeu, la dimension ludique du monologue passe également par les jeux de mots : Harpagon se lamente sur son « cher ami » (l. 7) et son « cher argent » (l. 11) et surtout, par un plaisant oxymore, sur son « pauvre argent » (l. 6 et 7) qui place l'argent à la croisée du matériel et de l'affectif.

Rythme

En dépit d'un sujet très prosaïque, Molière utilise une prose remarquablement cadencée. Harpagon sait compter. On peut repérer ici ou là un alexandrin au détour d'une phrase : « Ils me regardent tous, et se mettent à rire » (l. 20). Mais plus généralement, ce que Molière nomme des « vers libres » irrigue toute la scène, ce qu'on peut vérifier par l'examen des premiers vers du monologue :

Au voleur, au voleur	6
à l'assassin, au meurtrier.	8
Justice, juste Ciel.	6
Je suis perdu,	4
je suis assassiné,	6
on m'a coupé la gorge	6
on m'a dérobé mon argent.	8
Qui peut-ce être ? Qu'est-il devenu ?	3/5
Où est-il ? Où se cache-t-il ?	3/5

Si le phénomène est observable tout au long de la pièce, on ne peut qu'être frappé par le caractère ainsi mesuré de l'expression de la démesure. Le souci de stylisation rythmique paraît l'emporter sur le désir d'une représentation de l'avare à l'imitation de la nature.

Dons et emprunts

Le monologue d'Harpagon apparaît enfin comme un lieu de dons et d'emprunts. Emprunts sur le plan intertextuel, dans la mesure où la pièce et le personnage d'Harpagon puisent dans une longue tradition théâtrale qui regarde en direction des théâtres latin et italien, et plus précisément du côté de *La Marmite* de Plaute, dont notre extrait s'inspire très largement. Bien sûr, ce type de référence ne constitue pas nécessairement un attendu du commentaire, mais il n'est pas pour autant interdit aux candidats de l'évoquer lorsque cela contribue à éclairer le texte. De même, il était possible de relever que Molière destinait le personnage d'Harpagon à lui-même. Si le monologue constitue au XVII^e siècle un morceau de choix, offrande du dramaturge à son interprète, il revêt ici une dimension supplémentaire, du fait qu'il engage un échange de Molière dramaturge avec

Molière l'interprète dans une division du moi qui résonne avec celle qui affecte Harpagon. Mais tout en contraste : à la division aliénante du sujet qui affecte l'avare et le dissout dans son identité, on peut opposer la pluralité constitutive et inspirée de l'homme-théâtre.

Conclusion

Parole hors-norme liée à une situation hors-norme, le monologue d'Harpagon correspond donc à ce temps de l'intrigue où la passion aliénante du personnage pour l'argent atteint son paroxysme. L'analyse menée sur la forme et les enjeux du monologue aboutit au constat que ce paroxysme ne pouvait se manifester que sous la forme du monologue, parce que celui-ci constitue le moyen théâtral par excellence de représenter les rapports troublés du sujet au monde et à lui-même, à la condition, comme le fait Molière, de dérégler cette parole qui est dysfonctionnelle dans la réalité, mais qui, par le jeu de la convention théâtrale, fait l'objet d'une normalisation. Le dramaturge redonne ainsi au soliloque sa dimension pathologique par un écart dans l'écart qui conduit Harpagon à tenir un discours à la fois absurde et logique, à la fois dérégulé et réglé. Le comique de cette scène ne provient donc pas seulement de son caractère outrancier. Il émane aussi de cette déstabilisation éprouvée par le lecteur ou le spectateur, témoin à travers Harpagon d'une dissolution des catégories qui fondent son rapport au monde : le moi et l'autre, ou encore le réel et la fiction. Ces deux comiques, assurément, ne sont pas de même nature. Le premier suscite un rire ouvert et confiant chez le spectateur, assuré de ne pas ressembler à cette altérité caricaturale. Le second, qui introduit une zone d'indiscernabilité entre le moi et l'autre, est plus inquiet.

IV – Mise en perspective des savoirs grammaticaux

Depuis l'apparition de la question en 2014, on attend une réponse autour de trois points :

- connaître la question posée dans une perspective de grammaire « universitaire » ; être capable d'en donner un exposé synthétique et ordonné ;
- connaître les programmes d'enseignement, ici ceux de 2015 pour le collège, et comprendre la logique dans laquelle s'y présente la question posée ;
- savoir analyser un document pédagogique et montrer selon quels choix, découlant des deux premiers points, on l'utilisera pour l'enseignement de la question au niveau indiqué, ici le cycle 4.

Ces trois entrées ne sont pas forcément trois « parties » de la réponse ; elles peuvent s'entrecroiser, ou ne pas apparaître en tant que titres de rubriques. Il n'existe aucun plan type pour cette question. Globalement, la question évalue la capacité à concevoir un enseignement de la langue réfléchi, fondé à la fois sur le savoir linguistique et sur une didactisation cohérente. Là encore, le jury recommande vivement la lecture des précédents rapports.

I. LA QUESTION « THÉORIQUE » : L'INTERROGATION

1. Une double définition : modalité d'énonciation et type de phrase canonique

Une modalité. L'interrogation est une des trois — ou quatre — modalités d'énonciation de la phrase simple, dans la tradition des grammaires usuelles. Dans la *GMF*, par exemple¹⁷ : « La phrase interrogative exprime une demande d'information adressée à un interlocuteur ». On envisage ici l'énoncé interrogatif, au niveau des actes de langage, dans la référence lointaine à Austin : un sens « illocutoire » est censé s'ajouter au contenu propositionnel de la phrase, et se manifeste en l'occurrence par l'attente implicite d'une réponse, constituant la modalité de l'énoncé.

Sur ce point, la pragmatique de l'interrogation doit être connue, notamment pour traiter les activités proposées aux élèves : valeur de l'interro-négative, de la « question oratoire » ; rôle des différents appuis du discours orientant la réponse (*bien, vraiment, n'est-ce pas...*)

Un type de phrase. L'interrogation implique un ensemble de marqueurs et de constructions typiques. On attend :

— La distinction entre interrogation directe et interrogation indirecte, avec une référence grammaticale au moins qui permette d'en rendre compte : description de la subordination, absence d'intonation ou « d'inversion du sujet ».

— Une description de l'intonation, en ce qui concerne la phrase simple : intonation montante, et grammaticalisée, par rapport à celle de la phrase exclamative qui peut prendre des aspects divers en fonction de la couleur subjective. Elle est également différentielle par rapport à la phrase déclarative.

2. L'opposition entre interrogation totale et partielle :

Pour l'interrogation totale, on attend la mention des deux marqueurs possibles : l'inversion du sujet et la présence en tête de *est-ce que*. Une explication de l'inversion est attendue. Dans l'inversion simple, le sujet est un pronom clitique ou *ce*. Dans l'inversion « complexe », le sujet appartient à une autre catégorie grammaticale ; il est antéposé et repris par le clitique sujet de la P3 accordé en genre et en nombre et postposé.

— *Au total, pour l'ordre des mots* ¹⁸ :

¹⁷ Riegel, Pellat, Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, p. 391 de l'édition de 1994

¹⁸ Ce critère doit être connu car il est important pour le traitement des activités proposées aux élèves.

- Ordre canonique :
 - dans l'interrogation directe : au moyen de *est-ce que* et dans la phrase à inversion complexe (la reprise pronominale à droite du verbe permet au sujet de rester à sa place).
 - dans l'interrogation indirecte ;
- Ordre « inverse » : dans l'inversion simple ;
- Ordre canonique ou ordre « inverse » : dans l'interrogation directe partielle portant sur un circonstant : *Quand part le train ? Quand le train part-il ?*

Pour l'interrogation partielle, on attend au moins un aperçu des morphèmes usuels de la phrase, notamment la distinction entre pronoms et adverbes. Un constituant de la phrase déclarative fait spécifiquement l'objet de l'interrogation. Dans ce cas, un « mot » (ou un « morphème », pour peu que les deux notions ne soient pas confondues) interrogatif est présent, souvent en tête de phrase. Pour les pronoms, on peut trouver des références plus ou moins complètes à leur morphologie et à leur distribution¹⁹ :

Fonctions	Formes simples	
	non animé	animé
Sujet	—	qui
COD et attribut	que, lequel	
Cplt prépositionnel	quoi	
	Formes composées	
Sujet	qu'est-ce qui	qui est-ce qui
COD et attribut	qu'est-ce que	qui est-ce que
Cplt prépositionnel	prép. + quoi est-ce que	prép. + qui est-ce que

Les principaux adverbes peuvent être mentionnés : *combien – quand – où – pourquoi – comment*. Le rôle fonctionnel et la place particuliers du déterminant *quel* peuvent être soulignés.

II. LA CONNAISSANCE DES PROGRAMMES

1. La spécificité des nouveaux programmes et leur intérêt pour l'étude d'un dossier de mise en situation professionnelle²⁰ :

Depuis l'an dernier, ce sont les programmes parus au BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015²¹ qui font foi. Ces programmes représentent un changement majeur dans l'approche de l'enseignement

¹⁹ Pour ce tableau, voir Arrivé, Gadet et Galmiche, *La Grammaire d'aujourd'hui*, à l'entrée « Interrogation ».

²⁰ Ce paragraphe ne concerne pas directement le sujet ; il présente un aspect essentiel des nouveaux programmes de collège.

²¹http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf ou <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

de la grammaire²², en ce qu'ils ne se contentent plus de donner une succession de questions brutes à traiter accompagnées de quelques principes généraux, mais subordonnent les contenus à toute une logique d'apprentissage reposant sur des principes exposés en divers lieux :

- dans le préambule du domaine « Etude de la langue » (p. 119²³, Cycle 3 ; p. 242 Cycle 4) ;
- dans les attendus de fin de cycle (p. 119, C3 ; p. 243, C4) ;
- dans la terminologie en usage (p. 122, C3 ; p. 249, C4) ;

Quant aux entrées proprement dites, elles sont organisées autour des compétences à faire acquérir en différents domaines :

- Pour le cycle 3, p. 120-122 :
 - Maîtriser les relations entre oral et écrit ;
 - Acquérir la structure, le sens, et l'orthographe des mots ;
 - Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe ;
 - Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe ;
 - Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence syntaxique ;
 - Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe.

- Pour le cycle 4, p. 243-249 :
 - Connaître les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique : Fonctionnement de la phrase simple – Fonctionnement de la phrase complexe – Rôle de la ponctuation ;
 - Connaître les différences entre l'oral et l'écrit : –Aspects syntaxiques – Formes orales et formes graphiques – Aspects prosodiques ;
 - Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe : – Connaître le fonctionnement des chaînes d'accord – Savoir relire un texte écrit ;
 - Maîtriser le fonctionnement du verbe et son orthographe : – Mise en évidence du lien sens-syntaxe – Maîtrise de la morphologie verbale – Mise en évidence du lien entre le temps employé et le sens (valeur aspectuelle) – Mémorisation de formes verbales ;
 - Maîtriser la structure, le sens et l'orthographe des mots – Observations morphologiques – Mise en réseau de mots – Analyse du sens des mots –Utilisation de différents types de dictionnaires ;
 - Construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours – Observation de la variété des possibilités offertes par la langue – Prise en compte des caractéristiques des textes lus ou à produire.

Parallèlement, les colonnes de droite du tableau dans lesquelles apparaissent ces différentes entrées fournissent une liste non limitative d'« exemples de situations, d'activités et de ressources pour

²² Les programmes de 2015 ont été élaborés par le Conseil Supérieur des Programmes, instance nommée par le Ministre, qui s'est employée dans un premier temps à auditionner un assez grand nombre de spécialistes des champs disciplinaires concernés, pour que soit renforcé le lien entre recherche et enseignement dans le second degré. On trouvera à <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-programmes.html> la contribution de l'ensemble des chercheurs et enseignants-chercheurs qui ont été entendus en vue de la rédaction des programmes de français, pour le cycle 3 et le cycle 4.

²³ Les numéros de page renvoient à la version .pdf des programmes, téléchargeable aux adresses ci-dessus.

l'élève » qui indiquent tout ce qui est de l'ordre de la mise en œuvre et doit servir à « didactiser » au mieux ces contenus. La question est donc de rechercher de façon quasi systématique quelles activités on choisira de proposer aux élèves pour les amener sur l'objectif défini, en fonction de la nature propre de la question à traiter. On dispose ainsi d'un ensemble de mises en œuvre comme les divers types d'observations, le passage de l'oral à l'écrit, les manipulations et transformations usuelles — les « opérations syntagmatiques » de la morphosyntaxe — les activités d'écriture ou de réécriture, les analyses de production d'élèves, le travail sur corpus, l'apprentissage de listes de fréquences... On voit qu'une connaissance raisonnée des programmes permettrait de se sentir plus à l'aise au moment d'entamer une réflexion, le jour de l'épreuve, sur un document de mise en situation tel que celui qui était proposé cette année, précisément un travail sur corpus.

2. L'interrogation dans les programmes de collège

L'interrogation n'apparaît en tant que telle qu'au cycle 4. En morphologie, le cycle 3 ne présente qu'une référence générique aux « pronoms » (p. 121, dans « Maîtriser la forme des mots en liaison avec la syntaxe » ; et p. 122 dans la terminologie) et ne pourrait même pas être le lieu d'une étude des « mots interrogatifs ». On ne peut donc pas dire que l'étude de l'interrogation « commence au cycle 3 et se poursuit au cycle 4 », comme beaucoup de copies l'ont fait.

La continuité inter-cycles pour l'interrogation est à rechercher dans l'étude de la phrase simple, envisagée au cycle 3 selon l'articulation entre construction et signification (dans « Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence syntaxique » : analyse en thème et prédicat.) Le meilleur prérequis pour l'étude de l'interrogation est donc la structure en constituants immédiats de la phrase simple, pilier de toute la grammaire de cycle 3, à laquelle on pourra ramener les différentes constructions interrogatives au prix de transformations (dans les activités d'un travail sur corpus, par exemple) et à laquelle la question de la modalité pourra s'ajouter, en lien avec l'entrée des types de phrases, faite quant à elle, traditionnellement, en début de cycle 4. L'avantage de considérer l'étude de la phrase interrogative dans le droit-fil de l'étude générale de la structure de la phrase simple est alors que l'on n'aura pas besoin de s'étonner de la quasi absence d'interrogative indirecte dans le corpus du document de mise en situation professionnelle.

Ainsi, il était attendu – et les meilleures copies en ont témoigné – une connaissance précise des programmes, laquelle a systématiquement été valorisée par le jury, de la même manière qu'ont été valorisée les copies puisant dans cette connaissance des arguments pour arrêter des choix pédagogiques raisonnés à même d'orienter l'étude du document annexe.

III. L'APPUI SUR LA QUESTION DE GRAMMAIRE ET SUR LE DOCUMENT DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE.

Les activités de ce document sont en réalité les différents moments d'un travail sur corpus. Les programmes de 2015 se réfèrent à plusieurs reprises à cette pédagogie de la grammaire²⁴, désormais attendue en collège, qui consiste globalement à conduire l'élève dans une démarche complète d'apprentissage, de l'observation, avec manipulations et essais de formulation de règles

²⁴ Pour se limiter à l'étude de la langue : p. 119, 121 et 123 pour le cycle 3 ; p. 243, 244, 245, 248 et 249, pour le cycle 4

ou de principes de fonctionnement, au réinvestissement dans une tâche d'écriture et à la remédiation. Ainsi, les meilleures copies ont mis en évidence ce fil conducteur entre les activités et ont tenté d'analyser celles-ci dans leur dynamique.

Activité I.

Un travail sur corpus commence par une phase d'observation et de manipulations, suivie d'une mise en commun avec discussion des critères donnés afin de les valider. Il s'agit ici de faire apparaître à l'élève quatre caractéristiques de l'interrogation, en vue de quoi le professeur a choisi les phrases présentées : l'inversion du sujet ; la présence de *est-ce que* ; la présence d'un mot interrogatif ; l'intonation.

Sans que la connaissance de ce type de travail sur corpus ne soit attendue, il convenait en revanche de comprendre globalement l'intérêt qu'il peut y avoir à ne pas donner la réponse tout de suite mais à la laisser chercher selon une démarche inductive, afin de développer l'observation et le raisonnement.

En revanche, il n'était pas indiqué de perdre du temps à imaginer des réponses à côté — « 2 et 7 vont ensemble parce qu'il y a un nom propre »... — qui sont fréquentes dans la réalité de ce genre de travail, ni de donner à sa réponse l'allure d'une sorte de fiction pédagogique, dans laquelle on expose sur un ton convaincu tout ce qu'on ferait faire à ses élèves, le détail des séances...

La distinction « savante » interrogation totale vs interrogation partielle est bien entendu ciblée par ce travail et sera mise en place dans l'activité III.

Activité II

Elle sert globalement à faire apparaître la notion de phrase de base, en faisant travailler la transformation. L'inversion du sujet est présente dans les phases 2 à 6, selon ses deux modalités, simple et complexe.

La distinction entre totale et partielle peut apparaître, et rester encore intuitive à ce stade. Il s'agit de faire observer les constructions interrogatives, d'abord dans le temps de la transformation, puis de façon réflexive en comparant les deux phrases.

Dans le détail, les candidats, qui n'étaient pas obligés de se limiter à ce qu'un élève peut percevoir, pouvaient également mettre en évidence :

- l'intonation montante, qui disparaît dans le passage à la phrase déclarative ;
- l'inversion du sujet : simple (1, 2 et 3) ou complexe (4). Le passage par la phrase de base doit permettre de bien faire ressortir la différence entre les deux types, puisque l'élève constate que, en 4 et en 5, il n'y a rien à « inverser » pour retrouver la phrase de base ;
- les deux interrogations partielles, qui peuvent donner lieu à une hésitation, dans la mesure où une transformation mécanique des marques de l'interrogation ne suffit pas : il faut la doubler d'une substitution, *que* et *quand* devant être remplacés par un groupe de même fonction : *Géronte doit précisément débarquer **demain*** et *Je dois craindre **des coups** pour mes épaules*. L'élève se retrouve donc ici en train de travailler autre chose que l'interrogation proprement dite, en l'occurrence la structure en constituants de la phrase simple, conformément à l'axe directeur choisi

pour l'ensemble des activités. On y relève deux interrogations partielles (5 et 6) qui peuvent prolonger le travail de l'activité précédente sur la distinction entre pronom et adverbe, *que* et *quand*, approchée par le rôle fonctionnel du morphème en tant que constituant de phase, par confrontation de la phrase interrogative et de la phrase de base.

Activité III

Cette activité reprend exactement les mêmes phrases que la première mais c'est leur présentation et la question posée qui diffèrent. On comprend que ce moment doit nécessairement venir après la première découverte puisque la question est posée ici directement de ce qui est à rechercher, et constitue la finalité de l'exercice : établir la différence entre interrogation partielle et interrogation totale sur un critère unique, la réponse possible par *oui* ou *non*. L'activité est cette fois-ci dirigée : on convoque l'élève pour trouver une réponse et une seule, la *bonne* réponse, qu'il pourra dans un premier temps formuler à sa manière. On pourra ensuite formuler une « règle » en échangeant cette formulation contre une autre plus grammaticale (l'interrogation totale « porte sur l'ensemble du matériau », et l'interrogation partielle « porte sur une partie de la phrase sur un de ses constituants qu'elle appelle en réponse »²⁵).

Outre cette mise en évidence de l'intérêt pédagogique essentiel de cette activité au sein d'un travail sur corpus, les candidats pouvaient aller dans le détail et établir d'autres centres d'intérêt du matériel présenté, envisagé alors comme un exercice classique.

1. L'identification des morphèmes interrogatifs

On s'appuie sur les interrogations partielles, à gauche. On peut profiter de ce corpus réduit pour faire observer la distinction entre pronom et adverbe à partir de leur rôle fonctionnel dans la phrase et non en tant que « nature » de mots. On peut par exemple nominaliser : **que** signifie ce maudit retour : ce maudit retour signifie *des ennuis* vs **quand** viendra-t-il : il viendra *demain*.

Ensuite, en prenant appui sur la connaissance des constituants immédiats dans la phrase simple — compétence de cycle 3 — on fait apparaître le rôle fonctionnel spécifique de chacun des deux groupes. L'adverbe interrogatif *quand* est identifié dans la continuité logique avec le circonstant complément de phrase, et redevient déplaçable en tête lorsqu'il a été échangé par un simple adverbe de temps. A l'inverse, le groupe qui s'est substitué au pronom *que* reste non déplaçable, inclus dans le groupe verbal. Une telle logique permettrait également de sortir de l'alternative « correct vs incorrect » ou « courant vs familier » à propos de la phrase 12 : l'adverbe *comment* n'est certes pas à sa place canonique mais le circonstant correspondant pourrait se trouver là. L'observation de la langue comme système, axe directeur des programmes, est possible à partir de faits comme celui-ci²⁶. Une analyse semblable pouvait inclure les phrases 1, avec interrogation sur l'attribut, et 8, sur le sujet.

²⁵ *Grammaire méthodique du français*, p. 391 (édition de 1994)

²⁶ Dans une telle optique, « Tu as fait comment ? » serait plus *acceptable* que « Tu veux quoi ? », alors que les deux énoncés sont jugés tout aussi *incorrects*, dans une optique normative.

2. La pragmatique de l'interrogation

Elle peut apparaître à l'occasion de l'observation des phrases 2, 3, 7 et 11 :

L'interro-négative (3) tout comme l'introduction d'un adverbe appui du discours (7) orientent le propos dans le sens d'une réponse espérée : positive dans le premier cas, négative dans l'autre.

La phrase 2 est orientée vers une réponse de confirmation mais sur un critère purement sémantique : c'est par une inférence que l'on s'attend à une réponse positive (« question rhétorique »). On peut parier qu'un élève de Cinquième sera sensible à cela, et pourra même, si on l'y invite, réaliser à un travail d'écriture dans lequel il devra accumuler les énoncés de ce genre dans une situation donnée...

La phrase 11 est intéressante pour introduire la question des types de phrases, ou pour s'y référer si elle est déjà connue : la modalité jussive convient bien au type de phrase interrogatif.

Au terme de cette activité, on voit que les éléments essentiels de l'interrogation directe ont été rencontrés, observés en situation et ont pu ainsi faire l'objet d'une systématisation : total *vs* partiel ; modalité *vs* construction syntaxique : fonction et nature des morphèmes interrogatifs ; sens pragmatique de l'interrogation.

Activité IV

Au premier abord, elle peut très bien ne pas être envisagée comme un exercice « de grammaire ». Pourtant, ce qui est demandé ici réalise l'une des finalités de l'étude de la langue indiquée dans le préambule des programmes de cycle 4 : la grammaire est au service des compétences langagières de plus haut niveau que sont la lecture et, particulièrement, l'écriture (Programme, p. 242). D'un point de vue technique, c'est souvent vers un travail d'écriture que convergent les activités qui constituent une leçon sur corpus, afin de faire réutiliser les constructions ou les faits observés. On peut penser que, dans cette activité, l'élève va répondre à la consigne en trouvant ses phrases sans doute un peu par imitation, mais qu'il pourra aussi s'éloigner des modèles observés, en imaginer d'autres, tout cela dans le mouvement de l'écriture. Le fait de lire ensuite son texte à haute voix, si cela lui est demandé, permettra d'entendre de nouveau l'interrogation dans une perspective d'oralité. Finalement, une construction décrite en un premier temps au seul niveau de la grammaire aura été utilisée pour accroître une compétence d'écriture.

Activité V

Dans la logique de l'enchaînement des activités d'un travail sur corpus, on serait ici au stade de la remédiation : l'élève est invité à changer de posture pour *reformuler* une série d'énoncés qui ne respectent pas les principes de l'interrogation dont il a été question antérieurement. Le terme *corriger* a été évité sans doute pour ne pas restreindre l'exercice à la recherche de la *bonne* réponse. Le professeur doit pouvoir exploiter ce dernier corpus à deux niveaux :

— d'une part en ne travaillant que sur l'intuition de ses élèves : après avoir observé, manipulé et s'être essayés à formuler des règles, peuvent-ils sentir à présent que telle phrase n'est pas *bien formée* ? si oui, ont-ils une autre proposition à faire ? et, dans ce dernier cas, est-elle correcte ?

— d'autre part, on peut, sur tout ou partie des items, rechercher les éléments à modifier au prix d'une démarche raisonnée en exploitant ce qui a été acquis. Dans le tableau suivant, l'ordre des phrases a été modifié pour regrouper les transformations à opérer et faire apparaître le degré de difficulté de la reformulation :

	Phrase du corpus	Phrase reformulée	Interrogation	Construction interrogative non standard	Construction interrogative standard
5	Hyacinthe est riche ou pauvre ?	Hyacinthe est-elle riche ou pauvre ?	Totale	Pas d'inversion	Inversion complexe
2	Combien il y a de jours que tu es marié ?	Combien y a-t-il de jours que tu es marié ?	Partielle	Pas d'inversion	Inversion simple
1	De qui Géronte tient cette information ?	De qui Géronte tient-il cette information ?	Partielle	Pas d'inversion	Inversion complexe
4	Hyacinthe est la fille de qui ?	De qui Hyacinthe est-elle la fille ?	Partielle	-Pas d'inversion -Pronom mal placé	-Inversion simple - Pronom bien placé
6	Tu l'as rencontrée où ?	Où l'as-tu rencontrée ?	Partielle	-Pas d'inversion -Adverbe mal placé	-Inversion simple -Adverbe bien placé
8	Cette femme, c'est qui pour Hyacinthe ?	Qui est cette femme pour Hyacinthe ?	Partielle	-Pas d'inversion -Emphase	-Inversion -Sans emphase
10	Qui c'est que tu as vu ?	- Qui as-tu vu ? - Qui est-ce que tu as vu ?	Partielle	-Pas d'inversion (S-V) -Pas d'inversion : <i>c'est que</i> et non <i>est-ce que</i>	-inversion (V-S) -inversion dans <i>est-ce que</i>
3	Quand est-ce que ton mariage a-t-il eu lieu ?	Quand ton mariage a-t-il eu lieu ?	Partielle	<i>Est-ce que</i> renforçant l'inversion	<i>Est-ce que</i> ou inversion
7	Je me demande depuis quand l'as-tu rencontrée ?	Je me demande depuis quand tu l'as rencontrée.	Indirecte	-Inversion -Intonation montante	-Pas d'inversion -Intonation montante puis descendante
9	C'est qui qui était en larmes ?	Qui était en larmes ?	Partielle	Emphase	Sans emphase

Le candidat pouvait tenter de classer les différentes « fautes » en les rapportant aux constructions typiques de l'interrogation.

A. L'inversion devait être faite et ne l'a pas été : la « faute » a pour effet de maintenir l'ordre naturel de la phrase déclarative :

Phrases 5, 2 et 1. On conserve tout simplement l'ordre sujet-verbe malgré une intonation montante, dans les trois cas, et la présence en tête d'un morphème d'interrogation, en 2 et 1 ; on peut penser que la remédiation sera peu problématique, surtout dans la phrase 1.

Phrases 4 et 6. On ajoute ici le fait de repousser les morphèmes d'interrogation à la place qu'occuperaient les groupes nominaux qu'il faudrait leur substituer dans la phrase de base : *Hyacinthe est la fille de Géronte* ; *Tu l'as rencontrée chez sa mère*. La phrase déclarative continue donc à apparaître à l'intérieur de la construction interrogative.

Phrase 8. L'inversion que l'on devrait avoir dans *qui est cette femme ?* — ordre AS-V-S — est annulée par une construction emphatique. La dislocation à gauche permet de maintenir l'ordre naturel : *Cette femme, c'est qui ?*

Phrase 10. Quelle que soit la reformulation choisie, la phrase donnée ne réalise pas l'inversion : soit à l'intérieur de *est-ce que*, qui devient *c'est que* ; soit entre le sujet et le verbe — *as-tu vu* devient *tu as vu*.

B. L'inversion ne devait pas se faire et a été faite :

Phrase 3. L'emploi de *est-ce que* n'empêche pas l'inversion —ou peut-être la cause, un marqueur d'interrogation en appelant un autre, comme par redondance...

Phrase 7. L'inversion se maintient dans une interrogative indirecte, la modalité, concrète —le sens interrogatif — l'emportant sur la construction.

C. La « faute » ne met pas en cause l'inversion

Dans la phrase 9, il s'agit simplement, dans une interrogative partielle sans inversion, d'un procédé d'emphase par extraction à des fins d'expressivité, comparable à ce que l'on aurait dans une phrase déclarative avec extraction du sujet.

En prolongement de cette activité, on pourra travailler avec des élèves de début de cycle 4 sur la manière dont telle de ces phrases peut s'inscrire dans une situation de communication, afin de les amener à prendre conscience de ce que l'on entend par acceptabilité d'un énoncé.

Conclusion

Dans la perspective de l'enseignement de la grammaire, ces analyses montreraient que c'est bien l'ordre des mots qui constitue la zone de moindre résistance d'un usage correct de l'interrogation : dès que l'ordre Sujet- Verbe est menacé, un certain usage de la langue fait proliférer des constructions non standard pour tenter de le conserver au moins en partie. On aurait ici le pendant en synchronie de ce que l'on observe en diachronie longue, les faits d'inversion du sujet s'étant drastiquement réduits depuis l'ancien français classique.

En prolongement, on pourrait comprendre, dans un autre domaine, la tendance aux redondances comme *la fille que je suis avec elle* ou *une maison où il n'y a personne dedans*. Ces relatives non standard permettent de retrouver partiellement, ici dans la partie en gras, l'ordre naturel d'une phrase simple. A terme, cette tendance peut conduire un certain usage à l'abandon progressif des pronoms relatifs, morphèmes qui, pour la plupart, ne sont pas d'une interprétation immédiate, ne se trouvant pas au « bon » endroit dans la phrase.

CONCLUSION GENERALE

Les pages qui précèdent et qui, rappelons-le, proposent un corrigé exhaustif bien plus complet que ce que le jury attend de trouver dans les copies, doivent permettre aux futures candidates et aux futurs candidats d'élucider les enjeux de cette épreuve et, partant, d'envisager plus sereinement leur année de préparation au concours. Le jury tient à rappeler également qu'il ne s'agit pas seulement d'un savoir universitaire permettant de s'acquitter des exigences de l'épreuve, mais que l'ensemble de ces connaissances constitue une condition nécessaire à qui veut enseigner. C'est ainsi que les lauréates et les lauréats de cette session pourront aborder leur nouveau métier avec toute la confiance requise et deviendront, à n'en pas douter, des collègues compétents et exigeants, à même de transmettre à leurs élèves les fondamentaux de la langue française et de son histoire.

ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER

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

Rapport établi par Antoine Contensou et Anne Sinha

L'épreuve écrite du CAPES de Lettres, option Lettres classiques, dans sa forme actuelle – qui sera modifiée à compter de la session 2019, en application de l'arrêté du 15 mars 2018 –, est exigeante par son organisation en trois exercices : deux versions et une question, prenant appui sur l'ensemble du dossier (les textes à traduire et les deux documents complémentaires). Versions et question mobilisent des connaissances étendues et précises dans les domaines linguistique mais aussi littéraire et civilisationnel. Cette tripartition ne doit cependant pas effrayer les candidats : les sujets sont en effet conçus pour permettre la mise en relation des textes et documents, qui se complètent et s'éclairent mutuellement. Ainsi, cette année, il s'agissait de traduire un extrait de l'*Éloge d'Hélène* de Gorgias, puis un passage de l'*Héroïde* XVII d'Ovide, inspiré justement de l'*Éloge d'Hélène*, filiation que soulignait l'extrait de la préface de J.-P. Néraudau à l'édition des *Héroïdes*, dans la collection Folio. Le tableau de Jacques-Louis David, *Les Amours de Pâris et d'Hélène*, articulait deux thèmes centraux des textes de version, à savoir le caractère irrésistible de la beauté de Pâris et la résistance impossible d'Hélène.

L'épreuve a été globalement réussie, les notes s'échelonnant toutefois de 1 à 19,5. Les copies les moins bien notées sont celles de candidats ne maîtrisant réellement qu'une des deux langues. S'il convient d'encourager vivement les futurs enseignants de Lettres classiques à se préparer sereinement à cette épreuve, il faut néanmoins rappeler fermement que c'est la double maîtrise du latin et du grec (sans évoquer celle de la langue et de la littérature françaises) qui fait l'intérêt et la force de ces études et qu'elle est une condition *sine qua non* pour réussir le concours. La question a été, quant à elle, souvent traitée trop rapidement mais surtout mal comprise dans son esprit. La mention « dans une perspective d'enseignement » a conduit certains candidats à proposer uniquement une structure vide, de séance ou de séquence, sans analyse aucune des différents éléments du dossier et sans offrir de point d'appui pour évaluer leurs connaissances. Si le CAPES est un concours pré-professionnalisant, le jury a bien conscience de la difficulté de se projeter à ce stade dans une situation de classe : à ce moment de leur parcours, on attend surtout des candidats qu'ils montrent l'articulation entre les différents documents du dossier et leur utilisation possible pour l'étude d'un thème ou d'une entrée du programme. La question porte ainsi sur un point de langue saillant dans l'un des deux textes de version (ici le subjonctif dans la version latine), étudié non pas uniquement pour lui-même mais en vue d'élaborer une interprétation du texte. Le relevé des formes et leur explication grammaticale sont essentiels et attendus mais ils permettent surtout de construire une analyse littéraire, dont certains éléments sont donnés dans le corps de la question (ici, la double dimension, rhétorique et élégiaque, du propos d'Hélène). Il est enfin demandé un élargissement à l'autre texte de version ainsi qu'aux

documents complémentaires. Cette ouverture est l'occasion de mobiliser des connaissances fondamentales pour enseigner les Lettres classiques, comme celle du genre élégiaque latin, qui a pourtant semblé quasiment méconnu par un trop grand nombre de candidats. Il n'était pas attendu d'eux des références précises à d'autres textes d'Ovide ou à d'autres poètes élégiaques, mais qu'ils identifient des motifs traditionnels de l'élégie, comme le triangle amoureux ou les signaux secrets entre les amants. À cet égard, les documents complémentaires et, en particulier, le texte de J.-P. Néraudau, fournissaient de nombreux éléments fort utiles pour l'analyse : il est dommage qu'ils n'aient pas toujours été pris en compte.

Le jury félicite les candidats qui ont fait l'effort de mener une réflexion complexe, articulant étude de la langue et interprétation des textes et documents, afin de répondre aux différents enjeux de la question. Il a été également sensible à l'enthousiasme évident de certains candidats à commenter les textes et à en souligner l'intérêt et la richesse, enthousiasme qui augure au mieux d'une future carrière d'enseignant.

Quant aux candidats de la prochaine session, le jury les invite instamment à prendre connaissance des modifications apportées par l'arrêté précité, se limitant ici à rappeler les deux temps de l'épreuve écrite :

« 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 proposer un projet de lecture pour une classe donnée, en mobilisant ses connaissances historiques, littéraires, culturelles, voire stylistiques, et celles des programmes de collège et de lycée, à partir de la mise en relation de l'un des deux textes de langues anciennes choisi par le jury et du document textuel ou iconographique inclus dans le dossier. »

Le dossier de l'épreuve écrite comportera donc désormais trois éléments (deux textes de langues anciennes (latin et grec) liés par une même thématique et un document textuel ou iconographique) ; le second temps de l'épreuve sera recentré autour d'un projet de lecture, prenant appui sur la mise en relation de deux éléments du dossier.

Le jury adresse tous ses encouragements aux futurs candidats, les invitant à une préparation régulière et solide qui leur permettra d'aborder cette épreuve dans les meilleures conditions

I. A. Version grecque : Gorgias, Gorgias, Éloge d'Hélène 18-21, texte établi par André LAKS et Glenn W. MOST, Loeb Classical Library.

L'*Éloge d'Hélène* de Gorgias est l'un des plus fameux représentants du genre antique de l'éloge paradoxal (genre défini dans les quelques lignes d'introduction au texte à traduire). Il s'agit d'un texte argumentatif, visant à convaincre et / ou à persuader le lecteur qu'il faut réhabiliter la figure d'Hélène qui, selon le début de l'*Éloge*, a vu depuis toujours sa réputation injustement et mensongèrement salie. L'argumentation de Gorgias consiste, pour l'essentiel, à montrer qu'Hélène n'est en rien responsable des faits terribles qui lui sont traditionnellement imputés, mais qu'elle est au contraire quadruplement victime : victime de la volonté divine – et que peut-on contre les dieux ? –, victime de la violence physique de son ravisseur, victime de la parole séductrice de Pâris et victime d'Éros, divinité de l'Amour.

Le passage que les candidats avaient à traduire se situe à la fin de l'*Éloge*, c'est-à-dire au moment où Gorgias montre qu'Hélène a été victime d'Éros. Ce dernier agit en utilisant la vue, capable de produire des impressions – terreur, attrait... – qui influent puissamment sur l'esprit et éteignent toute pensée rationnelle. C'est, selon Gorgias, ce qui est arrivé à Hélène : la beauté de Pâris,

comparable à celle d'une œuvre d'art, a charmé son œil qui, à son tour, a frappé son esprit et y a fait naître un désir incontrôlable, l'Amour. Hélène, totalement passive dans ce processus, est donc l'innocente victime d'une action d'origine divine contre laquelle ni elle ni personne ne peut rien. L'orateur peut alors conclure sur la quadruple innocence d'Hélène.

Nous examinons le texte de façon linéaire en revenant sur la construction syntaxique et sur les difficultés de sens, section par section ; les analyses proposées aboutissent à une traduction donnée en italiques.

Οὕτω τὰ μὲν λυπεῖν τὰ δὲ ποθεῖν πέφυκε τὴν ὄψιν.

Cette première phrase, comme les deux suivantes, a souvent été mal comprise malgré la mise en contexte proposée par le paratexte. Il faut, comme toujours, partir de la construction syntaxique de la phrase pour aboutir au sens. Certains candidats ont été tentés de faire de τὰ [...] λυπεῖν et τὰ [...] ποθεῖν des infinitifs substantivés, ce qui est impossible puisque l'article pluriel τὰ ne peut pas substantiver un infinitif : une analyse rigoureuse amène donc à reconnaître la tournure τὰ μὲν..., τὰ δὲ..., « certaines choses..., d'autres... », et à faire de ces deux groupes parallèles les sujets du verbe πέφυκε. Ce dernier a pour compléments les deux infinitifs λυπεῖν et ποθεῖν : φύω suivi de l'infinitif signifie « avoir une disposition naturelle à », comme l'atteste Bailly, et l'on veillera à ce que la traduction proposée restitue l'idée de nature présente dans la racine même du verbe. Quant au groupe nominal τὴν ὄψιν, puisqu'il ne peut être complément de πέφυκε, il faut considérer qu'il s'agit d'un accusatif de relation, tournure qui conduit ici la traduction à s'éloigner de la lettre du texte et à faire preuve d'une certaine souplesse.

« Ainsi, certaines visions provoquent naturellement l'affliction, d'autres le désir ».

Πολλὰ δὲ πολλοῖς πολλῶν ἔρωτα καὶ πόθον ἐνεργάζεται πραγμάτων καὶ σωμάτων.

Dans cette phrase, il ne fallait pas se laisser impressionner par le polyptote πολλὰ [...] πολλοῖς πολλῶν ; une analyse rigoureuse empêchait tout contresens : le neutre pluriel πολλά, adjectif substantivé, ne peut qu'être le sujet du verbe ἐνεργάζεται – et ne saurait qualifier le masculin singulier ἔρωτα –, le datif pluriel πολλοῖς, lui aussi substantivé mais au masculin, est complément du même verbe, tandis que le génitif pluriel πολλῶν qualifie à la fois πραγμάτων et σωμάτων. Le groupe ἔρωτα καὶ πόθον, à l'accusatif, est le complément d'objet direct d'ἐνεργάζεται. Le procédé puissant que constitue le polyptote ne doit pas disparaître lors du passage au français, et les bonnes traductions ont su choisir pour πόθον un terme de la même racine que celui traduisant ποθεῖν à la phrase précédente.

« De nombreuses choses, chez de nombreuses personnes, font naître l'amour et le désir de nombreux objets et de nombreux corps ».

Εἰ οὖν τῷ τοῦ Ἀλεξάνδρου σώματι τὸ τῆς Ἑλένης ὄμμα ἠσθὲν προθυμίαν καὶ ἄμιλλαν ἔρωτος τῇ ψυχῇ παρέδωκε, τί θαυμαστόν ;

Pour comprendre cette troisième phrase, il fallait s'appuyer sur la particule consécutive οὖν : Gorgias, après les considérations générales de deux premières phrases gnomiques, revient à présent au cas précis d'Hélène pour en tirer ses conclusions. Il fallait éviter de faire du participe aoriste neutre ἠσθὲν un verbe principal : il s'agit d'une apposition à τὸ τῆς Ἑλένης ὄμμα, sujet de παρέδωκε, et le groupe nominal τῷ τοῦ Ἀλεξάνδρου σώματι est complément d'agent de ce participe. Sur le plan lexical, le mot ἄμιλλα ne pouvait être traduit par « lutte » : dans ce contexte, il signifie « désir », sens attesté par Bailly, et l'on pouvait s'attacher à conserver l'idée d'effort portée par ce mot, en le traduisant par exemple par « élan ». Après la longue proposition introduite par εἰ, on trouve la proposition principale τί θαυμαστόν ; la traduction française peut aisément rendre compte de l'ellipse du verbe ἐστὶ dans cette tournure.

« *Si donc, charmé par le corps d'Alexandre, l'œil d'Hélène a apporté désir et élan d'amour à son esprit, quoi d'étonnant ?* »

Ὅς εἰ μὲν θεὸς ὧν ἔχει θεῶν θείαν δύναμιν, πῶς ἂν ὁ ἥσσω εἴη τοῦτον ἀπόσασθαι καὶ ἀμόνασθαι δυνατός ;

Le relatif ὅς est un relatif de liaison – sa position en tête de phrase en est un indice fort – qui renvoie donc au substantif masculin singulier le plus proche dans la phrase qui précède, à savoir ἔρωτος. La parataxe μὲν... δέ qui commence ici vise à envisager les deux seules possibilités concernant le statut de l'amour : soit il relève du divin, soit – hypothèse envisagée dans la phrase suivante – il relève de l'humain. On peut donc proposer de traduire εἰ μὲν... εἰ δέ... par « de deux choses l'une : si... si... ». Il était par ailleurs nécessaire de restituer la valeur circonstancielle, causale en l'occurrence, du participe apposé ὧν, ainsi que la valeur potentielle de la tournure ἂν [...] εἴη. Enfin, il fallait bien voir que le démonstratif τοῦτον sert de complément d'objet direct aux deux verbes ἀπόσασθαι et ἀμόνασθαι.

« *De deux choses l'une : si celui-ci, en tant que dieu, possède la puissance divine des dieux, comment quelqu'un de plus faible serait-il capable de le repousser et de se défendre de lui ?* »

Εἰ δ' ἐστὶν ἀνθρώπινον νόσημα καὶ ψυχῆς ἀγνόημα, οὐχ ὡς ἀμάρτημα μεμπτέον ἀλλ' ὡς ἀτύχημα νομιστέον·

Le δ' qui se trouve en deuxième position de cette phrase montre que celle-ci est le second élément de la parataxe introduite par μὲν dans la phrase précédente. Le sujet du verbe ἐστίν est l'Amour, ce qui a pu poser des problèmes de compréhension visibles dans certaines copies. Surtout, il ne fallait pas omettre de traduire la valeur d'obligation portée par les deux adjectifs verbaux μεμπτέον et νομιστέον, tous deux attributs du sujet d'un verbe ἐστίν sous-entendu, et mis en parallèle par la tournure οὐκ [...] ἀλλά.

« *Si c'est une maladie humaine et une ignorance de l'esprit, il ne faut pas le blâmer comme une faute, mais le considérer comme un malheur ;* »

ἦλθε γάρ, ὡς ἦλθε, Τύχης ἀγρεύμασιν, οὐ γνώμης βουλευμασιν, καὶ ἔρωτος ἀνάγκαις, οὐ τέχνης παρασκευαῖς.

Soulignons à nouveau l'importance, dans ce texte argumentatif, des particules dans la construction du sens et dans la compréhension du raisonnement tenu par Gorgias : ici, la présence de γάρ oriente d'emblée le lecteur vers l'idée que cette proposition va expliquer l'idée qui vient d'être exprimée. Comme dans la première partie de la phrase, le sujet des verbes, en l'occurrence les deux ἦλθε, n'est pas exprimé : il s'agit donc encore de l'Amour. La phrase est ensuite construite sur deux balancements coordonnés par καί : Τύχης ἀγρεύμασιν, οὐ γνώμης βουλευμασιν d'un côté, et ἔρωτος ἀνάγκαις, οὐ τέχνης παρασκευαῖς de l'autre. Ces groupes sont au datif de cause, et le double balancement permet à Gorgias de souligner la condition de victime d'Hélène : c'est la Τύχη et l'amour qui sont à blâmer, et non la volonté consciente et agissante de l'épouse de Ménélas.

« *il est en effet venu comme il est venu par les pièges de la Fortune, non par les desseins de la pensée, et par les nécessités de l'amour, non par les dispositions de l'art* ».

Πῶς οὖν χρή δίκαιον ἠγήσασθαι τὸν τῆς Ἑλένης μῶμον, ἥτις εἴτ' ἐρασθεῖσα εἴτε λόγῳ πεισθεῖσα εἴτε βίᾳ ἀρπασθεῖσα εἴτε ὑπὸ θείας ἀνάγκης ἀναγκασθεῖσα ἔπραξεν ἢ ἔπραξε, πάντως διαφεύγει τὴν αἰτίαν ;

La particule οὖν indique clairement la valeur conclusive de cette phrase, et doit orienter le lecteur vers l'idée qu'elle va proclamer avec force l'innocence d'Hélène. Là encore, une analyse syntaxique rigoureuse permettait d'éviter les écueils : le verbe impersonnel χρή commande

l'infinifitif ἡγήσασθαι, qui à son tour introduit une proposition infinitive dont le sujet est τὸν τῆς Ἑλένης μῶμον et dont le verbe εἶναι est sous-entendu ; δίκαιον en est l'attribut du sujet. La suite de la phrase est un peu plus complexe : on trouve une relative introduite par ἥτις et dont l'antécédent est donc τῆς Ἑλένης, et le verbe ἔπραξεν, qui n'arrive qu'après une longue série de participes apposés, dont il faut, on le sait, veiller à expliciter la valeur circonstancielle, en l'occurrence causale. Le verbe ἔπραξεν a pour complément d'objet direct une autre relative, ἃ ἔπραξε : « elle a fait [les choses] qu'elle a faites », « elle a fait ce qu'elle a fait ». Quant à πάντως διαφεύγει τὴν αἰτίαν, l'analyse montre qu'il ne peut s'agir que d'une proposition principale ; ici, le mot αἰτία a son sens juridique d'« accusation ».

« Comment donc faut-il penser que le blâme d'Hélène est juste, elle qui a fait ce qu'elle a fait soit parce qu'elle était tombée amoureuse, soit parce qu'elle avait été persuadée par un discours, soit parce qu'elle avait été enlevée de force, soit parce qu'elle avait été contrainte par une contrainte divine ? Dans tous les cas elle échappe à l'accusation ».

Ἀφεῖλον τῷ λόγῳ δύσκειαν γυναικός, ἐνέμεινα τῷ νόμῳ ὃν ἐθέμην ἐν ἀρχῇ τοῦ λόγου.

Cette dernière phrase s'ouvre sur une asyndète et sur l'irruption dans le texte de la première personne du singulier, deux faits qui lui donnent un statut différent de ce qui précède. Après avoir établi l'innocence d'Hélène dans la phrase précédente, Gorgias proclame la réussite de son éloge paradoxal (τῷ λόγῳ). Le syntagme δύσκειαν γυναικός pouvait être interprété de plusieurs manières : si l'on estime que Gorgias parle spécifiquement de la réputation d'Hélène, on peut traduire par « la mauvaise réputation de cette femme » ; si l'on estime qu'il tient un propos plus général, on peut traduire par « la mauvaise réputation d'une femme », ce qui sous-entendrait qu'il pourrait tout à fait laver la réputation d'autres femmes qu'Hélène, par la puissance de son λόγος. Dans le cadre de ce commentaire fait par Gorgias de son propre discours, le mot νόμος fait référence, non pas à la loi de la cité, mais à la règle qu'impose l'exercice rhétorique et littéraire qu'est l'éloge paradoxal ; par ailleurs, il fallait veiller à restituer la valeur du moyen ἐθέμην : l'expression active τιθέναι νόμον, « fixer une règle », existe et est clairement attestée par Bailly, le choix du moyen par l'orateur est donc signifiant : τῷ νόμῳ ὃν ἐθέμην ne signifie pas « la règle que j'ai fixée », mais bien « la règle que je me suis fixée ».

« J'ai effacé par mon discours la mauvaise réputation de cette femme, j'ai observé la règle que je me suis fixée au début de mon discours ».

On le voit, le texte proposé aux candidats n'était pas exempt de difficultés ; ces difficultés pouvaient cependant se résoudre par un recours systématique à une analyse rigoureuse de la syntaxe, mais aussi en tenant compte de la structure argumentative du texte, rendue visible, comme souvent en grec, par un usage quasiment systématique de particules destinées précisément à guider le lecteur tout au long du raisonnement. Il faut par ailleurs que les candidats tirent le meilleur parti du texte introducteur qui présente l'extrait à traduire : les informations qu'il contient sont choisies et sont données parce qu'elles éclairent le sens du texte. Nous ne pouvons qu'encourager les candidats, au cours de leur préparation, à prêter attention à la rigueur de leurs analyses morphologiques et syntaxiques : c'est sur la qualité de ces analyses que repose tout le travail de traduction demandé par cette épreuve.

Annexe

Nous proposons ci-dessous l'une des versions grecques que le jury a jugées de bonne qualité. Il ne s'agit pas d'un modèle absolu, mais d'un travail qui comporte des réussites certaines comme des maladresses et des erreurs, et doit encourager les candidats en leur montrant que l'excellence n'est pas hors de portée.

« Ainsi, les causes du chagrin et celles du regret sont nées de la vue. Et beaucoup de circonstances et de corps produisent chez de nombreux hommes la passion et le désir pour un grand nombre de personnes. Si donc l'œil d'Hélène, charmé par le corps d'Alexandre, a livré à son esprit l'ardeur et la lutte de sa passion, pourquoi s'étonner ? Si lui, parce qu'il est un dieu, a la divine puissance des dieux, comment celui qui lui est inférieur pourrait-il être capable d'écarter cette passion et de s'en protéger ? Si la maladie humaine et l'ignorance de l'esprit existent, il ne faut pas les blâmer comme une faute, mais les considérer comme une infortune ; cela est arrivé, comme cela est arrivé, à cause des pièges de la Fortune, non selon des résolutions de l'esprit, et à cause des nécessités de la passion, non par des préparatifs issus d'une habileté. Comment donc faut-il tenir pour juste le reproche contre Hélène ? Elle qui a accompli ce qu'elle a accompli parce qu'elle a été soit aimée, soit séduite par son discours, soit enlevée de force, soit contrainte par la divine nécessité, elle échappe complètement à l'accusation. J'ai enlevé de mon propos la mauvaise réputation d'une femme et je m'en suis tenu à la loi que j'ai exposée au début de mon discours. »

I. B. Version latine : Ovide, *Héroïdes*, XVII, 77-98, texte établi par Henri BORNECQUE, Paris, Les Belles Lettres, Collection des Universités de France.

Il apparaît utile, avant de proposer un corrigé, de rappeler quelques conseils généraux.

Il convient dans un exercice de version :

- de ne pas oublier de traduire tous les mots, en particulier les adverbes et les pronoms personnels qui, en latin, ont une grande valeur expressive (ainsi *ego* aux vers 92 et 93)
- de ne pas négliger le fait que des expressions sont traduites dans le Gaffiot (par exemple *ei mihi* au vers 92)
- d'être cohérent dans sa traduction (ainsi le choix d'un singulier ou d'un pluriel pour traduire *nostro* au vers 89 et *nostra* au vers 94) et de conserver la même traduction pour un même mot
- d'utiliser la réflexion engagée pour répondre à la question de grammaire pour éventuellement revoir sa traduction, en particulier ici des subjonctifs
- de relire sa traduction en vérifiant le sens global : voir par exemple les lourds contre-sens, largement évitables en réfléchissant à la situation décrite par la lettre, signalés à la séquence 4.

Le corrigé s'organise selon le même schéma que celui de la version grecque.

Séquence 1

Illa quoque, adposita quae nunc facis, improbe, mensa,

Quamuis experiar dissimulare, noto,

Beaucoup de candidats ont malheureusement associé *illa* à *mensa* et n'ont pas su tirer parti de la présence dans le Gaffiot de l'expression traduite *adposita secunda mensa*, « au second service », pour identifier un ablatif absolu. La forme *improbe* a été également souvent identifiée comme un adverbe, ce que n'autorisait pas la métrique (comme indiqué dans le Gaffiot, le *e* de l'adverbe est long, or ici il est situé à la finale du cinquième pied, forcément dactylique). La ponctuation de l'édition de la C.U.F. tendait d'ailleurs à mettre en valeur le vocatif. La traduction de l'adjectif est ouverte à discussion et les termes « mauvais », « malhonnête », « impudent » et « acharné » ont été acceptés. Le faux-sens sur la forme verbale *noto*, comprise au sens de « j'écris, je note », n'a

été que légèrement sanctionné du fait de sa pertinence possible dans le contexte des *Héroïdes*. Certains candidats ont omis, sans doute dans la précipitation, de traduire les adverbes *quoque* et *nunc*.

« *Ce que tu fais maintenant, alors que la table a été mise, homme sans morale, je le remarque également, bien que j'essaie de le dissimuler.* »

Séquence 2

*Cum modo me spectas oculis, lascivue, proteruis,
Quos uix instantes lumina nostra ferunt
Et modo suspiras, modo pocula proxima nobis
Sumis, quaque bibi, tu quoque parte bibis.*

Il fallait identifier ici une proposition subordonnée temporelle, introduite par *cum*, qui se déployait avec la triple répétition de l'adverbe *modo*. La question sur le subjonctif pouvait aider certains candidats, qui auraient trop rapidement traduit par une valeur causale, à se reprendre, en constatant la présence d'indicatifs. La construction du participe *instantes* se rapportant au relatif *quos* n'a pas toujours été vue, non plus que l'expression *qua parte*. Se posaient enfin des questions de traduction comme la nécessité de trouver deux termes différents pour *oculis* et *lumina* et de bien rendre les nuances de l'adjectif *lascivus*, qui ne pouvait signifier dans le contexte « folâtre, gai, enjoué », tout comme celles de *proteruis*, qui n'avait pas ici le sens de « véhément ». *Pocula* est un pluriel poétique, qu'il convenait de traduire par un singulier. *Nostra* et *nobis* pouvaient eux être rendus par un singulier ou un pluriel à condition de suivre le même choix, même si le singulier apportait une plus grande fluidité. L'expression *tu quoque*, qui soulignait le caractère scandaleux du geste de Paris, ne devait pas être négligée.

« *Quand tantôt tu m' observes, lascif, avec des regards impudents, dont mes yeux supportent difficilement l'insistance, tantôt tu soupire, tantôt tu saisis la coupe la plus proche de moi et tu bois, toi aussi, à l'endroit où j'ai bu.* »

Séquence 3

*A ! quotiens digitis, quotiens ego tecta notavi
Signa supercilio paene loquente dari !*

Dans ces vers l'expression *tecta signa* n'a pas toujours été comprise comme un groupe mais c'est surtout la construction avec une proposition infinitive et le verbe passif *dari* qui n'a pas été vue. Le faux sens sur *paene* traduit par « à peine » au lieu de « presque » a été sanctionné à la hauteur de la trahison du sens qu'il impliquait. Le singulier de *supercilio* pouvait éventuellement être traduit par un pluriel, au prix néanmoins de la disparition de la *variatio* avec le pluriel *digitis*. Enfin, le souci de rendre la répétition de *quotiens* et la présence de *ego*, qui répondait au *tu* du vers précédent, a été valorisé.

« *Ah, combien de fois, oui combien de fois, moi, j'ai remarqué les messages secrets délivrés par tes doigts ou par ton sourcil qui semblait presque parler.* »

Séquence 4

Et saepe extimui ne uir meus illa uideret,

Non satis occultis erubuique notis.

Il convenait d'identifier la complétive de crainte introduite par *ne* et de pas commettre l'erreur, malheureusement fréquente, de lui attribuer une valeur négative (qui correspondrait à la forme *ne non*, cf. Sausy § 411). Le contre-sens « qu'il ne remarque pas » pouvait d'ailleurs être corrigé en réfléchissant au sens global du texte, tout comme l'attribution erronée de l'expression *non satis* à *erubui*. Enfin, la traduction de l'expression *uir meus* par « mon homme » ne convenait en rien au contexte, ajoutant même une malencontreuse note comique, mais surtout témoignait d'une méconnaissance de notions élémentaires de civilisation.

« *Et souvent, j'ai craint que mon mari ne les remarque et j'ai rougi de ces signes insuffisamment dissimulés.* »

Séquence 5

Saepe uel exiguo uel nullo murmure dixi :

« *Nil pudet hunc* », *nec uox haec mea falsa fuit.*

La construction de *pudet* était indiquée clairement dans le Gaffiot. L'expression *nec uox haec mea falsa fuit* n'était pas aisée à traduire. Néanmoins, le choix de « voix » pour *uox* était maladroit. Toutes les trouvailles rendant bien les valeurs de *haec* et *mea* ont été valorisées.

« *Souvent, j'ai dit dans un faible murmure ou sans parler : « cet homme n'a honte de rien », et, en prononçant ces paroles, je n'avais pas tort.* »

Séquence 6

Orbe quoque in mensae legi sub nomine nostro,

quod deducta mero littera fecit, AMO.

Le choix de traduction du pronom *nostro* par un singulier ou un pluriel devait être cohérent avec le reste du texte. La forme « *AMO* » pouvait être rendue par « j'aime » ou « je t'aime », selon que l'on considérait qu'elle était complétée par une forme à l'accusatif ou au vocatif du prénom « Hélène » (*sub nomine nostro*), Ovide jouant avec l'idée d'une traduction fictive du grec vers le latin. La principale difficulté résidait dans l'identification de l'expression *deducta littera*, sujet du verbe *fecit*, et la traduction de son singulier poétique.

« *J'ai lu également sur le plateau de la table, sous mon nom, ce que des lettres tracées avec du vin ont composé : 'j'aime !'* »

Séquence 7

Crederere me tamen hoc oculo renuente negavi.

Les traductions précises de *hoc*, complément d'objet de *credere*, ont été valorisées. Le Gaffiot indiquait la construction de *credere* avec le datif et la finale en *e* du participe *renuente* indiquait clairement un ablatif.

« *Cependant, j'ai signifié d'un œil réprobateur mon refus d'y croire.* »

Séquence 8

Ei mihi ! iam didici sic ego posse loqui.

Il convenait de ne pas oublier de traduire les adverbes *iam*, qui déterminait *didici* et *sic*, qui se rapportait à *loqui*. *Ego*, dont la valeur devait être rendue dans la traduction, ne pouvait, étant un nominatif, être le sujet de la proposition infinitive.

« *Hélas pour moi ! J'ai déjà appris, moi, que l'on pouvait parler ainsi.* »

Séquence 9

His ego blanditiis, si peccatura fuisset,

Flecterer ; his poterant pectora nostra capi.

Ce distique présentait une difficulté de construction avec son système hypothétique mêlant le plus-que-parfait (*fuisse*) et l'imparfait du subjonctif (*flecterer*). À cela s'ajoutait la présence d'un participe futur (*peccatura*), qui devait être traduit par la première valeur de cette forme « étant destiné à... ». Là encore, la réflexion proposée par la question devait permettre aux candidats d'affiner leur compréhension du texte et de revenir sur d'éventuelles erreurs de traduction. La forme *flecterer* pouvait être comprise comme un irréel du présent ou un potentiel du passé (cf. Ernout-Thomas § 373 a). La première valeur a néanmoins un sens plus riche ici, car elle fait persister le risque pour l'héroïne de succomber aux avances de Pâris.

Il était maladroit de traduire en contexte élégiaque le verbe *peccare* par « pécher » et le terme *blanditiae* renvoyait plutôt à des techniques de séduction, évoquées précédemment, qu'à des « flatteries ». *Poterant* pouvait être traduit soit par un imparfait simple, soit par un conditionnel passé « aurait pu » (cf. Sausy § 346).

« *Si, moi, j'avais été destinée à mal me conduire, je fléchirais sous ces avances. Mon cœur pouvait s'y laisser prendre.* »

Séquence 10

Est quoque, confiteor, facies tibi rara, potestque

Velle sub amplexus ire puella tuos ;

La construction classique d'expression de la possession avec le verbe *sum* + datif n'a pas toujours été vue. Le Gaffiot traduisait, à l'article *rarus*, l'expression ovidienne *rara facie* par « remarquable par sa beauté ». Il était par ailleurs maladroit d'utiliser un article défini pour traduire *puella*.

« Tu possèdes également une beauté exceptionnelle, je l'avoue, et une jeune femme peut vouloir aller dans tes bras. »

Séquence 11

*Altera uel potius felix sine crimine fiat,
Quam cadat externo noster amore pudor.*

Il fallait identifier un subjonctif de souhait ainsi que la construction *potius... quam* indiquant une préférence. L'adjectif *externus* qui signifie « extérieur, étranger, exotique » pouvait être compris, dans le contexte, dans le sens d'élément étranger à l'union maritale déjà existante et donc traduit par « adultère ».

« Ou même, qu'une autre soit heureuse sans commettre de crime plutôt que notre honneur ne succombe à un amour étranger ! »

II. QUESTION :

En prenant appui sur le texte de la version latine vous mobiliserez, dans une perspective d'enseignement, vos connaissances grammaticales, littéraires et historiques pour construire, à l'intention d'une classe de Première, une étude du subjonctif.

Vous montrerez comment l'utilisation de ce mode entre dans la construction du propos d'Hélène, qui allie motifs élogiques et procédés rhétoriques.

Vous approfondirez votre réflexion pédagogique et élargirez votre interprétation en prenant appui sur la version grecque et les documents complémentaires.

Sont attendus dans le traitement de la question :

- une identification précise du thème directeur des textes dans le programme de la classe donnée
- un relevé exhaustif des formes grammaticales concernées
- leur analyse et leur classement
- une étude stylistique du texte s'appuyant sur le fait de langue étudié
- un élargissement de la réflexion à l'autre version ainsi qu'aux documents complémentaires.

S'il n'y a pas d'ordre attendu dans la rédaction de la question, il est néanmoins nécessaire de bien structurer son propos afin de faire clairement apparaître ces éléments.

Référence aux programmes : Les textes correspondaient à l'entrée « La poésie – amour et amours » avec le sous-chapitre possible « amour et séduction » du programme de latin pour la classe de Première, ainsi qu'à celle « la poésie (*épos* et *éros*) » dans le programme de grec, compte tenu de l'origine homérique du thème. Certains candidats ont également proposé de façon pertinente une référence au thème de la rhétorique.

Relevé : il fallait relever 6 formes de subjonctif : *experiar* (v. 78), *uideret* (v. 85), *fuissem* (v.93), *flecterer* (v. 94), *fiat* (v. 97), *cadat* (v. 98).

Analyse : on devait identifier trois formes de subjonctif présent (*experiar*, *fiat*, et *cadat*), deux formes - l'une active, l'autre passive- de subjonctif imparfait (*uideret* et *flecterer*) et une de

subjonctif plus-que-parfait (*fuissem*). S'il est intéressant de commenter une forme (personne, désinence, radical utilisé), il est en revanche inutile de donner sa conjugaison complète, activité chronophage qui se fait souvent au détriment de l'analyse stylistique.

Classement :

Le classement peut intervenir dès l'analyse des formes et se faire selon différents critères, qui doivent être précisés. Certains candidats ont ainsi choisi de séparer les formes intervenant dans des principales de celles présentes dans les subordinées. Il était également possible de distinguer différents emplois du subjonctif :

- dans un système conditionnel (2 formes) : « si peccatura **fuissem, flecterer** »
- dans l'expression d'un souhait (1 forme) : **fiat**
- dans la construction *potius quam* exprimant une préférence (1 forme) : **cadat**.
- dans une complétive d'un verbe de crainte introduite par *ne* (1 forme): « *extimui ne uir meus illa uideret* »
- dans une concessive (1 forme) : « *quamuis experiar* ».

Analyse stylistique

Ovide met en scène la tentative d'Hélène de résister aux tentatives de séduction de Pâris. Sa lettre est à la fois une réponse aux arguments développés dans l'*Héroïde* précédente, attribuée à Pâris, et aux nombreux actes (*illa quae agis*) de ce dernier, qu'elle va décrire. Le premier emploi du subjonctif dans la concessive « *quamuis experiar* » marque son incapacité à ignorer le dialogue muet que celui-ci tente d'instaurer. Le deuxième subjonctif, dans la complétive d'un verbe de crainte « *ne uir meus illa uideret* », souligne la véritable inquiétude d'Hélène, qui ne s'inquiète pas tant de succomber au charme de Pâris que de la possibilité que son mari s'aperçoive de cette relation naissante. Le système d'irréel du passé combiné à un irréel du présent permet d'imaginer un univers dans lequel cette relation serait possible, mais au prix d'un renoncement à sa vertu. Si l'héroïne avait été *peccatura*, – destinée à succomber et à agir contre la morale – elle céderait à ces gestes de séduction (*blanditiae*) présentés comme étant d'une redoutable efficacité. Hélène s'abandonne ainsi à une forme de rêverie mais affirme également la force de sa vertu comme unique rempart. Enfin, le subjonctif de souhait, suivi de l'expression introduite par *potius quam*, marque un sursaut de l'héroïne qui affirme préférable de voir une autre céder au charme de Pâris plutôt que de renoncer à son *pudor*.

Ce discours rhétorique d'Hélène se mêle à une description des manœuvres du héros, qui s'apparente à un manuel en miniature des techniques masculines de séduction, comme le souligne J.-P. Néraudau dans sa référence finale à l'*Art d'aimer*. Hélène se plaît ainsi à décrire les tentatives du héros pour communiquer avec elle en présence de son mari, selon le classique triangle amoureux élégiaque : en la regardant intensément, en lui faisant signe par des gestes ou des haussements de sourcil (cf. *Ars* I, 498 ou *Am.*, II, 5, 15), mais aussi en lui envoyant des messages plus directs par le fait de boire dans la même coupe juste après elle dans une sorte de baiser virtuel (cf. *Ars* I, 574 et *Am.* I, 4, 31-32), ou d'écrire « je t'aime » avec le vin répandu sur la table (cf. *Am.*, I, 4, 20). Ses protestations, bien que justes (*non falsa*), ne peuvent être entendues et appartiennent déjà au langage élégiaque. Les différents subjonctifs servent ainsi l'argumentation d'Hélène, qui tente de contrer les arguments de Pâris. Néanmoins les nombreux motifs élégiaques développés dans cette réponse, qui constitue en elle-même une entrée dans le jeu de séduction, montrent la totale vanité de cette résistance. Comme l'héroïne le dit elle-même, le fait d'avoir appris ce nouveau langage muet est déjà en soi une défaite.

Prolongements

L'extrait de la préface de J.-P. Néraudau souligne le lien entre les deux textes, qui, s'ils appartiennent à des genres très différents, proposent tous deux une défense de l'innocence d'Hélène, contrainte de céder à des forces irrésistibles. Le caractère quasi impossible de cette apologie donne toute sa valeur à l'éloge paradoxal de Gorgias et prend une tonalité humoristique chez Ovide puisque, comme le souligne J.-P. Néraudau, le poète latin met en scène une Hélène qui ne cède pas, mais dont le lecteur sait qu'elle va céder. Ovide reprend les deux premiers arguments présents dans la conclusion du texte de Gorgias : Hélène a été séduite par la beauté irrésistible de Paris et elle a été persuadée par son discours.

Le tableau de David, parfait exemple du néo-classicisme, place la beauté éclatante de Pâris et la résistance inutile d'Hélène au centre de sa composition. Le décor, avec le lit défait en arrière-plan ainsi que la présence d'une statue d'Aphrodite tenant la pomme au-dessus du lit, rappelle la scène du chant III de l'*Illiade* : Pâris, sauvé par la déesse d'une mort certaine de la main de Ménélas et ramené dans sa chambre, réussit à charmer Hélène qui, déçue par son manque d'héroïsme, l'exhorte à retourner sur le champ de bataille. Dans le tableau de David, la nudité du personnage masculin est bien plus érotique qu'héroïque, malgré la chlamyde et le bonnet phrygien. Sa lyre peut être interprétée comme le symbole de la séduction par les mots, thème qui est au centre des deux textes. La posture d'Hélène, qui évite son regard insistant mais se tourne, comme malgré elle, vers lui qui la maintient solidement par le bras, fait écho au texte de l'*Héroïde* et en particulier au verbe *flecterer*. Pâris est représenté ici en majesté, non pas sur le champ de bataille mais dans le seul univers dans lequel il excelle, celui de la séduction. Les deux textes affirment, par cette défaite d'Hélène, la force du discours, rhétorique chez Gorgias, rhétorique et élégiaque chez Ovide, qui affiche sa virtuosité en combinant les deux registres. David insiste, dans un même mouvement réflexif, sur l'évidence de la beauté physique, que son talent de peintre excelle à restituer.

Annexe

Il a été choisi cette année de proposer également un exemple d'une copie particulièrement réussie. Elle est un exemple des qualités attendues des candidats au Capes : solidité des connaissances, capacités d'analyse, clarté et originalité du propos. Elle est livrée telle quelle, avec ses quelques imperfections, afin d'encourager les candidats en leur montrant que la réussite au concours est un horizon ambitieux mais atteignable avec la préparation adéquate.

Version latine :

Cela aussi, que tu fais à présent avec impudence pendant le repas, bien que j'essaie de le dissimuler, je le note, lorsqu'à l'instant tu me regardes d'une manière folâtre, avec des regards effrontés que mes yeux supportent à peine parce qu'ils sont pressants, et que tantôt tu soupîres, tantôt tu prends la coupe la plus proche de moi, et que tu bois toi aussi à l'endroit où j'ai bu. Ah ! Combien de fois, moi j'ai noté des signes cachés, alors que mon orgueil dit presque que je me donne ! Et souvent j'ai craint que mon mari ne vît cela, et j'ai rougi de honte à cause de ces marques qui n'étaient pas assez dissimulées. Souvent, j'ai dit, dans un murmure faible ou inaudible : « Rien ne lui fait honte. », et en cela ma voix a dit vrai. Et j'ai lu sur le plateau de la table aussi, sous mon nom, ce qu'une écriture dessinée dans le vin a fait : J'AIME. J'ai pourtant refusé de croire cela, avec un regard qui dit « non ». Pauvre de moi ! J'ai désormais appris, moi, que je peux parler de cette façon. Moi, je serais émue, si j'étais disposée à pécher, par ces flatteries ; mon cœur pourrait être ravi par cela. Tu as aussi, je l'avoue, un visage exceptionnel, et une jeune fille peut vouloir se

soumettre à tes caresses. Mais que même une autre devienne heureuse sans commettre de crime, plutôt que mon honneur disparaisse à cause d'un amour étranger.

Question :

Le mode du subjonctif s'oppose au mode indicatif, en ce qu'il est le mode de la non réalisation, alors que l'indicatif est le mode de ce qui a eu lieu, a lieu ou aura lieu. Il est donc intéressant d'étudier les emplois du subjonctif dans ce passage de la lettre XVII des *Héroïdes* d'Ovide, puisqu'Hélène y affirme que, bien que sensible aux charmes de Pâris, elle ne lui cédera pas.

Nous pouvons tout d'abord faire un relevé exhaustif des formes de subjonctif présentes dans le passage et les classer par temps. Nous comptons six verbes au subjonctif, parmi lesquels trois subjonctifs présents (*experiar*, *fiat* et *cadat*), deux subjonctifs imparfaits (*uideret* et *flecterer*) et un subjonctif plus-que-parfait. Seul le subjonctif parfait n'est pas employé ici.

Il est important de noter que *flecterer* et *fuisse* font partie d'un système hypothétique : il s'agit donc d'un irréel du présent et d'un irréel du passé, qui expriment l'impossibilité du fait qu'Hélène cède à Pâris. Nous pourrions dire qu'Ovide reprend ici le lieu commun de la *dura puella*, c'est-à-dire de la jeune fille qui repousse l'amant élégiaque. Cependant, Ovide joue avec ce *topos* pour deux raisons : tout d'abord c'est Hélène qui écrit, et non pas l'amant éconduit ; ensuite, le lecteur sait que, pour que le mythe se réalise, Hélène devra nécessairement céder à Pâris.

Les autres emplois du subjonctif dans le passage sont plus variés : *ne uideret* est la proposition complétive du verbe de crainte *extimui*, *quamis experiar* exprime la concession, *fiat* est un subjonctif d'ordre et *cadat* suit le subordonnant *potius quam*.

Malgré des emplois et significations différents, tous ces subjonctifs servent à construire l'image d'une femme qui rejette l'homme qui tente de la séduire.

En effet, la crainte du mari, ainsi que la préférence accordée à l'honneur (*pudor noster*) justifient le refus d'Hélène : c'est le regard de l'autre qui la conduit à adopter cette attitude.

Le subjonctif d'ordre *fiat* exprime, associé à *altera* (une autre femme), le rejet de l'union avec Pâris.

Enfin, la proposition concessive *quamis experiar dissimulare*, exprimant l'échec d'Hélène à cacher ce qu'elle a compris et ce qu'elle ressent, permet de montrer la différence entre les tentatives d'Hélène et la réalité, ce qui annonce le fait que les deux irréels ne sont pas employés dans un but autre que rhétorique.

Pour élargir notre réflexion, nous pouvons nous appuyer sur *l'Eloge d'Hélène* de Gorgias afin de montrer qu'Ovide tente, lui aussi, de réhabiliter Hélène.

En effet, il est également question de l'honneur chez Gorgias, lorsqu'il affirme qu'il a retiré à Hélène sa δόκλεια (sa mauvaise réputation). Ovide semble reprendre cette question de l'honneur avec la notion de *pudor*, comme l'affirme Jean-Pierre Néraudau dans sa note introductive aux *Héroïdes*. En outre, il semble qu'Ovide fasse lui aussi émerger le caractère irrésistible de la passion amoureuse, lorsqu'il souligne, dans la bouche d'Hélène, la beauté de Pâris. Il s'agit du même argument de la fatalité amoureuse qu'emploie Gorgias pour disculper Hélène, et qui constitue, selon Jean-Pierre Néraudau, son troisième argument. En reprenant la démarche argumentative de Gorgias, Ovide fait donc d'Hélène une victime de l'amour.

Mais Ovide fait preuve d'originalité en plaçant Hélène dans une situation de doute, avant de céder aux avances de Pâris. Toute résistance d'Hélène est pourtant vaine, à cause de l'horizon d'attente créé par le mythe. Ainsi nous pouvons citer Jean-Pierre Néraudau : « Ovide joue avec la nécessité que le mythe se réalise ». Cette affirmation de la nécessaire réalisation du mythe est par ailleurs confirmée par la réception du mythe d'Hélène et de Pâris : dans son tableau, Jacques-Louis David représente Pâris dans une posture séductrice, puisqu'il tient le bras d'Hélène, assis sur un lit. Néanmoins, Hélène ne tente pas de résister comme dans le texte d'Ovide, puisqu'elle s'appuie

sur Pâris, l'épaule droite et nue, et qu'elle a accepté d'être seule avec lui (Hélène et Pâris sont les deux seuls personnages représentés sur le tableau).

Pour conclure, nous pouvons dire qu'une étude grammaticale des valeurs du subjonctif dans cet extrait des *Héroïdes* permet de mettre en avant une Hélène élégiaque, qui emprunte des traits de la *dura puella*. Mais malgré un discours tentant de mettre en évidence le caractère irréalisable de l'union avec Pâris, le mythe la rattrape, de même que les verbes à l'indicatif l'emportent sur ceux au subjonctif (vingt-deux verbes à l'indicatif, dont *poterant* qui a une valeur d'irréel, contre six verbes au subjonctif).

EPREUVES ORALES

Option : LETTRES MODERNES ET LETTRES CLASSIQUES

Les lecteurs trouveront ici l'ensemble des rapports d'Analyse d'une Situation Professionnelle.

Si chaque option conserve des attentes spécifiques que les rapporteurs ont pris soin de mettre en évidence, il apparaît clairement aussi que les jurys sont attentifs à recruter des enseignants dont les connaissances sont déjà solides mais qui seront capables d'évoluer au contact des élèves dont ils sauront écouter les besoins pour faire preuve d'imagination et construire des séquences pédagogiques adaptées.

Tous les rapports évoquent l'importance de l'entretien qui révèle des qualités essentielles de l'enseignant : capacité d'écoute et d'entrée en dialogue, capacité de se corriger et de mobiliser rapidement ses connaissances, pensée et expression claire et subtile, énergie et enthousiasme...

Nous alertons les candidats sur un problème récurrent et dommageable : un certain nombre de candidats se trompent chaque année au moment de choisir leur option sur le site du Ministère. Il faut être vigilant, aucune modification n'est possible au moment où l'on se présente à l'oral !

EPREUVES ORALES

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Rapport présenté par Stéphane Jach et Pierre Manen

« La plus part des esprits ont besoing de matiere estrangere pour se desgourdir et exercer ; le mien en a besoing pour se rassoier plustost et sejourner, *vitia otii negotio discutienda sunt*, car son plus laborieux et principal estude, c'est s'estudier à soy. »

Montaigne, *Essais*, Livre III, « des trois commerces »

Nous ne ferons pas l'injure de rappeler aux candidats que les épreuves d'admission sont précisément définies par le Bulletin officiel.

« 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. »

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=4EA3600BB8F6473AB13624B899144F1A.tplgfr21s_2?cidTexte=JORFTEXT000036888207&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000036887880

Légifrance : Arrêté du 19 avril 2013 modifié

et

Légifrance : Arrêté modificatif du 15 mars 2018

Il convient d'avoir lu leur définition et d'en **comprendre l'esprit**. Aussi proposerons-nous, pour commencer, quelques précisions et commentaires généraux.

Les candidats auront soin de se rapporter aux rapports de jury antérieurs pour se constituer un florilège de réflexions et de pistes de travail susceptibles de répondre à leurs interrogations et de les aider à s'approprier la dynamique de cette épreuve. Le présent rapport n'a pas vocation à invalider les précédents, ni à constituer un jalon définitif, il contribue en revanche à définir l'explication de texte telle que nous l'attendons au concours mais aussi en classe.

L'épreuve de **Mise en Situation Professionnelle (MSP)** est composée de l'explication d'un extrait de texte du XV^e au XXI^e siècle et d'un point de grammaire.

1^o 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 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. »

Chacune de ces deux entrées est associée, d'une part à un document iconographique et à un document didactique éclairant la grammaire d'autre part. Ces documents qui renforcent le dossier de MSP ne sont pas traités à part égale avec l'explication de texte et l'explication de grammaire, ils les complètent, leur donnent de la perspective.

Nous faisons ici le choix d'entrelacer intimement la question de grammaire et l'explication de texte, nous convoquerons également le document iconographique et le document didactique. Toutes ses perspectives ne chantent pas toujours d'une seule voix, mais elle ont vocation à se répondre. Ce rapport souhaite le rappeler.

L'épreuve questionne la capacité du candidat à produire une analyse construite et éclairante des documents. Il s'agit aussi de témoigner de ses compétences et de sa sensibilité littéraire pour entrer en *conversation avec*¹ un jury.

Rappelons-le encore, mais c'est un essentiel : les épreuves d'admission ne sont pas une affaire de mécanique méthodologique, encore moins un *pensum* formel, mais le fruit d'une réflexion, d'un cheminement des candidats qui les transforme de *lecteurs* qu'ils sont en *passeurs*.

Le présent rapport ne donne pas une méthode une fois pour toute figée, il conseille et appelle à réfléchir, librement, à partir de quelques points qui ont retenu cette année l'attention du jury. Il faillirait à ses objectifs si on ne le lisait que comme un recueil méthodologique et si on le réduisait à n'être qu'une série de recettes. Au contraire les candidats auront soin d'en déduire leurs essentiels et de construire à partir d'eux une démarche orale personnelle même si elle répond malgré tout à certaines attentes formelles.

¹ Une fois pour toute on fera allusion, par ce terme, à la conversation telle que l'entend Montaigne dans le chapitre 8 du livre III des *Essais* et qu'il consacre à l'art de la conversation. C'est dans l'attention à l'autre et de la pensée contre soi-même, dans l'humilité donc, que peut naître la réflexion sur la *manière* : l'intelligence contre le sentiment de savoir. « Si je confere avec une ame forte et un roide jousteur, il me presse les flancs, me pique à gauche et à dextre, ses imaginations eslancent les miennes. La jalousie, la gloire, la contention me poussent et rehaussent au dessus de moy-mesmes. Et l'unisson est qualité du tout ennuyeuse en la conference. Comme nostre esprit se fortifie par la communication des esprits vigoureux et reiglez, il ne se peut dire combien il perd et s'abastardit par le continuel commerce et frequentation que nous avons avec les esprits bas et maladifs. »

(Montaigne, *Les Essais*, Livre III, chapitre 8, « de la conversation »)

Sur le temps de préparation...

« Durée de la préparation : trois heures... »

(Légifrance)

Les candidats disposent d'un temps de préparation de trois heures, ils ont à leur disposition des usuels. Nous voudrions les inviter à un usage raisonné des diverses notices consultables dans le temps de la préparation. Les introductions au cours desquelles sont récités des pans entiers de notice du *Dictionnaire des œuvres* ou d'extraits de l'introduction de l'édition fournie sont peu porteuses. Bien sûr, on s'appuiera sur les usuels fournis ainsi que sur l'édition critique, mais il convient de sélectionner au mieux la matière utile pour éclairer le texte à commenter.

Le texte proposé est extrait d'œuvres patrimoniales, classiques ou contemporaines, françaises ou étrangères d'expression française (on peut ainsi rencontrer des auteurs caribéens, antillais, africains et québécois par exemple), de longueur variable, empruntées aux bibliothèques du CAPES. L'extrait mentionné est choisi soit parce qu'il est représentatif de l'œuvre d'un écrivain, soit parce qu'il s'inscrit dans un genre en particulier, soit encore parce qu'il se fait l'écho de son siècle et des mouvements littéraires qui le traversent. Ces différentes entrées peuvent évidemment se combiner les unes aux autres.

C'est dans tous les cas un texte aux caractéristiques littéraires et esthétiques certaines : il est proposé, parce qu'intrinsèquement, ses caractéristiques sont parlantes, parce qu'il est beau, émouvant, et digne de retenir l'attention. Il serait dommage d'oublier que les *Contes* de Perrault, pour ne citer qu'eux, n'étaient pas destinés aux enfants. Très littéraires dans leur composition comme leur écriture particulière, ils étaient avant tout destinés à un public mondain et lettré, capable d'en ressentir et estimer la grande beauté comme l'élégance.

Par ailleurs les textes proposés, parfois « canoniques » sont soit considérés comme « parlants », soit accompagnés d'un chapeau dont il convient de se servir.

Certes, les clefs de l'extrait n'y sont pas données, mais on y trouve des indications contextuelles essentielles sur la situation dans l'œuvre voire des précisions concrètes. Par exemple sur le lieu où se déroule l'intrigue. C'était le cas d'un extrait des *Chroniques du Plateau-Mont-Royal* :

« Nous sommes à Montréal dans le Quartier du Plateau Mont-Royal. Le petit Marcel retrouve son chat, Duplessis, qu'un chien, Godbout, a pris en chasse. »

Il est précisé dans le chapeau qu'il s'agit d'un quartier populaire de Montréal, indication précieuse pour comprendre quelle portée donne le discours rapporté au français du Québec, on songera par soi-même aux exemples canoniques de cet usage, chez Maupassant par exemple, et l'on envisagera ce que l'indication apporte sur la diégèse.

On peut aussi trouver des indications sur l'objet décrit : le chapeau de l'extrait des *Salons* de Diderot précisait que l'auteur commentait son propre portrait peint par Van Loo. Il incitait aussi à réfléchir au recours au vocabulaire spécifique de la critique d'art pour évoquer une œuvre que l'on a vue, dont on témoigne pour un public de lecteurs ayant peut-être fréquenté le salon. Il précise encore que Diderot fonde pour partie le genre de la critique d'art.

Trop peu de candidats ont fait cas de ces chapeaux, ce qui rendait leur tâche plus ardue, ne serait-ce qu'en ne facilitant pas la lecture littérale.

Comme toujours, pour traiter de l'extrait lui-même, on a envie de rappeler aux candidats qu'il est bon de partir des genres et des registres pour élaborer une lecture engagée et d'éviter paraphrase et contresens. Quel dommage en effet de ne parler du *Mariage de Figaro* que pour le réduire à une histoire de « droit de cuissage évité », en évoquant à peine son registre et sans préciser ce qui fait le comique ni en analyser la nature. À cet égard précisons que les candidats —peut-être sous l'effet du stress— ne perçoivent pas toujours le comique dans les textes qui leur sont proposés. La même remarque peut être formulée à propos de l'ironie... De même — mais nous échappons à la logique des registres pour aborder déjà la réception —, la dimension sensuelle, voire érotique, de certains textes proposés est étrangement passée sous silence.

Les candidats s'emploieront en outre à reconnaître (et maîtriser) les principaux outils narratologiques qui pourraient leur être utiles. Il semble difficile, on le comprend bien, d'expliquer un extrait descriptif emprunté à Flaubert, Stendhal ou Zola, si on ne sait pas repérer le point de vue ni distinguer discours directs ou indirects libres, discours narrativisés extrêmement fréquents. **Il convient en outre de s'appuyer sur des outils élémentaires d'analyse (réseaux lexicaux, figures les plus saillantes). Pour autant, on ne cédera pas au technicisme gratuit. Chaque outil convoqué le sera pour soutenir les impressions et hypothèses de lecture évoquées.**

La longueur du texte détermine pour partie la façon de travailler : s'il est « long² » parce que l'unité du passage ou sa perspective, essentielles, l'ont déterminé ainsi, on aura soin de ne pas questionner son détail systématiquement. **On soulignera plutôt les points saillants tout en nourrissant son propos d'analyses précises, mais choisies pour être éclairantes.** Elles ne se priveront pas de s'intéresser à la composition, au style, au rythme même.

Si le texte est plus « court », c'est le cas des sonnets par exemple, ou d'extraits de roman dont la délimitation est *resserrée* (moins de vingt-cinq lignes), il conviendra alors de se livrer à un examen plus attentif de tout le texte, sans pour autant s'adonner à une analyse exhaustive « pour le plaisir de tout dire ou pour tenir résolument les trente minutes imparties à cette épreuve ». Du point de vue de la méthode, une explication bien menée d'une durée de 20 à 25 minutes peut prétendre à une excellente note : nul besoin de faire durer artificiellement l'exposé.

Les candidats s'emploieront, au contraire, à sélectionner les éléments porteurs, cohérents avec la problématique initiale, quitte parfois, à prendre de la hauteur, signaler par avance des connexions avec d'autres parties du texte : ils pourront ainsi préciser qu'un mouvement irrigue tout le texte et l'annoncer, qu'une isotopie révélatrice se lit à l'aune de tout l'extrait, qu'une métaphore prégnante est filée tout au long du passage et relever les éléments concrets qui la portent pour ne plus y revenir ensuite. En tous cas, les candidats auront soin de préciser la portée de leur problématique et la démarche choisie.

Sur la grammaire

La question de grammaire figure dans un deuxième temps du sujet ; elle invite le candidat à étudier un objet à la lumière d'un *corpus* précisément délimité et à le mettre en relation avec les programmes du collège ou du lycée selon la nature du document n° 2 auquel la question de grammaire est adossée.

² Un texte « long » compte plus d'une trentaine de lignes, ce qui n'en fait pas un texte inabordable.

Une liste des principaux sujets proposés lors des récentes sessions du CAPES de Lettres a ainsi été donnée dans le rapport de la session 2017 : elle n'est évidemment pas exhaustive – en particulier parce que les thèmes qui y figurent peuvent faire l'objet d'approches différentes – mais elle définit assez nettement le « programme » des connaissances grammaticales que les candidats sont censés connaître lorsqu'ils se présentent au CAPES de Lettres.

Sans surprise, il s'agit principalement des connaissances élémentaires relevant de l'analyse morphologique et syntaxique de la phrase que les candidats auront à enseigner dès la rentrée suivant la réussite au concours. On ne saurait trop insister sur l'absolue nécessité de bien maîtriser ces connaissances doublement élémentaires : elles constituent le socle grammatical de tout candidat (qui les aura apprises en tant qu'élève à l'école primaire et au collège, assurément, puis revues et approfondies à l'université) ; elles sont considérées comme les éléments d'un savoir grammatical de base. Ne pas maîtriser la différence entre nature et fonction comme certains candidats le font encore est évidemment du plus mauvais effet mais surtout inquiète : ces candidats pourront-ils prendre en charge une classe de collège à la rentrée et assurer une passation suffisante ?

La maîtrise de ces connaissances est absolument nécessaire mais on ne saurait trop rappeler aux candidats qu'ils ne peuvent se contenter d'un savoir tout juste égal à celui des élèves auxquels ils prétendent enseigner : il faut avoir, par rapport à son enseignement, le recul nécessaire qui permet de bien mettre en perspective un objet d'étude, savoir opérer les délimitations qui en rendent l'enseignement possible à un niveau donné et donc garder à l'esprit que les objets grammaticaux qu'il faudra étudier au collège et au lycée sont généralement plus complexes que les pages de manuels scolaires peuvent le laisser entendre et qu'il convient donc de choisir un *corpus* idoine permettant d'étudier les points retenus de l'objet grammatical.

Dit un peu familièrement, il convient que les candidats en sachent plus que leurs futurs élèves !

C'est la condition *sine qua non* d'un enseignement grammatical de qualité. Toutes ces notions de grammaire ont été approfondies et travaillées selon des perspectives variées au cours des années de formation dans le supérieur : les candidats sont désormais censés en maîtriser les enjeux. À cet égard, il est rappelé que la grammaire de référence pour le CAPES de Lettres est toujours la *Grammaire méthodique du français* de J-C. Pellat, M. Riegel et R. Rioul³. Il n'est, bien sûr pas interdit de recourir à d'autres ouvrages, plus synthétiques comme la *Grammaire du français* de D. Denis et A. Sancier-Château⁴ ou plus « décalés » comme la *Grammaire de la phrase française* de P. Le Goffic⁵. Dans tous les cas, on appréciera la capacité du candidat à justifier son choix, d'une terminologie, d'une approche théorique ; ainsi, un candidat évoquant une percontative selon l'analyse qu'en fait Le Goffic serait avisé de le préciser et même de rappeler les raisons qui ont conduit Le Goffic à constituer cette catégorie plutôt que de recourir à des catégories plus traditionnelles.

À ces connaissances fondamentales s'ajoutent les principaux éléments de la grammaire de texte que les candidats doivent maîtriser en vue de leur enseignement au lycée. Rappelons que l'on ne saurait confondre *grammaire de texte* et *grammaire de corpus* : si la méthode inductive adoptée en particulier pour l'enseignement de la grammaire suppose de partir de

³ Martin RIEGEL, Jean-Christophe PELLAT, René RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, P.U.F., 6^e édition, 2016, p. 851-852.

⁴ Delphine DENIS et Anne SANCIER-CHATEAU, *Grammaire du français*, Le livre de poche, 1997.

⁵ Pierre LE GOFFIC, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993.

l'observation d'énoncés réels, on ne fait pas pour autant de la grammaire de texte (soit une grammaire qui dépasse le cadre de la phrase pour étudier les caractéristiques grammaticales et linguistiques d'un texte dans son ensemble) ; celle-ci commence quand on étudie les éléments assurant la cohérence d'un texte tels que les reprises anaphoriques et les différentes manières dont progresse son thème. L'étude de ces éléments se révèle d'autant plus productive dans le cadre d'une approche stylistique des textes littéraires telle qu'elle est pratiquée au lycée.

Quelques notions de ce que l'on appelle parfois « grammaire et communication » sont aussi nécessaires afin de traiter les questions relatives aux réarrangements communicatifs. Là encore, il s'agit de savoirs que les étudiants plus « littéraires » que « grammairiens » pourront utiliser efficacement dans le cadre d'une explication de texte, et non seulement pour rendre compte des dislocations et autres phrases-clivées ou pseudo-clivées du *Voyage au bout de la nuit* : il faut pouvoir envisager très simplement mais efficacement l'usage d'une forme passive, par exemple. Et on ne saurait trop rappeler l'intérêt de maîtriser quelques notions de pragmatique telles que les maximes conversationnelles de Grice ou la théorie des faces de Goffman pour analyser l'efficacité d'un dialogue, en particulier un dialogue de théâtre.

Comme il le faisait dans son rapport de la session 2017, le jury se félicite que les candidats consacrent du temps et du soin à la question de grammaire : sauf cas exceptionnel, elle fait presque toujours l'objet d'un traitement qui s'efforce de répondre à ses différents objectifs : d'abord définir un objet grammatical, présenter un *corpus* à l'aune des éléments de définition proposés et enfin, mettre en relation l'étude de celui-ci avec les enjeux pédagogiques que propose l'extrait de manuel joint au dossier.

Sur la préparation de la question de grammaire en particulier

Si les candidats bénéficient de quelques usuels en salle de préparation utiles à la préparation de l'explication, ils n'ont d'autre recours, pour préparer la question de grammaire, que de faire appel à leurs propres connaissances. Certains, manifestement, ont voulu rechercher dans un dictionnaire d'usage la définition de l'objet d'étude qu'il leur était demandé d'étudier mais ce qui est peut-être un souci d'étayer leur propos par des définitions ressemble davantage à une marque de naïveté voire d'ignorance : un dictionnaire d'usage, comme l'indique le nom même, donne des mots une définition conforme à l'usage commun or la question de grammaire suppose des candidats qu'ils recourent à une terminologie grammaticale précise. Le jury est donc en droit de penser que le candidat ignore non seulement la définition grammaticale de l'objet qu'il doit étudier mais ne sait où la trouver.

Dans le doute, le document grammatical peut évidemment fournir quelques éléments utiles à la définition de l'objet d'étude à condition de prendre garde aux différences qu'il existe entre la question de grammaire proposée et le sujet du document grammatical.

Mais à l'issue de quatre années d'études supérieures, *a fortiori* d'une première année de master MEEF, il semble peu probable qu'un candidat puisse ignorer les termes de la question de grammaire qui lui sera proposée, d'autant plus que les questions posées sont en relation avec les programmes du collège et du lycée et font donc appel à des notions que les candidats seront amenés à enseigner très vite ou qu'ils ont déjà enseignées au cours de leur stage.

Le plus souvent, un problème de délimitation du *corpus* intervient. C'est alors tout l'enjeu de l'introduction que de justifier cette délimitation selon des critères précis : il faut aussi s'aider du *corpus* qui ne comporte que rarement plus de quinze occurrences ; si le candidat en trouve davantage – ou au contraire très peu – c'est que son objet grammatical est mal défini. De toute façon, l'entretien permettra d'y remédier.

Les candidats devront confronter une analyse la plus générale de l'objet grammatical à la spécificité de son usage dans le *corpus* et éviter la restitution d'une fiche dont plusieurs entrées seraient sans objet.

Préparation de la question de grammaire associée au texte de Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, Lettre 1 (pages 11-12-13 édition NRG Gallimard / Coll de la Pléiade) :

« Dans un développement organisé, vous étudierez le mode infinitif, à partir des occurrences des lignes 16 à 28 (passage entre crochets).

En tenant compte des programmes du collège, votre exposé inclura un commentaire du document grammatical (doc. n°2). »

[Il vient d'arrêter un carrosse à la porte, et maman me fait dire de passer chez elle, tout de suite. Si c'était le monsieur ! Je ne suis pas habillée, la main me tremble et le cœur me bat. J'ai demandé à la femme de chambre si elle savait qui était chez ma mère : « Vraiment, m'a-t-elle dit, c'est M. Ch.***. » Et elle riait. Oh ! je crois que c'est lui. Je reviendrai sûrement te raconter ce qui se sera passé. Voilà toujours son nom. Il ne faut pas se faire attendre. Adieu, jusqu'à un petit moment.

Comme tu vas te moquer de la pauvre Cécile ! Oh ! j'ai été bien honteuse ! Mais tu y aurais été attrapée comme moi. En entrant chez maman, j'ai vu un Monsieur en noir, debout auprès d'elle. Je l'ai salué du mieux que j'ai pu, et je suis restée sans pouvoir bouger de ma place. Tu juges combien je l'examinais ! « Madame, a-t-il dit à ma mère, en me saluant, voilà une charmante demoiselle, et je sens mieux que jamais le prix de vos bontés. » À ce propos si positif, il m'a pris un tremblement tel que je ne pouvais me soutenir :]

Lorsque le candidat prépare cette question de grammaire sur « le mode infinitif », il doit avoir en tête les trois principaux emplois qu'on en fait : l'infinitif peut en effet être employé comme verbe, comme substantif ou être complètement substantivé. Le relevé des occurrences formant le *corpus* à partir duquel le candidat va développer son exposé ne couvre manifestement pas l'ensemble de ces cas puisqu'on ne trouve aucun infinitif substantivé. Il est donc tout à fait inutile de prévoir une telle entrée dans le plan de l'exposé ; tout au plus, ce point pourra-t-il être évoqué dans l'introduction ou, de façon plus appropriée, dans la conclusion.

Au contraire, le plan se concentrera sur les deux autres emplois de l'infinitif bien représentés dans cet extrait et pourrait se développer ainsi :

1. l'emploi verbal subdivisé en
 - 1.1. Les périphrases aspectuelles
 - 1.2. Les périphrases temporelles
 - 1.3. Les périphrases modales ;
2. l'emploi nominal.

Il ne faut pas craindre un certain déséquilibre des parties qui se justifie par la nature du *corpus* : la première partie sera en effet beaucoup plus longue que la seconde.

La préparation de la question de grammaire interroge donc la spécificité d'un *corpus* et s'efforce de mettre en évidence ses éléments les plus caractéristiques ; dans ce cas particulier, le nombre relativement élevé de périphrases oblige le candidat à définir cet objet précisément ainsi que l'opposition entre temps, mode et aspect. La commission sera évidemment sensible au commentaire de tel candidat qui identifie nettement l'infinitif de progrédié dans l'exemple *Je reviendrai sûrement te raconter* (l. 19) et ne se laisse pas abuser par la presque

identité formelle de cette construction avec d'autres comme la périphrase aspectuelle *Il vient d'arrêter* (l. 1) ou la périphrase temporelle *tu vas te moquer* (l. 21).

Traiter la grammaire dans le temps d'un exposé en temps limité : l'entrelac avec l'explication, un idéal ?

Des 40 minutes dont il bénéficie, le candidat ne peut en consacrer plus de 10 à la grammaire. L'ordre des deux parties de cet exposé est libre. Nous observons que les candidats préfèrent dans leur grande majorité commencer par l'explication de texte. Il peut toutefois sembler pertinent de commencer par la grammaire afin de poser les éléments d'analyse grammaticale qui seront nécessaires à l'interprétation du texte lorsque leur étude peut faire l'objet d'une analyse stylistique. Cela est laissé à l'appréciation du candidat qui aura soin d'annoncer sa démarche dans le temps d'introduction.

Comme pour l'explication de texte, l'exposé de grammaire doit être le plus fluide et plus vivant possible : les candidats s'efforceront donc de quitter aussi souvent que possible leurs notes des yeux pour s'adresser *vraiment* aux membres de la commission assis en face d'eux et d'adopter un volume et un débit qui les rendent les plus intelligibles possibles. Certains moments de l'exposé supposent tout particulièrement de prendre son temps, l'énoncé de la problématique — qu'il est inutile de répéter si on s'est assuré du regard que les membres du jury ont eu le temps de la noter (il vaut mieux ralentir un peu) — et l'énoncé des exemples qui doit être impérativement accompagné de la mention du vers ou de la ligne où ils apparaissent : certes, les membres du jury connaissent le texte et la question de grammaire mais il est utile de pouvoir suivre la présentation et de s'assurer que le relevé est juste et exhaustif.

Lorsque la question porte sur les déterminants et sur les pronoms personnels, il convient de faire l'énoncé non des formes de déterminants et de pronoms personnels seules mais du groupe auquel elles appartiennent : ainsi, pour présenter le *corpus* des pronoms présents des vers 11 à 24 de la fable « Le Lion malade et le Renard⁶ », il faut préférer « le pronom personnel objet *le* dans *je le crois bon* au vers 22 » à un simple « *le*, vers 22 » ; avec le même *corpus* mais une question portant sur les déterminants, il faudrait préférer « l'article défini *le* dans *le roi des animaux* au vers 1 » à un simple « *le*, vers 1 ». En l'occurrence, cette ascèse permettra peut-être à certains candidats d'éviter la confusion entre les formes de l'article défini et les formes du pronom personnel en les obligeant à réfléchir à l'incidence de l'occurrence relevée.

Afin d'éviter les redites, rappelons et insistons sur le fait qu'il n'est pas obligatoire de citer les éléments du *corpus* dès l'introduction : bien sûr, sa spécificité constituera une donnée implicite qui justifie la problématique et le plan. Mais il vaut mieux garder du temps pour analyser précisément chacune des occurrences plutôt que d'en répéter la même liste. Évidemment, si le temps le permet, il est possible de le faire et, dans ce cas, il est possible de convoquer les occurrences dans l'ordre où elles apparaissent dans le *corpus* sachant qu'elles feront l'objet d'une présentation ordonnée selon les critères d'analyse retenus dans le développement.

Lors de l'explication de chacune des occurrences, le candidat doit prendre appui sur le contexte : il convient donc de garder le texte près de soi et de lire clairement tous les éléments du contexte qui pourront étayer l'analyse que propose le candidat.

La conclusion d'une étude grammaticale est, plus encore peut-être que la conclusion d'une explication littéraire, une chose difficile ; aussi vaut-il mieux terminer sur une bonne

⁶ Voir le sujet proposé en annexe.

analyse que de s'obstiner à produire une conclusion plate ; en revanche, si l'étude grammaticale met au jour des éléments qui peuvent être repris dans l'explication littéraire, la conclusion est le lieu par excellence où cela doit être mis en avant : la stylistique fait ainsi la transition de la grammaire vers la littérature, à condition d'avoir proposé son étude grammaticale avant son explication de texte.

La prise en compte du document grammatical ou document n° 2, « le document d'appui grammatical »

Celui-ci est composé 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. »

(Légifrance)

Le document n° 2 peut être de longueur et de nature variable : il peut s'agir d'un extrait de manuel de français ou d'un cahier de français comme il en existe de nombreux à l'intention des élèves de collège ; dans un cas comme dans l'autre, l'extrait qui sera retenu relève exclusivement de l'étude de la langue. Il peut s'agir d'une page entière ou d'un extrait, d'une leçon, d'exercices ou bien encore d'éléments de leçon et d'exercices dont l'objet englobe ou subsume l'objet que la question de grammaire invite à étudier.

Le commentaire de ce document impose donc non seulement de préciser le rapport qu'il existe entre son objet et l'objet proposé à l'étude par la question de grammaire ; mais aussi de mettre en évidence les enjeux pédagogiques de l'objet proposé à l'étude par la question de grammaire à la lumière des éléments qu'il fournit.

En aucune façon, ce document didactique ne se substitue à la question de grammaire : le jury regrette encore que certains candidats – heureusement peu nombreux – confondent l'intitulé du document n° 2 avec l'intitulé de la question de grammaire ou consacrent plus de temps à son étude qu'à l'étude du *corpus*. Même lorsque l'objet d'étude est *a priori* le même, il convient de bien distinguer l'**étude du corpus** que constitue tout ou partie de l'extrait du texte littéraire proposé par ailleurs à l'explication du **contrepoint didactique** que constitue la prise en compte du document n° 2.

Dans le cas du sujet 3 *infra*, le commentaire de la page de manuel intitulée « Étudier les emplois de l'infinitif » extraite d'*Etude de la langue, cycle 4, 5^e-3^e*, dirigé par Joëlle PAUL et paru aux éditions Bordas en 2016 ne peut ainsi se réduire au simple constat qu'elle porte précisément sur l'objet grammatical que le candidat est par ailleurs invité à traiter lorsqu'il on lui demande d'« Étudier les emplois de l'infinitif » dans un extrait des *Liaisons dangereuses* de P. Choderlos de Laclos. Il faut, comme le précisent nettement les rapports de jury précédents, mieux prendre en considération ce document et, sans y consacrer plus de temps qu'à l'étude de grammaire, le présenter — sans se contenter de donner ses références — puis travailler le lien qu'il entretient avec la question de grammaire. Lorsqu'il est long, comme c'est ici le cas, il convient de ne pas se perdre dans une approche trop détaillée et de bien faire ressortir les éléments saillants qui définissent le projet pédagogique.

Dans l'introduction de son exposé de grammaire, le candidat rappellera ainsi que l'étude de l'infinitif se développe tout au long du cycle 3 et du cycle 4 selon des perspectives différentes qui vont de l'orthographe grammaticale (par exemple la distinction du participe passé et de l'infinitif des verbes du 1^{er} groupe) à la syntaxe (lorsque sont étudiés les différents emplois de l'infinitifs). Il soulignera que ce document se décompose en deux temps principaux : des exercices de manipulation et des exercices de mise en œuvre des compétences censément

acquise par la manipulation ; il ne sera pas mal vu qu'il souligne alors que le premier exercice de cette série (l'exercice 11) ne se distingue qu'assez artificiellement des précédents et relève peut-être davantage d'un travail d'observation — préalable, normalement, à la manipulation. Mais il lui faudra surtout insister sur le fait que ce document permet d'étudier plusieurs propriétés de l'infinitif : sa valeur, en particulier son incapacité à situer un procès dans le temps (ce que tente manifestement d'illustrer l'exercice 3) qui est envisagée de façon contrastive en l'opposant à d'autres modes comme l'indicatif ; ses emplois, qu'il s'agisse de son emploi comme équivalent d'un GN ou de son emploi comme verbe principal d'une proposition. Les cas étudiés par le document grammatical recourent donc partiellement les cas proposés par le *corpus* (voir *supra* p. 9) qui ne comprend pas d'exemple d'infinitif employé comme verbe principal de proposition indépendante ou subordonnée.

Dans la conclusion de la partie 1. consacrée à l'emploi verbal de l'infinitif, le candidat pourra rappeler que les emplois en périphrases verbales, s'ils sont les seuls représentés dans le *corpus* et sans doute les plus fréquents dans la langue, ne sont pas les seuls comme invitent à le constater les exercices 7 à 10 ; ce sera aussi l'occasion de critiquer le document à la lumière de théories grammaticales plus récentes : ainsi, le jury appréciera que le candidat revienne sur la notion même de proposition infinitive — notion éminemment contestable et contestée par la grammaire universitaire récente— et souligne le caractère approximatif de la notion de « sujet » du verbe à l'infinitif dans l'exercice 9.

Dans la partie 2. consacrée à l'emploi nominal de l'infinitif, le candidat pourra s'appuyer sur les exercices 5 et 6 pour illustrer le fait que l'infinitif commute avec un GN dont il assume les différentes fonctions syntaxiques. Il insistera sur l'importance des exercices de commutation en classe afin de mieux comprendre cette valeur de l'infinitif – mode nominal du verbe – et ces différents emplois.

Terminons ces réflexions concernant le temps de préparation sur un rappel : les textes proposés pour l'explication de texte ne sont pas des outils pour vérifier telle ou telle connaissance « essentielle ».

Les candidats, auxquels on reconnaîtra de la méthode, des connaissances, de la rigueur, ne se contenteront pas de plaquer des grilles d'analyse et de jouer ou les équilibristes ou les répétiteurs savants : **ils proposeront une lecture personnelle déclinée au travers d'un choix d'exposé pleinement réfléchi et intériorisé.**

Le jury attend des candidats qu'ils aient une culture littéraire solide et puissent y faire référence pour élargir la perspective quand c'est utile, qu'ils sachent nommer avec précision et expliciter le sens induit. Ils ne s'interdiront pas de signaler qu'un élément a des échos dans le reste du texte, libre à eux de décider s'il est nécessaire d'y revenir ensuite. Si un passage est « résistant », il ne serait pas gênant de faire plusieurs hypothèses, de les justifier avant de proposer une analyse. C'est bien un élément essentiel : se positionner en lecteur capable de questionner un texte et de montrer comment il procède.

C'est dire que les candidats auront décanté les exigences du concours et compris ses modalités au point de dépasser le carcan pour proposer une forme *respirante* au travers de laquelle se verra la source vive d'une pleine sensibilité littéraire prête à irriguer exposés et cours.

Se présenter devant le jury

Faut-il assumer le « je » à l'oral ou dire « nous » ?

Nous entendons bien que les approches formelles, écrites, celle du commentaire par exemple, impliquent le recours au « *nous de modestie* ». Pour l'oral d'admissibilité, plus simplement, la première personne du singulier, associée à la bonne posture, pourrait être considérée comme appropriée. Et ce d'autant plus que, sans emphase inutile, elle permet d'*habiter* son avis et la position de lecteur engagée lors de l'entretien. Un candidat qui préférerait le « nous collectif » ne serait pas en danger pour autant.

Nous rappellerons aussi aux candidats que la tenue qu'ils choisissent pour passer leurs épreuves orales doit répondre à une double exigence de représentation et de praticité. Sans penser en termes d'*impostures*, la question de la posture enseignante fait partie d'un *ethos* que le bon candidat aura envisagé tout autant que la posture littéraire.

On évitera positivement toutes tentations de la pose —le candidat s'engage tout simplement dans une lecture qui est la sienne, il n'essaie pas de plaquer des façons de faire ou de prendre la parole qu'il imaginerait souhaitables.

Le propos sera donc au moins engagé, de préférence spontané, mais toujours modélisant : nous recherchons des professeurs de français qui vont accompagner les élèves, savoir leur donner le goût des belles lettres mais aussi la possibilité de les approcher et d'en rendre compte dans un français clair et maîtrisé. En un mot, intelligible et correct pour le moins. **La correction de la langue est bien un critère essentiel** de sélection pour des candidats au CAPES de... Lettres ! Il convient donc d'éviter de dire « vachement » au jury, ou encore « générer » (anglicisme), « genre » en fait d'outil comparatif, « dénoter » au lieu de « détoner », etc. Nous remarquons que le pronom indéfini « on » envahit les interventions des candidats : trop d'entre eux décrivent en effet le texte en accumulant les formules du type « à la ligne 3, on a... puis on a... on nous dit que... », ce qui peut sembler pour le moins maladroit, voire peu engageant quand cela ne finit pas par agacer.

Malheur encore, nous nous répétons à dessein, au débit ronronnant et à la lecture des notes qui ne tiendrait compte du rappel de l'horaire à tenir qu'en accélérant démesurément le débit jusqu'à devenir inaudible ou ridicule !

La progression de l'analyse va de pair avec la progression dans le texte dont on élucidera les grandes particularités tout en ayant un œil sur la montre et sur le jury : un bon oral est avant tout un échange, certes étayé par le texte, mais bien un échange puisqu'il s'agit de convaincre ses interlocuteurs de la justesse de sa lecture.

Cet oral d'une heure...

« Durée de l'épreuve : une heure (exposé : quarante minutes ; entretien : vingt minutes) ; coefficient 2. »

(Légifrance)

L'oral de MSP dure une heure. Il est divisé entre une partie dite « d'exposé » (quarante minutes maximum, dont trente, maximum, sont consacrées à l'explication de texte et dix, maximum toujours, au traitement de la question de grammaire) et une autre, « d'entretien », qui lui succède et compte vingt minutes (dont cinq de grammaire⁷), au cours desquelles les candidats ne sont pas « mis sur le grill » pour corriger des erreurs, mais amenés à réfléchir *avec* le jury.

C'est alors que l'on évalue la pertinence de la réflexion engagée, la capacité à mobiliser ses connaissances et défendre une analyse, à construire des pistes réflexives et échanger vraiment avec des interlocuteurs. Ce dernier point est essentiel, sur lequel nous insistons vivement : déterminant, **un entretien réussi est un dialogue au cours duquel le candidat donne bien plus que des réponses laconiques. Il y engage sa culture, ses capacités de rebond et sa sensibilité tout en affirmant son « désir d'interpréter ensemble »**. Autant d'éléments pris en compte dans les critères d'évaluation et qui font de l'entretien un moment essentiel où l'on voit souvent le bon candidat gagner allègrement des points.

Faut-il une analyse linéaire ou un commentaire ?

A priori, les candidats ont le choix de l'une ou l'autre méthode et peuvent décider par eux-mêmes quel chemin est le plus opportun et les instructions officielles sont très claires qui rappellent :

« La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. »

(Légifrance)

Nous observons que les candidats choisissant l'explication linéaire sont plus nombreux. Aussi est-il peu parlant d'évoquer la plus grande réussite de l'une ou l'autre méthode.

Nous avons déjà précisé comment devait être envisagée la lecture linéaire et de quelle façon mobiliser l'explication de tel ou tel passage, annonçant ou non, le retour d'une occurrence déjà observée ou la nécessité de prendre de la hauteur.

En ce qui concerne le commentaire, les candidats l'annonceront clairement dès l'introduction. Il convient que la problématique soit, là aussi, clairement explicitée, et traitée tout au long de l'analyse. Il convient encore que les multiples parcours du texte soient très éclairants, construits, et assis sur des analyses précises qui prennent la peine d'explorer pleinement les entrées stylistiques entre autres. Il importera aussi que la composition de ce commentaire soit extrêmement rigoureuse et cependant sensible aux particularités du texte.

Le commentaire ne s'enfermera pas dans une perspective trop étroite et il veillera à entrer précisément dans l'analyse des passages-clefs que l'on pourra parcourir plusieurs fois s'ils répondent aux différentes perspectives du commentaire.

L'exposé et l'explication de texte elle-même

L'introduction ne répond pas à une composition formelle figée, comprenant traditionnellement les accroche / contextualisation, caractérisation du texte, mise au jour de ses principaux enjeux, annonce et justification du plan, projet de lecture fermement défini/problématisation, auquel on n'oubliera pas de revenir tout au long de l'explication. Elle

⁷ Les dix minutes de grammaire pendant l'exposé et les cinq minutes pendant l'entretien nous amènent aux quinze minutes accordées au total à la grammaire et rappelle le poids de cette entrée impossible à négliger.

peut ou s'affranchir de certaines de ces entrées, en sur-développer une, ou encore en modifier l'ordre si le candidat le juge nécessaire.

Le candidat qui ne commencerait pas par l'accroche attendue, mais *in medias res* en convoquant un personnage, un élément singulier de l'extrait ou ses propres réactions de lecteur, tout en s'employant à guider l'auditoire et en ayant soin de poser les essentiels avant de questionner finement le texte pour en souligner les particularités ne ferait sans doute pas fausse route. Du moins si sa démarche est rigoureuse, éclairante, porteuse de sens et d'attrait, judicieusement construite et, pour lui, habituelle.

Le plus logique est de prendre le temps d'une introduction méthodique et cohérente avec la problématique proposée : c'est dire que tout le propos s'emploiera à montrer ce qui fait naître cette problématique et pourquoi ce choix réflexif est le plus porteur aux yeux du candidat qui l'assume.

Pour cela, on aura soin de préciser ce qui doit l'être sans pour autant faire une somme de tout ce qu'il y a à savoir sur le siècle, le genre, l'auteur, les problèmes d'histoire littéraire : le premier impératif est de sélectionner les informations pertinentes en évitant les généralités qui rendent les introductions souvent filandreuses pour se concentrer, autant que possible, sur le texte lui-même, ce qui n'exclut pas, ici et là, des rapprochements et des élargissements lorsque ceux-ci sont justifiés.

Ainsi le jury apprécie-t-il vivement les candidats qui maîtrisent les mouvements littéraires et culturels, afin de situer un texte dans son contexte sans erreur gênante. Sans faire du CAPES de Lettres un nouveau CAPES d'Histoire, il serait bon de ne pas attribuer à Louis-Philippe la signature de l'Édit de Nantes et il conviendrait de connaître, au moins généralement, les régimes politiques du XIX^e siècle (sinon, comment comprendre finement certains textes de Stendhal, Hugo, Flaubert...?).

De fait, les bonnes connaissances historiques aident les candidats à élucider le sens des textes. Nous ne pouvons qu'applaudir lorsque tel candidat a pu proposer une belle analyse d'un texte d'Annie Ernaux, en s'appuyant sur sa culture historique, depuis Mai 68 jusqu'à aujourd'hui, et tel autre montrer que la perspective de la Terreur éclaire le sens de l'extrait des *Dieux ont soif* proposé. On s'interrogera encore sur la nécessité d'éclairer la répétition finale dans l'*excipit* de *Nana* :

« La chambre était vide. Un grand souffle désespéré monta du boulevard et gonfla le rideau.
— À Berlin ! à Berlin ! à Berlin ! »

Zola, *Nana*, chapitre XIV

Certains candidats n'ont pas deviné l'enjeu de ce final dont l'enthousiasme est contredit par la fin de *Nana*. On ne peut évidemment saisir tout l'enjeu de la formule qu'en convoquant ses connaissances sur l'année 1870, la fin du Second Empire et le regard de l'écrivain sur celui-ci qu'il associe fort étrangement — mais est-ce si étrange ou si anodin ? — à la personnification du vent, devenu « dernier souffle » d'un régime annoncé comme moribond...

Pour autant, ces pistes de clarification historique, judicieusement convoquées dans le temps de la contextualisation⁸ et de l'introduction ou dans celui d'une clarification du sens

⁸ « **Trois domaines d'ajustement du sens** sont à garder bien présents à l'esprit pour cette exploration référentielle très nécessaire. Celui d'une appréciation attentive du **contexte historique** qui, nous le savons bien, conditionne toujours une bonne réception des œuvres. Celui de la **langue** ; soit dans son historicité, qui donne aux mots des textes anciens un sens autre (bien évaluer par exemple la saveur du lexique cornélien, historiquement marqué et qui renvoie à son éthique de la « générosité »), soit dans son actualité, pour entrer plus

littéral du texte, ne peuvent devenir une leçon d'histoire. **Il conviendra d'être mesuré et rigoureux dans les évocations.**

Revenons à Zola, auteur qui implique de connaître le naturalisme, et le second Empire — il est en effet difficile de ne pas les mentionner, au moins pour reconnaître l'influence de l'auteur dans une école et le poids d'une histoire politique — : la « grille naturaliste » comme la « grille historique » ne seront pas nécessairement les plus pertinentes pour rendre compte de tous ses écrits. En particulier quand le détail d'un extrait est surchargé de jeux symboliques et d'allusions mythologiques qui l'éloignent de la référence initialement convoquée. Il s'agira donc de doser les informations et d'élaborer le raisonnement en fonction du texte proposé.

Aussi faut-il résister à la tentation d'inscrire chaque texte dans des catégories préétablies et de les y cantonner : on a dit peu de choses d'un texte de Beckett lorsqu'on a répété pendant trente minutes qu'il relève du « théâtre de l'absurde » sans valider, ni dépasser cette entrée, ni souligner ce que le texte a de spécifique.

Le découpage du texte : en dessiner finement les contours et mouvements.

Le découpage que l'on ne manquera pas de proposer — nous entendons souvent parler de « mouvements du texte », terme que l'on pourrait questionner — ne saurait être un « saucissonnage » vain, artificiel et formaliste, encore moins une *autopsie* de celui-ci. Au contraire, signe qu'une sensibilité vraie à ses mouvements particuliers, à son rythme, est à l'œuvre, ce découpage doit dire comment un texte « progresse » et avec quelles articulations. Il importe de justifier ce plan en l'annonçant dans l'introduction, et de tenir compte de cette progression dans le détail de l'explication.

La problématique, un vrai problème !

Idéalement, la problématique s'emparera des entrées fortes de l'extrait proposé et s'épargnera les généralités qui pourraient faire songer qu'elle vaut à peu près pour n'importe quel texte. De même évitera-t-elle d'être une « *problématique cathédrale* » signalant en une phrase invraisemblablement longue toutes les perspectives envisageables pour un même texte, au lieu que d'en cerner la plus pertinente : celle que le candidat engagé et sensible déterminera, en son âme et conscience de lecteur expert, comme essentielle. La problématique ne doit pas être trop « générique », elle s'efforce de saisir la singularité de l'extrait à expliquer.

Ce choix renvoie à une lecture non exhaustive, mais bien experte (nous le répétons, ce n'est pas un hasard). Elle n'éclairera certes que partiellement le texte : c'est une perspective qui emprunte le chemin de la lecture analytique telle que pratiquée en classe et non celui d'un éclairage plus complet et complexe que donnerait le commentaire composé canonique.

Peut-on se passer de « comment... », « en quoi... » et de la forme lourdement interrogative pour signaler l'étape de problématisation ?

La problématique n'est pas formulée de façon plus formaliste que l'introduction. Si l'on s'attend bien à ce que le candidat *questionne* le texte, il peut formuler son entrée *problématisante* (ou projet) comme il l'entend...

subtilement dans le jeu toujours élaboré de la langue littéraire et des écarts qu'elle s'autorise parfois. Celui de **l'intertextualité** enfin, sans lequel nombre de textes perdent littéralement leur sens. »

P. Laudet, *L'Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier* (Ressources pour le lycée général et technologique).

http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf

Partant d'ailleurs du principe que le candidat a préalablement analysé le texte et tiré les conclusions qui s'imposent, le jury acceptera diverses formulations : « Je me propose de souligner tel aspect du texte... » ou « J'envisagerai en particulier telle perspective et l'effet produit sur le lecteur par tel registre ici construit au travers de... » plutôt que d'entendre tout au long de la journée, et de la session, des candidats passer par le (même) détour un peu compassé du « Nous nous demanderons en quoi tel aspect du texte fait tel ou tel effet... », compassé mais pas exclu... La question posée directement « Comment le texte, recourant au registre comique, construit-il une perspective... » est tout à fait convenable elle aussi.

Le jury attend simplement des candidats qu'ils voient dans l'annonce de la problématique non une formule ritualisée et creuse, mais l'occasion d'interroger les singularités du texte avec leurs propres mots, pourvu qu'ils soient maîtrisés et d'un français parfait.

On aura soin toutefois que **la problématique annoncée corresponde bien à la réalité de l'explication : il est absolument nécessaire de faire de l'analyse proposée une véritable mise à l'épreuve de ce « projet de lecture. »**

La lecture, un cap essentiel.

Les candidats auront soin de lire le texte dans son intégralité et de, là encore c'est à eux de le faire, déterminer *quand* ils liront : avant ou après l'introduction, éventuellement entre deux temps d'introduction (ayant fait une présentation du texte, juste avant une approche plus fine menant à la problématisation). **Mais la lecture ne peut pas être oubliée, ni sacrifiée, encore moins traitée à la légère.** On trouvera toutefois judicieux, si l'on commence par la question de grammaire, ne pas oublier d'introduire au moins partiellement, et de lire avant.

À ne pas s'y tromper, c'est l'un des moments forts de l'exposé, peut-être même sa charnière la plus essentielle : cette lecture, expressive mais pas théâtrale au mauvais sens du terme, *fera vivre* le texte et *engagera* le candidat lecteur.

On pourrait même envisager que dès la lecture se dessine le degré de compréhension du texte approché. C'est une étape d'autant plus importante qu'elle rappelle aussi la perspective identitaire du CAPES de Lettres, lequel s'adresse à des lecteurs au moins passionnés et souvent engagés dans la *défense et illustration des textes*. Les futurs professeurs se rappelleront combien est essentielle la lecture professorale, première lecture oralisée en classe, qui doit impressionner et emmener ses auditeurs vers un texte éloigné, ô combien, d'être une coquille vide vestige des siècles passés.

Cette lecture, expressive donc, tiendra compte de la nature même du texte et en respectera scrupuleusement le rythme, la musique et les sonorités. Nous encourageons les candidats à y mobiliser leur énergie et leurs connaissances, surtout face à des vers. Rappelons qu'on ne lit pas les vers comme la prose, que des règles précises s'appliquent ! La lecture des textes versifiés⁹ a parfois causé un légitime émoi aux commissions —et nous ne parlerons pas des oreilles qui saignent ! On sera très attentif à la lecture des vers, trop souvent fautive : même les candidats qui proposent une bonne lecture relâchent parfois leur attention dans le commentaire lui-même, au moment de relire tel vers qu'ils s'appêtent à commenter, oubliant alors une diérèse ou un *e* muet. Quant aux décasyllabes, rappelons que ceux-ci sont articulés en 4/6 ou 6/4 et non 5/5. Autant de détails révélateurs d'une maîtrise, d'une sensibilité au balancement du texte et à sa respiration harmonieuse d'autant plus que la métrique et la versification sont très souvent trop peu prises en compte dans le commentaire, les rythmes et accents dans le vers sont logés à la même enseigne. Par exemple, pour le poème « La Loreley »

⁹ Les faiblesses en matière de versification peuvent être palliées par d'utiles ouvrages comme le *Précis de Versification* de Brigitte BUFFARD-MORET et le *Dictionnaire de poésie* de Michèle AQUIEN.

(*Alcools*, « Rhénanes »), aucun candidat n'a proposé de remarques sur le devenir de l'alexandrin dans la poésie d'Apollinaire.

La prose ne sera pas mal traitée pour autant qui, avec son rythme propre et ses reliefs singuliers, doit voir sa force d'expression et d'évocation restituée.

Peu importe pourtant que la langue d'un candidat fourche sur un mot, fasse un lapsus par nervosité ou maladresse, l'impression laissée par la lecture orale, portée, doit en revanche constituer un gage de l'approche rigoureuse du texte et même susciter un certain nombre de réflexions exploitables dans le temps de l'explication. Le bon candidat sait justifier un choix de lecture en fonction des caractéristiques du texte, il devient même le très bon candidat lorsqu'il précise avoir eu devant lui plusieurs hypothèses et su en choisir une en particulier qu'il défend.

D'ailleurs le jury apprécie cet engagement de lecteur qui, ayant rencontré et questionné le texte, ose traduire ses impressions. Et nous devons insister sur la nécessité pour les candidats de se couler dans une posture enseignante et se « mettre en situation professionnelle » : il ne s'agit donc pas uniquement d'expliquer un texte, mais de maîtriser une situation de communication face à un jury qui évalue aussi la capacité à animer un cours et faire vivre le texte.

Il n'est pas inutile de rappeler encore à quel point la lecture du texte à voix haute y contribue : une bonne lecture est déjà une manière d'interpréter le texte : elle permet au jury de percevoir à quels enjeux le candidat a été sensible.

Une explication à la fois experte et personnelle

L'explication de texte doit, idéalement, être experte. Le jury attend des candidats qu'ils montrent leurs compétences en matière de lecture et d'analyse, de même qu'ils soient capables de prendre de la hauteur pour **ne pas systématiquement mentionner chaque fait stylistique observable, mais bien de choisir ceux qui, cohérents avec la problématique, précisent l'approche du texte et en éclairent sens et particularités parlantes.**

Il est ainsi important de revenir au sens littéral (les dictionnaires peuvent alors se révéler précieux, même si certaines tournures ou néologismes, nous pensons aux textes d' Aimé Césaire qui en regorgent, peuvent appeler des compétences d'interprétation) sans céder à l'écueil de la paraphrase et aux méfaits des relevés de champs lexicaux quand ils ne sont pas révélateurs d'un usage porteur de sens : expliquer un texte, c'est le déplier dans toute sa logique, ce n'est pas le résumer, ni même le fragmenter en isolant quelques termes choisis. On préférera donc identifier les registres littéraires habituels au moins (ironique, satirique, élégiaque, burlesque, héroï-comique, etc.) et **faire un bon usage des notions littéraires et des savoirs techniques, c'est-à-dire les utiliser à bon escient et avec rigueur.**

Combien de commissions ont dû rappeler que **bon sens et pondération font partie des compétences du lecteur expert** ? Toute description n'est pas une hypotypose, tout effet pictural ne relève pas de l'*ekphrasis*...

Si l'explication littéraire **n'est pas un exercice d'érudition**, la maîtrise de quelques outils stylistiques est précieuse : parmi les figures fréquentes et visiblement mal maîtrisées, citons l'hypallage et la syllepse : tant qu'à y faire souvent référence, que ce soit précisément. Pourtant s'il importe assez peu qu'un candidat ne nomme pas une anadiplose, confonde assonance et allitération— ce qui surprend mais ne porte pas à conséquence—, voire oublie certaines notions, il est important qu'il témoigne pendant son travail de sa capacité à questionner finement la portée stylistique, au moins en soulignant les effets et essayant de préciser ce qui les provoque. Le jury apprécie en outre que les candidats qui prêtent attention de façon pertinente aux figures de style soient précis et que pour nommer ce qu'ils voient, ils n'appellent pas « métaphores », « métonymies » ou « épanorthoses » des syntagmes qui n'en sont pas. De la même façon, on aura soin de ne pas parler de « synecdoques* » en lieu et place de « synecdoques ».

Les candidats auront soin encore d'éviter l'abord trop « techniciste » de l'exercice d'explication de texte qui amène trop souvent des exposés qui concentrent les défauts déjà évoqués : **prolongement artificiel et unification imparfaite ou plaquée de l'interprétation, voire disparition du sens.**

Le document iconographique

Il peut prendre des formes variées : gravure classique ou non, reproduction de tableau et parfois de détails de ceux-ci, travaux de photographe, photographies d'une sculpture ou d'une installation, captures d'écrans permettant d'explorer un site informatique, photogrammes extraits d'un film...

Le document iconographique emprunte à différents champs dont ceux de la sculpture, l'architecture... Il convient d'en interroger le lien avec le texte mais une chose est sûre : il n'est jamais simplement illustratif, même si un lien thématique peut sembler très évident. Il conviendra ainsi de l'interroger en tant qu'œuvre à part entière, et de convoquer les outils d'analyse adéquats pour envisager sa nature, sa signification (on peut aussi faire des hypothèses) et sa portée dans un genre, une époque. On questionnera enfin le lien avec l'œuvre-support dont on imagine bien qu'il tient à cœur au jury, même si ce dernier évalue moins la capacité du candidat à deviner le lien initialement envisagé que sa capacité à **faire dialoguer les deux documents** et s'en servir pour dynamiser la réflexion.

Comme en situation d'enseignement, on envisagera que le document iconographique, qui n'a pas forcément été pensé pour « fonctionner de pair » avec le texte, puisse questionner celui-ci autrement, apporter un éclairage ou dynamiser la lecture en facilitant le va-et-vient porteur de sens entre les différentes œuvres.

Il n'y a pas de moment spécialement « opportun » pour traiter le document iconographique. Les candidats détermineront quel temps, raisonnable à l'échelle de l'explication de texte lui accorder, quand l'aborder pendant le temps de l'analyse, et s'il est pertinent ou non de l'aborder à plusieurs reprises pour nourrir une analyse en écho en adoptant une progression commune.

Qu'est-ce qu'une bonne explication de texte ?

D'aucuns diraient que c'est avant tout une *bonne lecture du texte*, d'autres attendraient la capacité à user d'une technique opportunément, l'amour des textes, le bon sens, un peu d'assurance pour oser une interprétation (dirait-on alors « culot » ?)... Tous ces éléments entrent assurément dans les attentes.

La bonne explication de texte est franche, engagée.

Elle est introduite précisément par une amorce réflexive qui situe le texte dans une époque, un courant littéraire et historique dont on définit en peu de mots, efficaces toutefois, les caractéristiques. On aura soin de contextualiser l'œuvre en fonction du courant dans laquelle elle s'inscrit et au sein de l'œuvre d'un auteur que l'on présentera brièvement, là encore en sélectionnant les éléments déterminants.

On s'emploiera ensuite à présenter l'extrait tout en le situant dans l'œuvre. Quelques mots sur le genre, l'inscription dans la diégèse ou un projet d'écriture, sur les caractéristiques immédiatement visibles pourraient préparer le terrain à une lecture convaincue, laquelle précéderait elle-même la présentation des mouvements du texte, rendus perceptibles et signifiants, puis l'évocation de ce qui rend l'extrait non seulement unique, mais aussi intéressant et porteur.

On attendra que ces éléments conduisent à une problématique engagée, cohérente et claire. Le candidat qui penserait à préciser celle-ci par une reformulation efficace, ne serait pas mis en défaut le cas échéant.

De la grammaire à la stylistique...

Les candidats dans leur majorité choisissent de commencer l'oral de MSP par l'explication de texte ; ce choix est tout à fait légitime. Il pourrait toutefois sembler très pertinent de commencer par l'étude de grammaire lorsque celle-ci permet de préciser des éléments qui seront repris lors de l'explication de texte.

Pour clarifier notre réflexion, nous passerons par deux exemples.

Le cas Ronsard...

Partons du texte proposé à quelques candidats et de la question de grammaire dont nous verrons qu'elle éclaire beaucoup l'analyse stylistique.

Ciel, air et vents, plains et monts découverts,
Tertres vineux et forêts verdoyantes,
Rivages torts et sources ondoyantes,
4 Taillis rasés et vous bocages verts,

Antres moussus à demi-front ouverts,
Prés, boutons, fleurs et herbes roussoyantes,
Vallons bossus et plages blondoyantes,
8 Et vous rochers, les hôtes de mes vers,

Puis qu'au partir, rongé de soin et d'ire,
À ce bel œil Adieu je n'ai su dire,
Qui près et loin me détient en émoi,

12 Je vous supplie, Ciel, air, vents, monts et plaines,
Taillis, forêts, rivages et fontaines,
Antres, prés, fleurs, dites-le-lui pour moi.

« Dans un développement organisé, vous étudierez la phrase complexe, à partir des occurrences de l'ensemble du texte.

En tenant compte des programmes du collège, votre exposé inclura un commentaire du document grammatical (doc. n°2). »

L'analyse des phrases complexes dans ce sonnet (par ailleurs cité en annexe dans la version complète du sujet) permet de dégager plusieurs mécanismes de complexification : le premier tercet comprend une proposition subordonnée circonstancielle de cause au sein de laquelle est enchâssée une proposition subordonnée relative adjectivale ; le second tercet comprend quant à lui deux propositions *a priori* indépendantes juxtaposées, la première régissant la subordonnée circonstancielle de cause du tercet précédent.

Mais cette analyse met aussi en évidence la distribution extrêmement originale de ces propositions qui sont ramassées sur les deux tercets alors que les deux quatrains sont constitués de noms ou groupes nominaux juxtaposés et, à deux reprises, du pronom *vous* qui signale qu'il s'agit là d'une longue apostrophe.

Manifestement, l'étude de la phrase complexe fournit donc une entrée pour l'étude littéraire du sonnet ne serait-ce qu'en raison de la structure phrastique qu'il adopte : une longue apostrophe puis l'énoncé d'une cause et enfin l'énoncé du procès qui en résulte.

Il convient de souligner l'importance du jeu de la subordination. Après une longue apostrophe adressée à la nature toute entière, la structure phrastique commence par une longue proposition subordonnée circonstancielle de cause qui, par son antéposition à la principale, suit l'ordre logique qui va de la cause au procès qui en découle ; on observera toutefois que cet ordre « logique » n'est pas obligatoire ; est-il seulement le plus fréquent en français ? Contrairement à la proposition subordonnée de cause introduite par la conjonction *parce que* qui s'interprète comme un élément du propos (sauf s'il est séparé du groupe verbal par une virgule) si elle est postposée à la principale ou comme un élément du thème si elle lui est antéposée, la proposition subordonnée de cause introduite par la conjonction *puisque* (non encore soudée dans l'état de langue illustré par le sonnet de Ronsard) s'interprète plutôt comme « le prérequis ou le fondement de l'énonciation¹⁰ » : quelle que soit sa place, sa signification communicationnelle ne change pas. Il s'agit toujours non d'expliquer le procès principal mais de le justifier.

La structure phrastique adoptée par le poète met donc en avant le mouvement de justification qui fait apparaître le *je* lyrique en posture de pénitent.

Comment analyser la principale ? Nous l'avons dit, cette image du poète en posture de pénitent est très forte, impressionnante au sens photographique du terme. Elle est d'autant plus présente qu'elle est renforcée par le sémantisme du verbe de la principale *je vous supplie* (v. 12) qui possède bien un COD, le pronom personnel de rang 5 *vous*, auquel sont apposés en une longue énumération *Ciel, air, vents, monts et plaines, / Taillis, forêts, rivages et fontaines, / Antres, prés, fleurs* (v. 12-14) ; en revanche, le second complément du verbe qui exprime généralement le contenu de la supplication n'est pas réalisé. C'est donc une sorte d'emploi absolu qui permet d'insister dans un premier temps sur le procès de la supplication, non sur son contenu, et sur l'interlocuteur à laquelle elle est adressée, en l'occurrence la nature toute entière.

Il faut également souligner l'importance de la parataxe. En réalité, le contenu de la supplication est bien exprimé mais au lieu qu'il apparaisse sous la forme d'un groupe infinitif (comme c'est fréquemment le cas en français moderne où l'on *supplie quelqu'un de faire quelque chose*) ou sous la forme d'une complétive, il apparaît sous la forme d'une proposition indépendante juxtaposée à la toute fin du sonnet *dites-le-lui pour moi*, sans que cette proposition ne soit anaphorisée par le pronom adverbial qui sature la valence verbale quand on dit *je vous en supplie : dites-le-lui pour moi*.

On peut évidemment prétexter un état de langue plus ancien qui justifierait ce type de construction ; il n'empêche que la parataxe adoptée ici crée une absence qui, certes, met l'accent sur le procès du verbe *supplie* mais finit aussi, par l'attente que cette absence suppose, par mettre l'accent sur le dernier hexasyllabe du poème.

Or ce dernier hexasyllabe illustre assez bien la tension du poème entre un *moi* qui veut parler, qui parle, s'adresse à la nature toute entière mais à défaut de pouvoir parler « À ce bel œil ... / Qui près et loin [l]e détient en émoi » : si l'hexasyllabe se clôt sur le *moi* en *émoi*, il commence par l'impératif *dites* qui est à la fois la prise de parole du *je* lyrique et la tentative de transmettre cette parole à qui la rendrait audible.

Le sonnet était intéressant pour la correspondance qu'il propose entre le propos, dire l'énamouré avec des mots justes, et l'effet de retardement qu'induit la postposition de la

¹⁰ Martin RIEGEL, Jean-Christophe PELLAT, René RIOUL, *op.cit.* page 51-852

principale qui souligne justement la difficulté de dire l'amour de l'être aimé. Ces éléments conduiront naturellement à la problématisation d'un texte propre à mettre en scène la difficulté de produire le chant amoureux.

Les candidats pouvaient notamment utiliser leurs connaissances littéraires, analyser les *topoi* employés (la description d'un *locus amoenus*, la communion avec la nature, l'aspect métalittéraire de la mise en abyme du pouvoir ou de l'impuissance de la parole poétique) et mettre en lumière les effets de style (la volta, la chute...). Ils avaient tout à gagner à montrer leur sensibilité à cette vaine prière, celle de l'amant réduit au silence qui abdique en faveur des éléments. S'ils convoquaient aussi des références mythiques telles qu'Orphée et Eurydice, répondant à nos attentes de candidats à la fois cultivés et sensibles, qui utilisent leurs connaissances techniques et littéraires pour interpréter et porter la beauté élégiaque du sonnet, l'affaire était jouée.

Dans cette logique de « bonne lecture », il conviendra de donner quelques précisions sur la métrique du sonnet. Là encore sans chercher l'exhaustivité savante, mais une perspective de précision choisie et éclairante. Dans la mesure où l'on envisagera les effets produits par la position de certains mots ou sons intéressants à analyser : par exemple le mot « vers » à la fin du second quatrain, ou la rime « d'ire/dire » dont l'homophonie souligne l'opposition entre l'enfermement dans le silence et le thème méta-poétique du « dire ». L'analyse métrique n'est utile que si elle est mise au service d'une interprétation et d'une lecture sensible du poème.

Le cas La Fontaine.

Pour le second exemple de sujet, une des *Fables* de Jean de La Fontaine, « Le Lion malade et le Renard », le candidat pourrait ainsi rappeler les critères de la fable en général, il parlerait en quelques mots de l'appropriation du genre empruntée au fond ésopique par un auteur classique qui se laisse la liberté de jouer avec les codes. Contrairement à Ésope, La Fontaine appliquait la fiction au domaine politique et réinvente la symbolique traditionnelle du lion ; il utilise la démarche herméneutique attendue de toute façon dans un genre fictionnel fondé sur l'analogie et l'allégorie pour illustrer la rupture du contrat politique par le tyran. Avant *La Cour du Lion* (VII, 6), l'apologue montre que la diplomatie peut servir à endormir la méfiance des sujets et à les attirer dans un piège sur le prétexte d'une maladie. Le titre annonce alors la confrontation de deux ruses : celle qui s'appuie sur les rouages du pouvoir, pouvoir « malade » car abusif, et celle du courtisan rompu aux mensonges du théâtre politique.

On pourrait signaler deux mouvements principaux, courant des vers 1 à 10 (la convocation des sujets lors de la maladie du roi et le recours à un écrit assurant de la préservation des sujets de la violence royale) et des vers 11 à 24 (l'exécution de l'édit permet d'opposer deux types de sujets : les naïfs et les courtisans plus perspicaces. Ce passage amplifie le discours du renard, porte-parole, pour mettre en scène la démarche herméneutique : la lecture des signes atteste d'un double discours oscillant entre flatterie ironique du pouvoir et refus d'obtempérer).

Reste à problématiser ce texte construit sur la représentation des rouages du théâtre social : la cour, lieu de la duplicité et des faux-semblants, encourage et fonde en légitimité l'arbitraire du signe. La maladie serait ici à la fois un prétexte et la métaphore d'une vérité gangrénée. La fable, genre allégorique par excellence, suppose un déchiffrement. Mais le sens ne se donne pas aisément : les comportements sont lisibles et pourtant l'absence de stabilité des signes pose problème. Le symbole n'est pas traduisible en un langage parfaitement univoque mais l'absence de moralité suggère précisément que la fable se donne avant tout comme une leçon de lecture — ce que le candidat ne peut manquer de retenir dans l'élaboration de sa problématique.

On peut donc voir comment le fabuliste fait de la fable un modèle herméneutique en opposant une bonne et une mauvaise lecture des signes sans se limiter à une critique politique : il suggère une réflexion sur la pragmatique de la fable dans le contexte d'une réalité politique problématique. Problématique que l'on pourrait choisir de formuler, quitte à la restreindre

quelque peu par une proposition : « je dégagerai la portée de cette fable qui s'emploie à donner une véritable leçon de lecture en proposant une leçon d'herméneutique fondée sur le discours des personnages et, en écho, l'absence de morale explicite. »

On observe ensuite que l'édit royal est d'emblée caractérisé par une stylistique administrative et la rhétorique codifiée qui ouvre précisément la fable. Le tour lexicalisé « de par » et la périphrase qui désigne le lion, rappelant son titre « le roi des animaux », se développent sur huit octosyllabes et miment ainsi le caractère à la fois procédurier et solennel de l'édit. On soulignera ensuite la mise en scène du pouvoir, qui se présente d'emblée comme une instance autoritaire, allant de pair avec la mise en scène d'une rhétorique de manipulation passant par le verbe factitif (« *fut fait savoir* ») qui implique d'emblée une parole indirecte, médiatisée et potentiellement détournée. À cela s'ajoute la multiplication des termes dénotant le pacte social et politique (« *roi, vassaux, ambassade, députés, suite* ») qui n'exclut pas en effet une réalité plus « animale » : « animaux » rime avec « vassaux ». L'assonance des nasales au vers 2 attire l'attention sur les connotations angoissantes du lieu du pouvoir ; on gagne comme toujours ici à bien peser le sens des mots : l'image de « l'ancre », que le dictionnaire définit comme une cavité naturelle enfoncée profondément dans la terre, servant de gîte à certains animaux féroces ou fabuleux, suggère plus la bestialité que la civilisation régulant les rapports entre les êtres, et prolonge bien souvent la mâchoire du prédateur, appelant l'image de la bouche qui avale, de la mâchoire qui broie. Les synecdoques des vers 9 et 10 (« *dent, griffe* ») rappellent aussi l'ambivalence de l'allégorie. Ainsi, derrière le masque politique se lit une réalité inquiétante que le lion cherche précisément à neutraliser.

Fondée sur une circonstance particulière qui semble fragiliser le pouvoir mais aussi sur une relation de cause à conséquence (« *malade/ambassade* »), la délégation des animaux est soumise à un engagement qui conditionne leur venue (« *visiter/bien traiter* ») et donne lieu à un serment solennel (« *suite/bien écrite* »). La redondance des termes évoquant l'engagement (« *promesse, foi, passeport* ») surenchérit pour rassurer mais suscite la réaction inverse : la suspicion. Quelle lecture donner du syntagme « foi de lion » ? Est-ce un oxymore donnant lieu à une antiphrase ? Un énoncé performatif engageant la parole royale ? Par ailleurs, à quelle royauté a-t-on précisément affaire ? On sait que Machiavel invite le roi à se comporter en renard (en roué).

La lisibilité des signes n'est donc plus assurée par un pacte social fiable et stable, par une hiérarchie qui en garantirait la transparence. C'est cette ambiguïté que souligne la polyphonie énonciative des vers 9-10 : apposition qui peut aussi bien gloser l'édit que relever du commentaire du narrateur éclairant par un énoncé ironique le caractère mensonger d'un tel engagement. L'édit royal est donc caractérisé par une saturation du message par des signes cherchant à se faire rassurant. Or La Fontaine multiplie les signes textuels qui rendent la logique du lion peu à peu ambiguë et prévisible : la fable apprend à anticiper sur elle-même et sur le comportement du lion. Elle dote ainsi le lecteur d'un savoir pratique par sa logique narrative qui nous conditionne à interpréter le texte. La deuxième partie du récit va opposer la lecture littérale et l'interprétation contextualisée des signes... Les candidats auront soin de s'y employer.

Ce que le jury a apprécié

Inutile d'insister davantage sur les deux précédents exemples, mais qu'ils ne fassent pas oublier que nous avons entendu des choses remarquables venant de candidats osant vraiment *leur* lecture. Ce jeu interprétatif attendu ne relève pas de la récitation mais de la capacité à rendre compte de sa lecture. Nous avons notamment entendu de très belles analyses sur une page d'*Amphitryon 38* de Jean Giraudoux (exemple de sujet 4) : une candidate a pu montrer avec finesse que le personnage de Mercure assumait le rôle de metteur en scène auprès de Jupiter en l'aidant à se métamorphoser en homme aux fins de séduire la belle et fidèle Alcène ; elle a également examiné la manière dont ce « retournement comique » lui permettait alors de

dénoncer l'orgueil et la vanité de l'homme tout en se montrant sensible à la « leçon d'humanité » enseignée par le théâtre de Giraudoux, où l'homme trouve sa grandeur dans le sentiment de sa propre finitude.

En ce qui concerne le troisième exemple de sujet proposé, emprunté aux *Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos, nous avons aimé entendre des indications générales en introduction, sur le roman épistolaire né de la rencontre de l'univers romanesque et des habitudes des épistoliers célèbres du XVI^e siècle et du XVII^e siècle, sur ce qu'est le roman au XVIII^e siècle et le libertinage, avant d'entendre le candidat apprécier ce qui rendait le texte particulier : sa fonction d'*incipit* (il s'agit bien de la première lettre) et le registre comique qui naît du systématique décalage entre la trop jeune femme, sans expérience du monde, et ce qui l'attend au dehors du couvent, fût-ce dans les moments les plus ordinaires.

Ajoutons que le candidat, sensible à ce portrait de jeune fille en creux, a bien mesuré aussi le danger de cette absence d'éducation qui cantonne la jeune fille à sa toilette et ses appartements, quand elle n'est pas en représentation. On aurait apprécié également un rapport à d'autres éducations de jeunes filles, citons, par exemple, celle de la demoiselle de Chartres à qui sa mère fait valoir les risques de l'amour et l'intérêt de la vertu¹¹.

On aurait apprécié tout autant une allusion au moins aux romans et traités d'éducation qui apparaissent à la fin du XVIII^e siècle, préfigurant l'*Émile* et le roman d'apprentissage. Voire plus, un lien avec les grandes théories sur l'éducation des femmes qui irriguent la fin du Siècle des Lumières, mais courent depuis *L'école des femmes* jusqu'au *Deuxième sexe* et *King Kong théorie*¹².

Le cas d'un corpus grammatical non articulé sur l'explication de texte (question de grammaire et document didactique joint)

Pour continuer d'aider les candidats à bien réagir face aux différents corpus, nous proposons ici un cas où, l'exploitation de la question de grammaire débouche moins aisément sur l'analyse stylistique et nous choisissons, comme il est loisible de le faire lors du concours, de détacher les deux temps de l'exposé. Le candidat pourrait en faire de même et commencer l'exposé par la grammaire, ou le conclure par celle-ci, pourvu qu'il annonce sa démarche clairement...

¹¹ « Madame de Chartres avait une opinion opposée ; elle faisait souvent à sa fille des peintures de l'amour ; elle lui montrait ce qu'il a d'agréable pour la persuader plus aisément sur ce qu'elle lui en apprenait de dangereux ; elle lui contait le peu de sincérité des hommes, leurs tromperies et leur infidélité, les malheurs domestiques où plongent les engagements ; et elle lui faisait voir, d'un autre côté, quelle tranquillité suivait la vie d'une honnête femme, et combien la vertu donnait d'éclat et d'élévation à une personne qui avait de la beauté et de la naissance. » Madame de La Fayette, *La Princesse de Clèves*, 1678.

¹² Molière, Simone de Beauvoir et Virginie Despentes.

Exemple du sujet consacré à *Amphitryon 38* de Jean Giraudoux.

MERCURE. — Avez-vous l'idée **que** vous pourrez mourir un jour ?

JUPITER. — Non. **Que** mes amis mourront, pauvres amis, hélas oui ! Mais pas moi.

MERCURE. — Avez-vous oublié toutes celles **que** vous avez déjà aimées ?

4 JUPITER. — Moi ? Aimer ? Je n'ai jamais aimé personne ! Je n'ai jamais aimé **qu'**Alcmène.

MERCURE. — Très bien ! Et le ciel, **qu'**en pensez-vous ?

8 JUPITER. — Ce ciel, je pense **qu'**il est à moi, et beaucoup **plus depuis que** je suis mortel **que lorsque** j'étais Jupiter ! Et ce système solaire, je pense **qu'**il est bien petit, et la terre immense, et je me sens soudain plus beau qu'Apollon, plus brave et **plus** capable d'exploits amoureux **que** Mars, et pour la première fois, je me crois, je me vois, je me sens vraiment maître des dieux.

12 MERCURE. — Alors vous voilà vraiment homme !... Allez-y !

Mercuré disparaît.

« Dans un développement organisé, vous étudierez le **morphème « que »** à partir des occurrences de la ligne 28 (« Avez-vous l'idée que vous pourrez mourir un jour ?... ») à la fin de l'extrait.

En tenant compte des programmes du collège, votre exposé inclura un commentaire du document grammatical (doc. n°2). »

En dépit de l'apparente simplicité de cette question, un problème se pose souvent : faut-il relever dans le *corpus* seulement *que* ou bien aussi *lorsque* (l. 34) ? C'est ici que le travail de définition préalable à tout autre est nécessaire : il permet de délimiter le sujet, de définir, au sens le plus ancien, l'objet à étudier. Ainsi, la notion de *morphème* étant entendue comme « unité minimale de signification » — qu'elle soit liée ou non —, on considérera qu'il est possible d'étendre l'étude non seulement au mot *que* mais aussi à *lorsque* — au prix d'une remarque que le candidat fera sur la soudure de *que* dans certaines conjonctions de subordination.

Une fois défini l'objet à étudier, il convient de procéder au relevé des occurrences, lequel va conditionner le choix de la problématique et le plan de l'étude. Sans surprise — car c'est en effet l'un des enjeux principaux de son étude — il apparaît que le morphème *que* fait l'objet d'emplois variés qui supposent des natures différentes : on dénombre ainsi quatre occurrences de *que* conjonctif, un pronom relatif, un pronom interrogatif, un adverbe restrictif, deux adverbes *que* fonctionnant en corrélation avec *plus* et deux conjonctions de subordination. Non seulement, le corpus impose de traiter la question selon un plan dont le critère d'analyse sera la nature mais il oblige à préciser la définition de l'objet d'étude : en effet, la différence de nature de ce morphème invite le candidat à préciser si elle est la conséquence d'un phénomène d'homonymie ou de subduction d'un seul et unique morphème qui, selon ses emplois, est dépourvu de tout ou partie de sa signification.

Le candidat est évidemment libre de choisir l'une ou l'autre de ces interprétations traditionnellement décrites par les grammairres universitaires mais l'on s'attend à un traitement cohérent : la mention d'étymons différents tels que *quam* et *quod* invite à privilégier l'idée de l'homonymie de morphèmes *que* ; parler de *subduction* impose de parler d'un seul et unique morphème *que*.

Quoi qu'il en soit du parti-pris du candidat qui sera clairement exprimé en introduction, on peut admettre un plan qui opposera :

1. Les pronoms avec pour sous-parties
 - 1.1. Le pronom relatif
 - 1.2. Le pronom interrogatif ;

2. La conjonction de subordination avec pour sous-parties
 - 2.1. *que* employé seul, 2.2. *que* en locution conjonctive (*depuis que*) ou soudé (*lorsque*)
 - 2.3. *que* en système corrélatif (*plus ... que*) ;

3. L'adverbe *que* de la négation restrictive.

Si le candidat choisit l'hypothèse d'une subduction du morphème *que*, il est sans doute préférable de parler non du « pronom *que* », de « la conjonction *que* » ... mais de « *que* en emploi pronominal », « *que* en emploi conjonctif » ...

Chaque partie doit donner une définition la plus précise possible de la catégorie qui y sera étudiée et mettre en évidence les traits morphologiques, syntaxiques ou sémantiques qui permettent de la distinguer des autres ; ainsi, on rappellera utilement que le pronom relatif est un subordonnant mais aussi un substitut du GN qui assume donc une fonction syntaxique dans la subordonnée et peut avoir un antécédent, deux caractéristiques qui le distinguent de la conjonction de subordination et de l'adverbe (trop de candidats confondent encore le pronom avec son antécédent qu'ils convoquent en lieu et place de *qui* ou *que* comme sujet ou complément du verbe de la subordonnée relative : c'est évidemment une confusion grave qui obère grandement la probabilité d'obtenir une note convenable à la question de grammaire d'autant qu'elle laisse à croire à la commission que le candidat ne sait pas faire la différence entre une approche sémantique et syntaxique).

La mention de ces traits distinctifs répond aux attentes du jury à la fois en termes de savoirs universitaires mais aussi en termes pédagogiques : on attend que le candidat puisse expliquer de façon simple mais savante les distinctions à l'œuvre dans son exposé comme il sera amené à le faire devant une classe. L'énoncé des seules catégories sans critères définitoires, selon l'ordre bien appris retenu par les grammaires universitaires ne saurait donc suffire.

De la même façon, chaque partie ou sous-partie ne peut se limiter à l'énoncé des occurrences à moins de transformer l'étude de grammaire en classement ordonné ; il faut les expliquer en contexte. Évidemment, il n'y aura pas grand-chose à dire des quatre occurrences de *que* conjonctifs mais l'on pourra au moins rappeler que le subordonnant introduit une proposition subordonnée conjonctive pure complétant un verbe comme c'est le cas des propositions *qu'il est à moi* (l. 33) et *qu'il est bien petit, et la terre immense* (l. 34) qui complètent toutes deux *je pense*, ou un GN comme c'est le cas des propositions *que vous pourrez mourir un jour ?* (l. 28) et *Que mes amis mourront* (l. 29) qui complètent toutes deux le GN *l'idée* (l. 28). En revanche, il y aura plus à dire sur le pronom relatif dont les caractéristiques doivent être convoquées à l'aune de leur mise en œuvre dans texte : dans la phrase *Avez-vous oublié toutes celles que vous avez déjà aimées ?* (l. 30), le pronom relatif a pour antécédent le pronom démonstratif *celles* qui n'a pas d'antécédent dans l'extrait ; c'est donc qu'il forme avec *que* un relatif complexe introduisant une proposition relative périphrastique, complément d'objet du verbe *avez oublié* ; il faut aussi souligner que le pronom démonstratif *celles*, en l'absence d'antécédent précis, prend une valeur indéfinie mais suppose néanmoins un référent humain (à la différence de *ce*), féminin (à la différence de *celui*) et pluriel

(à la différence de *celle*) : dès lors la relative commute avec un GN qui pourrait être *toutes les femmes (que vous avez) déjà aimées*.

Il faut évidemment signaler les problèmes d'interprétation que peuvent poser certaines occurrences mais il ne faut pas abuser des *remarques* et autres *cas particuliers* : une fois posé le problème d'analyse de *que* – mot ou morphème autrement dit morphème non lié ou morphème lié – il est inutile de considérer que *lorsque* est un *cas particulier* ; on précisera seulement en introduction de la partie 2.2. que le morphème *que* précédé d'un adverbe de temps avec lequel il est soudé ou non sert à former des subordinants complexes introduisant des propositions subordonnées de temps. Si l'on doit faire une remarque, ce sera pour rappeler, par exemple, que le développement de ces subordinants complexes se fait pour l'essentiel en ancien français et même à l'orée du français moderne pour distinguer mieux le sémantisme de propositions subordonnées qui n'étaient, sinon, distinguées que par le mode verbal. En revanche, mentionner dans une simple remarque que la proposition subordonnée comparative peut se réduire à un nom comme dans *que Mars* (l. 35) est malvenu car c'est un élément essentiel de l'analyse des propositions subordonnées comparatives.

Dans le temps de l'exposé, le candidat exploitera également le document grammatical joint.

Le commentaire du document n° 2 du sujet 4 *infra* (constitué d'un extrait d'*Amphitryon* 38 de J. Giraudoux et d'une étude du morphème *que*), une page de manuel intitulée « Les pronoms relatifs » extraite de *Français 4^e* dirigé par Corinne ABENSOUR et paru aux éditions Le Robert dans la collection « Passeurs de textes » en 2016, propose un objet dont l'étude croise l'étude du morphème *que* : il convient de le remarquer sans s'arrêter à ce constat. Il faut évidemment le présenter et ainsi rappeler le lien qu'il entretient avec l'objet de la question de grammaire. Cela peut-être fait dès l'introduction, par exemple en précisant que le morphème *que* n'est pas étudié comme tel quel au collège ou au lycée mais qu'il est étudié au collège dans le cadre de l'étude des types de phrase (aussi bien le type négatif que le type interrogatif ou exclamatif), des propositions subordonnées relatives, des propositions subordonnées conjonctives ; en rappelant que ces études construisent progressivement l'idée qu'il existe plusieurs emplois de *que* (ainsi, l'on revient à l'idée développée en problématique qu'il existe un morphème *que* dont les emplois sont plus ou moins subduits ou plusieurs morphèmes *que*).

Il convient toutefois de commenter davantage le document n° 2 en rappelant dès l'introduction qu'au collège comme au lycée, l'hypothèse de la subduction ne sera pas évoquée : c'est bien de *que pronom relatif, pronom interrogatif, conjonctif ...* qu'il sera fait mention. Par ailleurs, dans la partie 1.1. consacrée au pronom relatif, il conviendrait de rappeler que les pronoms relatifs sont généralement étudiés au cycle 3 et revus au cours du cycle 4 (cycle des approfondissements), sans pour autant que l'on aborde encore le cas des propositions relatives périphrastiques. D'ailleurs, l'exercice d'observation invite les élèves à distinguer surtout la diversité des formes prises par le pronom relatif (forme simple ou forme complexe ; variable selon la fonction qu'il occupe dans la proposition subordonnée relative, la nature de son antécédent, humain ou non humain) ; et la leçon qui le suit. Celle-ci, intitulée « apprenons » selon une progression qui évoque la démarche inductive présidant à l'enseignement du français au collège, reprend ces éléments selon trois points :

- « le rôle du pronom relatif » où il est question de la reprise par lui d'un antécédent nominal ou pronominal,
- « le pronom relatif », envisagé d'un point de vue morphologique selon qu'il est variable ou invariable,
- et « les fonctions des pronoms relatifs ».

On notera que l'idée selon laquelle *qui, que, quoi* sont des formes invariables est discutable : si ces trois formes ne varient pas en genre et nombre, elles représentent toutefois trois variantes distribuées de façon complémentaire selon la fonction qu'elles occupent dans la phrase et selon la nature humaine ou non humaine de l'antécédent (ex. : *la chose qui m'arrive / la chose que je vois / la chose à quoi je pense / la personne à qui je pense*).

Dans le temps de l'exposé, le candidat exploitera également le document iconographique joint, l'analysera brièvement en sélectionnant encore les entrées les plus parlantes et en ayant soin de les lier au texte pour en renforcer la portée ou montrer l'actualité toujours grande même si quelques siècles ont passé.

D'une manière générale, on attendra des documents iconographiques qu'ils soient élucidés, puis mis en perspective signifiante avec le texte support. Nous avons ainsi pu apprécier la justesse d'une candidate qui a su rebondir, dans son explication du texte de Choderlos de Laclos, la lettre I des *Liaisons dangereuses*, sur le document iconographique emprunté à l'œuvre de Lucas Giordano (exemple 3, dossier *Les Liaisons dangereuses*), plus tardif que le texte de Laclos, anachronique presque, sauf à considérer qu'il évoque avant tout un portrait de jeune femme, et l'histoire d'une chute *mise en scène*. Il renvoie au récit de cette infortune qui aurait rendu Cécile ridicule en public. Le recours au registre comique est assez net et la focale, une plongée, tend à se rapprocher du regard du lecteur-témoin et l'amener à sourire de cette chute.

De même, dans le sujet consacré à Ronsard, le tableau de Camille Corot, *Orphée ramenant Eurydice des Enfers*, doit-il d'abord être décrit. On appréciera les indications données sur l'avant plan droit et la dynamique du mouvement qui voit une Eurydice quelque peu figée emmenée par un Orphée déterminé, qui lui serre le poignet avec force, et brandit sa lyre. La dynamique semble les entraîner vers un hors-cadre : l'issue ? La sortie des Enfers, rien de moins. Ceux-ci sont représentés par l'arrière-plan où l'estompe des formes humaines et végétales évoque l'au-delà coupé du réel d'ailleurs séparé par un plan d'eau, Styx potentiel... Inutile de préciser que cette issue est, pour les deux protagonistes, bien incertaine... Orphée et Eurydice marchent surtout vers un horizon bouché, une perspective non ouverte que le recours à la culture générale éclairera. Évidemment, qui citerait Ovide, ou questionnerait l'emprunt mythologique de Camille Corot, précisant la permanence de certains schèmes — le poète amoureux, le chanteur impuissant d'un amour qui s'échappe — ne serait pas dans le faux. Il restera encore à évoquer cette thématique poétique somme toute habituelle.

Pour revenir cette fois au sujet consacré à Jean de La Fontaine, la caricature faite par Honoré Daumier engage quant à elle une réflexion sur le monde politique du XIX^e siècle. Il faut expliciter qui est ce Gargantua, ce géant que l'on nourrit de paquets (contenant de l'argent ou de la production de l'industriel peuple dont on perçoit l'épuisement) et qui sont les porteurs de charge... On clarifiera l'image du géant, emprunt littéraire à Rabelais, mais aussi à la tradition de l'ogre avant d'observer qu'il est assis sur un trône et semble déféquer de nouveaux édits et peut-être de nouvelles taxes. Remis dans le contexte de la Monarchie de Juillet, la tête en forme de poire du souverain devrait évoquer quelque roi impopulaire et ses taxes... Ne manquera que de préciser ce qu'est une caricature, ce à quoi elle sert, et de jouer sur la relation au texte de Jean de La Fontaine qui questionne précisément les abus du pouvoir cachés sous une rhétorique rodée... Les candidats avisés rebondiront encore sur la notion d'engagement et pourront évoquer un témoignage et la dénonciation d'une intolérable tension.

La *Vanité aux portraits* de David Bailly proposée pour le sujet consacré à *Amphitryon* 38 nous intéressera par ce qu'elle dit de la notion de mise en scène. On précisera ce qu'est une vanité et la symbolique du portrait comme des objets à la valeur temporelle représentés par le peintre qui les exhibe, les met en scène et les questionne, en bon metteur en scène.

Quitte à se répéter, on dira encore combien il est important d'accorder une place suffisante, mais point excessive, au document iconographique fourni et ce quelle que soit sa nature. Impossible de faire l'impasse, assurément, sur le prolongement du dossier, et s'il est *a priori* complexe ou surprenant, on s'interrogera sur ce qu'il dit, son genre et la méthode d'analyse qu'il suggère. On appréciera le candidat qui s'en empare, le questionne vraiment, ose l'interprétation et la promenade intellectuelle. Ainsi des images extraites du site d'une médiathèque valent pour ce qu'elles suggèrent : les objets décrits, la façon dont ils nous parviennent, réinventant le concept de bibliothèque et notre rapport instantané à la culture.

Le corps de l'explication, dont nous rappelons une fois de plus qu'elle compte trente minutes au maximum (mais qu'on s'abstiendra de faire durer artificiellement), doit être dynamique. Linéaire ou composée, l'explication de texte s'emploie à éclairer les points signifiants du texte qu'elle aborde avec précision au cours de l'exposé.

Sa conclusion, autre moment essentiel, répondra nettement à la problématique et se donnera les moyens de dépasser le texte par une juste ouverture vers un autre texte, sur une réflexion engageant la réception, l'écho du texte choisi... Les citations ne sont pas mal reçues, si elles sont personnelles, justifiées, mises en perspective intelligemment.

On aurait pu conclure l'explication du texte de La Fontaine en s'appuyant sur le parcours de réflexion proposé et engageant la position du lecteur lui-même, devenu « méfiant » : ainsi, la description des signes par le renard a été l'occasion d'un jeu herméneutique qui a associé le lecteur à sa démarche. Le récit se contente de décrire et laisse au lecteur la conclusion qui s'impose. L'essentiel est bien dans ce parcours interprétatif, dans cet apprentissage d'une sémiotique qui doit aussi aller de pair avec une position en retrait : apprendre à ne pas trop en dire. Du moins à la cour de France, mais dans la réalité d'un concours, un candidat capable de revenir sur d'autres *Fables* judicieusement choisies ou de rebondir sur d'autres textes à l'interprétation complexe, engageant l'herméneutique acquise en cours de lecture, ne serait pas une mauvaise chose, d'autant que l'on amorce ainsi les échanges qui auront lieu dans le temps de l'entretien.

Quelques exemples de lectures ayant satisfait le jury !

Le Misanthrope, extrait I,2 (réactions d'Alceste après lecture du sonnet) accompagné d'un tableau de Hyacinthe Rigaud (*Portrait de Jules Hardouin Mansart*) a été bien reçu par des candidats qui ont su très bien situer le passage (au-delà du chapeau introducteur) en parcourant les pages précédentes et en s'appuyant sur les apartés d'Alceste juste avant la scène, lesquels scellent une connivence avec le public. Le jury a apprécié une lecture fluide et expressive suivie d'une analyse de la double énonciation mettant en évidence la tension entre la maîtrise du registre épideictique et l'absence de contrôle d'Alceste (qui se lit dans les métaphores équestres). La définition de l'*ethos* de l'honnête homme, en contrepoint, et la critique des courtisans ont fait mouche.

« Le Rideau cramoisi » (*Les Diaboliques*) de Barbey d'Aurevilly, accompagné d'un photogramme extrait de *Fenêtre sur cour* Alfred Hitchcock, a également beaucoup satisfait. Le jury a loué les efforts des candidats capables de s'appuyer sur l'œuvre, voire de citer un passage éclairant lu quelques pages plus haut. Les problématiques les plus satisfaisantes observaient la présence d'un récit enchâssé et soulignaient la trace d'un « récit oblique », qui regarde avec distance. Les analyses ont mis en évidence l'ambiguïté de la voix narrative, la complicité avec

le lecteur, l'étude de la période oratoire, la parenté de la nouvelle et du conte ainsi qu'une possible lecture métalittéraire. Le bon usage du document iconographique qui cadre l'image sur la fenêtre et inverse le mystère (on ne voit pas qui regarde) a été également très apprécié.

Enfin, *Le lys dans la vallée* associé à *L'Annonciation* de Rossetti a vu de belles introductions qui situaient précisément l'extrait dans l'œuvre et présentaient la forme-cadre que constitue la lettre, en faisant un élément de la problématique. L'une d'elle, finement fondée sur la connaissance du roman et l'annonce programmatique a retenu l'attention, d'autant que l'analyse qui la validait a associé étroitement le paysage (« ...elle était le lys de cette vallée... ») aux états d'âme de Félix et à son désir pour Madame de Mortsauf.

Les vingt minutes d'entretien : l'enjeu du rebond et d'un échange conversationnel vrai entre spécialistes de littérature.

« Les contradictions donc des jugemens ne m'offencent ny m'alterent ; elles m'esveillent seulement et m'exercent. Nous fuyons à la correction ; il s'y faudroit presenter et produire, notamment quand elle vient par forme de conفرance, non de reiance. »

Montaigne, *Essais*, Livre III, chapitre 8, « de la conversation »

« 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.

Légifrance

Ces vingt minutes constituent un moment essentiel, le candidat qui a livré son explication, peut maintenant entrer vraiment en conversation pour présenter mieux son point de vue, rebondir sur des éléments laissés dans l'ombre, préciser quelques points à la demande du jury.

Les questions du jury sont toujours bienveillantes, sans arrière-pensée : elles ne cherchent pas à faire trouver un mot, le bon mot oublié sur lequel prendre appui pour soulever le monde, encore moins à proposer des jeux de devinette. Sans jamais relever de « l'interrogatoire mitraille » durant lequel le candidat ne pourrait trouver grâce, elles poussent le candidat à prendre le temps de reformuler, explorer davantage, questionner un point clef ou un « levier » pour affiner, renforcer, mieux construire la réflexion. Elles servent aussi d'amorce et de point d'ancrage pour un rebond réflexif.

Références classiques et contemporaines : existe-t-il un risque de « dérapage » ?

Si le jury préfère évidemment des références somme toute assez raisonnablement classiques, nous évoquions plus haut Orphée ou Corot, un candidat audacieux pourrait faire allusion à des éléments plus contemporains : le document iconographique accompagnant le roman de Laclos (la photographie *Tanti auguri a me* par Lucas Giordano) le suggère assez, de même que certains photogrammes ou capture d'écrans de sites d'art contemporain. Certains candidats n'ont pas manqué de surprendre en citant qui un manga, qui un film inattendu. Aucune référence n'est aberrante pourvu qu'elle ne soit pas unique, ni livrée sans explications, liens et analyses précis. On l'aura compris : le jeu référentiel illustre, nourrit, se déploie au sein d'un raisonnement qui vise à emporter l'adhésion.

L'interaction et la vivacité de l'entretien

Les commissions s'emploient à donner au candidat la possibilité de s'engager dans un échange vrai. S'il n'est pas exclu de prouver aussi certaines connaissances essentielles, l'important est de montrer que l'on possède une culture littéraire solide, qu'elle n'est pas une vitrine figée, mais plutôt le prisme vivant au travers duquel lire/relire notre littérature et la partager.

S'engager est d'autant plus essentiel qu'il s'agit de montrer que l'on a foi dans le propos que l'on tient et que l'on est capable de transmettre l'enthousiasme qui nous porte au métier d'enseignant de Lettres.

On appréciera les candidats qui ne se laissent pas enfermer dans un jeu de questions-réponses, mais interagissent, ajoutent, nuancent et savent mobiliser à bon escient leurs connaissances. Un entretien réussi est un dialogue au cours duquel le candidat donne plus que des réponses laconiques : **le désir d'interpréter ensemble** montre que l'on sera capable, en cours, de s'appuyer sur les réactions des élèves.

À titre d'exemple, nous évoquerons quelques-unes des questions posées en début d'entretien : dans le cas d'un sonnet, on peut évidemment amorcer l'entretien sur la forme du sonnet dont les caractéristiques sont immédiatement convocables, son histoire et ses particularités, sa permanence et la notion de modernité poétique qui lui est facilement associée. De même, l'entrée générique est commode, pour évoquer la fable, son histoire et son fonctionnement, les variations entre les textes d'Ésope et ceux de La Fontaine, la démarche esthétique.

Dans le cas du roman par lettres le jury pourra orienter l'entretien sur son émergence et la coïncidence avec l'œuvre des grands épistoliers. On évoquera ainsi les écrits de Madame de Sévigné, pour souligner le mouvement d'un cœur, de toute une vie allant de la chronique de son époque à une leçon de ténèbres. On pourra citer les grands romans par lettres, *Les Lettres d'une religieuse portugaise*, celles de *La Nouvelle Héloïse* ou du *Lys dans la Vallée* ou plus récentes celles des *Amies d'Héloïse*¹³. Les exemples sont nombreux, il n'est pas question de les donner tous. En revanche, le jury appréciera le candidat qui témoigne d'une culture personnelle bien assise, donne des exemples de ses lectures, n'hésite pas à citer et va jusqu'à s'inquiéter de la manière d'intégrer sa réflexion dans une séquence scolaire. L'enjeu n'est pas de tout dire, on évitera de lancer des réflexions générales produisant un effet de vague fourre-tout. Au contraire on opérera des choix pour que les ouvertures spontanément évoquées révèlent le cheminement d'une pensée en train de se faire.

Le temps de l'entretien est sans doute propice à l'évocation d'un « ressenti » : comment reçoit-on, en tant que candidat, les différents textes proposés¹⁴ ? Et d'expliquer aussi ce ressenti dans le temps de l'échange, afin de se positionner en tant que lecteur sensible cette fois et de préciser pourquoi un lecteur de notre époque réagit de telle ou telle façon, soulignant par là-même l'art de l'homme de lettres et la permanence des textes. On envisagera ainsi que le texte de Laclos puisse faire sourire tant est irrésistible l'évocation du ridicule de Cécile Volanges, et ce, d'autant plus qu'on aura procédé à une judicieuse mise en perspective avec d'autres lettres du roman, empruntées soit à la Marquise de Merteuil, (on pense évidemment à la lettre LXXXI ou à celles qui évoquent la chute de Prévan), soit au Vicomte de Valmont ou encore à Madame de Tourvel (voir sa très belle dernière lettre). Certains candidats, loin de sourire pourront aussi faire état de leur inquiétude face au risque mortel vers lequel s'avance une jeune fille sans grande finesse... On parlera ainsi de la construction du roman, de sa polyphonie, pour souligner comment on passe du statut de lecteur d'un extrait à celui de lecteur conscient des perspectives du roman...

Un candidat pourrait s'intéresser plus précisément aux personnages et à la place qu'on leur donne, à la façon de leur donner une vie particulière et une manière de personnalité au travers de lettres très différentes. Il sera alors libre de travailler sur le profil de l'un d'entre eux :

¹³ Dans l'ordre, Guilleragues, Rousseau, Balzac et Hélène de Monferrand.

¹⁴ Les lecteurs du rapport peuvent s'interroger sur les textes proposés en annexe et réfléchir à cette question du ressenti.

par exemple, Cécile, et de convoquer l'image de la jeune fille naïve et ses variations romanesques, quittant le champ strict d'un roman moral pour celui du roman d'apprentissage...

Le jury peut aussi orienter l'entretien vers des questions d'histoire littéraire : on pourra alors rebondir sur la notion de libertinage, sur l'histoire et la définition précises de ce courant, voire évoquer des exemples permettant de montrer l'évolution sémantique du terme. Les exemples canoniques, partant du *Dom Juan*, passant par les Lumières pour envisager Fragonard ou Crébillon, ne seront pas mal reçus s'ils sont contextualisés et expliqués.

Une partie de l'entretien sera nécessairement consacrée à la question de grammaire, en premier ou second temps, selon l'ordre choisi par le candidat lors de son exposé, qu'il vise à améliorer, en corrigeant certains points ou en les précisant. Cet entretien est un moment important qui permet aussi au jury de retrouver chez le candidat quelques unes des compétences attendues d'un futur enseignant de collège ou de lycée : il appréciera ainsi son écoute, sa capacité à repenser son propos, voire le corriger, la clarté d'un propos spontané, l'ouverture d'esprit face à son auditoire. En un mot : la facilité qu'il aura à entrer en discussion avec le jury.

Plus précisément, l'entretien s'adapte nécessairement à l'exposé fait par le candidat : il l'invite à reprendre la définition donnée de l'objet à étudier, compléter le relevé des occurrences, en préciser l'analyse, articuler mieux la question de grammaire au document n° 2 ; dans tous les cas, il s'agit de permettre au candidat de s'améliorer : il doit donc veiller à prendre en considération les observations, et évidemment ne pas s'obstiner si la commission conteste une de ses analyses.

Ainsi, à un candidat ayant préparé le sujet constitué d'un extrait d'*Amphitryon* 38 de Jean Giraudoux et de l'étude du morphème *que* (ex. 4) et qui n'avait pas traité le cas de *lorsque*, la commission a demandé de justifier cette omission et de préciser le sens de *que*. À une autre candidate qui évoquait notamment la subduction de *que* sans avoir précisément défini cette notion, la commission a demandé d'en proposer une définition simple et efficace pour la construction du plan de son développement. Et à, une autre enfin il a été demandé d'évaluer la proposition formulée dans le paragraphe intitulé « apprenons » du document grammatical selon laquelle les pronoms *qui*, *que*, *quoi* sont des formes invariables.

À tel autre candidat ayant préparé le sujet constitué de la fable « Le Lion malade et le Renard » (ex. 2) et de l'étude des pronoms, et qui avait proposé une excellente analyse, la commission a demandé de justifier la différence entre *l'on* et *on* observée aux vers 23-24 *Je vois fort bien comme l'on entre, /Et ne vois pas comme on en sort*. La question n'avait évidemment d'intérêt que d'apprécier mieux sa connaissance fine de la langue : une mauvaise réponse ne l'aurait certes pas pénalisé mais sa bonne réponse a augmenté sa note. Et à une autre candidate ayant préparé le même sujet et ayant proposé un développement assez rapide organisé selon les différentes natures des pronoms, il a été demandé d'abord de définir les notions de pronoms représentants et de pronoms nominaux puis de proposer un autre classement des occurrences relevées selon cette opposition.

Enfin à une candidate ayant préparé le sujet constitué d'un extrait des *Liaisons dangereuses* et d'une étude du mode infinitif (ex. 3) et limitant sa prise en considération du document grammatical à un allusif « le mode infinitif est étudié durant le cycle 4 », il a été demandé quelles parties du programme des classes du cycle 4 étaient consacrées à l'étude de l'infinitif et selon quels objectifs.

Les réponses attendues sont généralement assez courtes et il convient de ne pas s'étendre inutilement : plus le jury a de temps pour poser des questions, plus les candidats ont de chance de corriger ou de compléter ce qu'ils ont dit.

Il va sans dire que l'entretien est servi par un candidat qui maîtrise son discours, sa posture et fait preuve d'une vivacité de bon aloi.

Le bon candidat s'emploiera à parler distinctement et à regarder le jury car il s'agit de le convaincre... Nous rappelons que nous entendons de très nombreux oraux pendant la session, **nous ne pouvons donc que nous réjouir lorsqu'un candidat, par son enthousiasme et son désir de transmettre, trouve le moyen de "dynamiser" son exposé sans rien perdre en clarté et en rigueur analytique.** Nous formulons pour finir le vœu de rencontrer à nouveau lors de la session 2019 les enseignants enthousiastes et dynamiques des classes de demain.

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Nom et prénom du candidat : #Exemple 1 #CAPESMSP2018	Commission n° :
---	-----------------

ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU DOSSIER :

-**Texte** : Pierre de Ronsard, « Ciel, air et vents, plains et monts découverts », *Les Amours*, 1552.

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

-**Document 1, iconographique** : Camille Corot, *Orphée ramenant Eurydice des Enfers*, 1861, huile sur toile, 112 x 137 cm, Museum of the fine arts, Houston.

-**Document 2, grammatical** : « La phrase simple et la phrase complexe », in : POTELET, Hélène (dir.), *Français livre unique*, 5e, Paris, Hatier, 2016, « Colibris », p. 268.

SUJET :

a) Explication de texte :

Vous procéderez à l'explication littéraire du texte proposé, en y intégrant un commentaire du document iconographique (doc. n°1).

b) Question de grammaire :

Dans un développement organisé, vous étudierez la phrase complexe, à partir des occurrences de l'ensemble du texte.

En tenant compte des programmes du collège, votre exposé inclura un commentaire du document grammatical (doc. n°2).

Tours, le

Signature du candidat :

TEXTE

Pierre de Ronsard, « Ciel, air et vents, plains et monts découverts », *Les Amours*, 1552.

Ciel, air et vents, plains et monts découverts,
Tertres vineux et forêts verdoyantes,
Rivages torts et sources ondoyantes,
Taillis rasés et vous bocages verts,

5 Antres moussus à demi-front ouverts,
Prés, boutons, fleurs et herbes roussoyantes,
Vallons bossus et plages blondoyantes,
Et vous rochers, les hôtes de mes vers,

10 Puis qu'au partir, rongé de soin et d'ire,
À ce bel œil Adieu je n'ai su dire,
Qui près et loin me détient en émoi,

Je vous supplie, Ciel, air, vents, monts et plaines,
Taillis, forêts, rivages et fontaines,
Antres, prés, fleurs, dites-le-lui pour moi.

DOCUMENT 1, ICONOGRAPHIQUE

Camille Corot, *Orphée ramenant Eurydice des Enfers*, 1861, huile sur toile, 112 x 137 cm, Museum of the fine arts, Houston.



DOCUMENT 2, GRAMMATICAL

« La phrase simple et la phrase complexe », in : POTELET, Hélène (dir.), *Français livre unique*, 5e, Paris, Hatier, 2016, « Colibris », p. 268.

2

La phrase simple et la phrase complexe

J'OBSERVE ET JE RÉFLÉCHIS

a. Aujourd'hui, il fait beau. b. Aujourd'hui, il fait beau, nous allons à la plage. c. Aujourd'hui, il fait beau, nous allons à la plage et y passerons la journée. d. Comme il fait beau, allons à la plage !

1. Quelle phrase ne comporte qu'un seul verbe, donc une seule proposition (phrase simple) ?
2. Lesquelles comportent plusieurs verbes, donc plusieurs propositions (phrases complexes) ?

JE RETIENS

► Phrase simple et phrase complexe

- Une **proposition** est un groupe de mots organisé autour d'un verbe conjugué. Dans une phrase, il y a autant de propositions que de verbes conjugués.

- Une **phrase simple** comporte **un seul verbe conjugué**, donc une seule proposition.

EX Je **mets** mes bottines par temps de pluie.

- Une **phrase complexe** comporte **plusieurs verbes conjugués**, donc plusieurs propositions.

EX [Quand il **pleut**,][je **mets** mes bottines.]

J'OBSERVE ET JE RÉFLÉCHIS

- a. [La neige est tombée], [tout est gelé].
 b. [Je ne sors pas] car [il fait trop froid].
 c. [Nous faisons de la luge] quand il neige.

1. a. Parmi les propositions encadrées, laquelle ne peut exister seule ?
 b. Quel mot (outil de subordination) l'introduit ? De quelle proposition dépend-elle ?
2. Quels outils permettent de relier chacune des propositions (conjonction de coordination, signe de ponctuation, outil de subordination) ?

JE RETIENS

► Les outils de liaison

- Dans une **phrase complexe**, les propositions peuvent être reliées par des outils de liaison : outils de **juxtaposition**, de **coordination**, de **subordination**.

	Juxtaposition	Coordination	Subordination
Définitions	Propositions séparées par un signe de ponctuation	Propositions reliées par un outil de coordination	Propositions reliées par un outil de subordination
Outils de liaison	Ponctuation : virgule, point-virgule, deux-points	– Conjonctions de coordination : <i>mais, ou, et, donc, or, ni, car</i> – Adverbes de liaison : <i>puis, ensuite, alors...</i>	– Pronoms relatifs : <i>qui, que, quoi, dont, où...</i> – Conjonctions de subordination : <i>que</i> (après un verbe), <i>quand, comme...</i>
Exemples	<i>Il fait beau, les enfants sont allés jouer dehors.</i>	<i>Les enfants jouent dehors car il fait beau.</i>	<i>Quand il fait beau, les enfants jouent dehors.</i>

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Nom et prénom du candidat : #Exemple 2 #CAPESMSP2018	Commission n° :
---	-----------------

ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU DOSSIER :

-Texte : La Fontaine, *Fables*, 1668, « Le Lion malade et le Renard », VI, 14.

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

-Document 1, iconographique : Honoré Daumier, *Gargantua*, 1831, lithographie.

-Document 2, grammatical : « *Les pronoms relatifs* », in : BALLANFAT, Evelyne (dir.), *Étude de la langue, cycle 4, 5^e-3^e*, Paris, Magnard, 2016, « Jardin des lettres », p. 108.

SUJET :

a) Explication de texte :

Vous procéderez à l'explication littéraire du texte proposé, en y intégrant un commentaire du document iconographique (doc. n°1).

b) Question de grammaire :

Dans un développement organisé, vous étudierez les pronoms, à partir des occurrences des vers 11 à 24.

En tenant compte des programmes du collège, votre exposé inclura un commentaire du document grammatical (doc. n°2).

Tours, le

Signature du candidat :

TEXTE

La Fontaine, *Fables*, 1668, « Le Lion malade et le Renard », VI, 14

De par le Roi des Animaux,
Qui dans son antre était malade,
Fut fait savoir à ses Vassaux
Que chaque espèce en ambassade
5 Envoyât gens le visiter :
Sous promesse de bien traiter
Les Députés, eux et leur suite,
Foi de Lion, très bien écrite,
Bon passeport contre la dent ;
10 Contre la griffe tout autant.
L'édit du Prince s'exécute :
De chaque espèce on lui députe.
Les Renards gardant la maison,
Un d'eux en dit cette raison :
15 Les pas empreints sur la poussière
Par ceux qui s'en vont faire au malade leur cour,
Tous, sans exception, regardent sa tanière ;
Pas un ne marque de retour.
Cela nous met en méfiance.
20 Que Sa Majesté nous dispense :
Grand merci de son passeport.
Je le crois bon ; mais dans cet antre
Je vois fort bien comme l'on entre,
Et ne vois pas comme on en sort.

Document 1, iconographique

Honoré Daumier, *Gargantua*, 1831, lithographie



DOCUMENT 2, GRAMMATICAL

« Les pronoms relatifs », in : BALLANFAT, Evelyne (dir.), *Étude de la langue, cycle 4, 5^e-3^e*, Paris, Magnard, 2016, « Jardin des lettres », p. 108.

Leçon

30 Les pronoms relatifs

Activité 1

- a. Complétez les phrases suivantes.
1. Le Petit Poucet, qui ..., est le héros d'un conte.
 2. Le conte que ... s'appelle *Peter Pan*.
 3. Je te lis mon conte favori, dont
 4. Les contes se déroulent toujours à une époque où ...
- b. À quelles classes grammaticales les mots que vous avez ajoutés appartiennent-ils ?
- c. Dans quel cas la proposition subordonnée relative ajoutée peut-elle être supprimée ? Dans quel cas peut-elle être déplacée ?

Activité 2

- a. Réécrivez chaque paire de phrases en la réunissant en une seule phrase.
1. L'homme est entré au tribunal. Cet homme est le juge.
 2. J'écris une lettre à mon meilleur ami. J'ai rencontré mon meilleur ami en voyage.
 3. Tu vois une fleur. Cette fleur s'appelle une tulipe.
 4. Je parle d'un spectacle. Ce spectacle a rencontré un grand succès.
- b. Le mot que vous avez ajouté est un pronom relatif : quelle forme peut-il avoir ? À quoi sert-il ?
- c. Dans chaque phrase, quel mot le pronom relatif remplace-t-il ? À quelle classe grammaticale ce mot appartient-il ?

Activité 3

- a. Lisez les phrases suivantes.
1. Le roman que j'ai lu m'a passionné.
 2. La salle où j'ai vu ma première pièce se trouve à Paris.
 3. L'artiste qui joue du violon se produit à l'opéra.
 4. J'ai emprunté le livre auquel tu tiens le plus.
 5. Le peintre dont tu aimes les tableaux a vécu au XVI^e siècle.
- b. Quel mot de la phrase le pronom relatif **en bleu** reprend-il ? Ce mot est l'antécédent.
- c. Réécrivez chaque phrase : séparez-la en deux phrases, en répétant l'antécédent.
Ex : Le roman que j'ai lu m'a passionné. → J'ai lu **un roman**. **Ce roman** m'a passionné.
- d. Quelle est la fonction grammaticale de l'antécédent dans la première des deux phrases que vous avez créées ?
- e. Recopiez les deux colonnes ci-dessous, puis reliez chaque pronom relatif à sa fonction.

que	•	• complément du nom
où	•	• sujet
qui	•	• COI
auquel	•	• COD
dont	•	• CC de lieu

Activité 4

- Remplacez ces propositions subordonnées à l'endroit qui convient dans le texte :
que vous verrez • que je souffrirai • qui me les fait écrire • que je vous fais • que je souffre

Je vous suis très obligée, mon cher Comte, de toutes vos amitiés pour moi, et de toute la pitié

Vous pouvez mieux que nul autre comprendre ce ... et ce

[...] Adieu, mon très cher Comte, je vous tue par la longueur de mes lettres ; j'espère ... le fonds¹

Mme de Sévigné, Lettre au comte de Grignan, 16 janvier 1671

1. la raison

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Nom et prénom du candidat : #Exemple 3 #CAPESMSP2018	Commission n° :
---	-----------------

ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU DOSSIER :

-**Texte** : Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, Lettre 1 (pages 11-12-13 édition NRG Gallimard / Coll de la Pléiade).

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

-**Document 1, iconographique** : Lucas GIORDANO, *Tanti auguri a me* (« Bon anniversaire à moi »), Photographie extraite de la série *IN EXTREMIS — bodies with no regrets*. ©Lucas Giordano, 2014

-**Document 2, grammatical** : « Étudier les emplois de l'infinitif », in : PAUL, Joëlle (dir.), *Etude de la langue, cycle 4, 5^e-3^e*, Paris, Bordas, 2016, p. 217.

SUJET :

a) Explication de texte :

Vous procéderez à l'explication littéraire du texte proposé, en y intégrant un commentaire du document iconographique (doc. n°1).

b) Question de grammaire :

Dans un développement organisé, vous étudierez le mode infinitif, à partir des occurrences des lignes 16 à 28 (passage entre crochets).

En tenant compte des programmes du collège, votre exposé inclura un commentaire du document grammatical (doc. n°2).

Tours, le

Signature du candidat :

(...)

5 Maman m'a dit que je la verrais tous les jours à son lever ; qu'il suffisait que je fusse coiffée pour dîner, parce que nous serions toujours seules, et qu'alors elle me dirait chaque jour l'heure où je devrais l'aller rejoindre l'après-midi. Le reste du temps est à ma disposition, et j'ai ma harpe, mon dessin, et des livres comme au couvent ; si ce n'est que la mère Perpétue n'est pas là pour me gronder, et qu'il ne tiendrait qu'à moi d'être toujours sans rien faire : mais comme je n'ai pas ma Sophie pour causer ou pour rire, j'aime autant m'occuper.

10 Il n'est pas encore cinq heures ; je ne dois aller retrouver maman qu'à sept ; voilà bien du temps, si j'avais quelque chose à te dire ! Mais on ne m'a encore parlé de rien ; et sans les apprêts que je vois faire, et la quantité d'ouvrières qui viennent toutes pour moi, je croirais qu'on ne songe pas à me marier, et que c'est un radotage de plus de la bonne Joséphine¹⁶. Cependant maman m'a dit si souvent qu'une demoiselle devait rester au couvent jusqu'à ce qu'elle se mariât, que puisqu'elle m'en fait sortir, il faut bien que Joséphine ait raison.

15 → Il vient d'arrêter un carrosse à la porte, et maman me fait dire de passer chez elle, tout de suite. Si c'était le monsieur ! Je ne suis pas habillée, la main me tremble et le cœur me bat. J'ai demandé à la femme de chambre si elle savait qui était chez ma mère : « Vraiment, m'a-t-elle dit, c'est M. Ch.***. » Et elle riait. Oh ! je crois que c'est lui. Je reviendrai sûrement te raconter ce qui se sera passé. Voilà toujours son nom. Il ne faut pas se faire attendre. Adieu, jusqu'à un petit moment.

20 Comme tu vas te moquer de la pauvre Cécile ! Oh ! j'ai été bien honteuse ! Mais tu y aurais été attrapée comme moi. En entrant chez maman, j'ai vu un Monsieur en noir, debout auprès d'elle. Je l'ai salué du mieux que j'ai pu, et je suis restée sans pouvoir bouger de ma place. Tu juges combien je l'examinais ! « Madame, a-t-il dit à ma mère, en me saluant, voilà une charmante demoiselle, et je sens mieux que jamais le prix de vos bontés. » À ce propos si positif, il m'a pris un tremblement tel que je ne pouvais me soutenir : → j'ai trouvé un fauteuil, et je m'y suis assise, bien rouge et bien déconcertée. J'y étais à peine, que voilà cet homme à mes genoux. Ta pauvre Cécile alors a perdu la tête ; j'étais, comme dit maman, tout effarouchée. Je me suis levée en jetant un cri perçant ; ...tiens, comme ce jour du tonnerre. Maman est partie d'un éclat de rire, en me disant : « Eh bien ! qu'avez-vous ? Asseyez-vous, et donnez votre pied à monsieur. » En effet, ma chère amie, le monsieur était un cordonnier : je ne peux te rendre combien j'ai été honteuse ; par bonheur il n'y avait que maman. Je crois que quand je serai mariée, je ne me servirai plus de ce cordonnier-là.

35 Conviens que nous voilà bien savantes ! Adieu. Il est près de six heures, ma femme de chambre dit qu'il faut que je m'habille. Adieu, ma chère Sophie : je t'aime comme si j'étais encore au couvent.

40 P.S. Je ne sais par qui envoyer ma lettre : ainsi j'attendrai que Joséphine vienne.
Paris, ce 3 août 17...

Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, 1782.

¹⁵ Pensionnaire du même couvent.

¹⁶ Tourière du couvent, religieuse qui s'occupe des relations avec le monde extérieur.

–Document 1, iconographique :



Lucas GIORDANO, *Tanti auguri a me* (« Bonne fête à moi »), 2014,

Photographie extraite de la série *IN EXTREMIS — bodies with no regrets*
(Rome, 2014 / modèle : Adelaide Di Bitonto).

©Lucas Giordano, 2014

–Document 2, grammatical

« Étudier les emplois de l’infinitif », in : PAUL, Joëlle (dir.), *Etude de la langue*, cycle 4, 5^e-3^e, Paris, Bordas, 2016, p. 217.

VERBES

3 Placez les verbes de ces phrases sur quatre lignes de temps.

Passé Présent Avenir

—————|—————|—————→

1. Pourquoi regrettes-tu d’avoir fait cet achat ?
2. Promets-moi d’assister à la fête de l’école.
3. Aussitôt après avoir pris le petit-déjeuner, nous irons à la plage.
4. Écoute chanter le rossignol.

4 Utilisez chaque infinitif dans une phrase, puis précisez s’il s’agit : d’un infinitif présent passif, d’un infinitif passé actif ou d’un infinitif passé passif.
être remercié • avoir été félicité • être parti

Étudier les emplois de l’infinitif

5 a. Remplacez les GN soulignés par des infinitifs ou des groupes infinitifs. **b.** Indiquez leur fonction.

1. Aimez-vous le chant ?
2. Son défi est la traversée de la Manche à la nage.
3. Elle regrette la perte de son carnet d’adresses.
4. Attends-toi à une invitation chez Lina.

6 Donnez la fonction des infinitifs et groupes infinitifs soulignés.

1. Ils souhaiteraient avoir des ruches.
2. Avant de donner une réponse, réfléchis bien.
3. Sa façon de rire est communicative.
4. Les hirondelles volent longtemps sans se poser.
5. Prendre une décision importante engage l’avenir.

7 Relevez les groupes infinitifs et précisez s’ils se trouvent dans une phrase injonctive, interrogative ou exclamative.

1. Moi, plonger de la falaise, jamais !
2. Placer dans le four et laisser cuire une heure.
3. Comment retrouver notre chemin ?
4. Ne pas marcher sur les pelouses.

8 Récrivez ces phrases pour qu’elles ne contiennent aucun verbe à un mode personnel, mais un infinitif.

1. Attendez le signal sonore.
2. Que dois-je dire ?
3. Pourquoi faudrait-il que nous attendions ?
4. Ta sœur ferait du cinéma !

9 Recopiez ces phrases. Soulignez le sujet de la principale, surlignez celui de l’infinitif. Encadrez les subordonnées infinitives.

1. Nous regardons les patineurs évoluer sur la glace.
2. Les alpinistes sentent le froid les engourdir.

3. Un témoin a vu le malfaiteur disparaître.

4. Écoute tomber la pluie sur le toit.

10 a. Relevez les subordonnées à l’infinitif et dites s’il s’agit d’interrogatives indirectes ou d’infinitives.

b. Quelle est leur fonction commune ?

1. Je ne sais toujours pas quel cadeau lui offrir.
2. Ne laisse pas cette plante se dessécher.
3. Il cherche comment voir sans être vu.

J’utilise la grammaire...

11 ... pour lire

(La grand-mère de l’enfant emprunte des livres à un cabinet de lecture.)

Vifs, blancs, presque neufs, ils servaient de prétexte à des mystères légers. Chaque vendredi, ma grand-mère s’habillait pour sortir et disait : « Je vais les rendre » ; au retour, après avoir ôté son chapeau noir et sa voilette, elle les tirait de son manchon¹ et je me demandais, mystifié : « Sont-ce les mêmes ? » Elle les couvrait soigneusement puis, après avoir choisi l’un d’eux, s’installait près de la fenêtre, dans sa bergère² à oreillettes, chaussait ses bésicles³, soupirait de bonheur et de lassitude, baissait les paupières avec un fin sourire voluptueux que j’ai retrouvé depuis sur les lèvres de la Joconde ; ma mère se taisait, m’invitait à me taire, je pensais à la messe, à la mort, au sommeil, je m’emplissais d’un silence sacré.

Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, © Gallimard, 1964.

1. Manchon : fourreau dans lequel on mettait les mains pour les réchauffer. – **2.** Bergère : fauteuil à large dossier. – **3.** Bésicles : lunettes.

a. Relevez les verbes à l’infinitif et précisez s’ils ont une forme simple ou composée.

b. Relevez les infinitifs et groupes infinitifs précédés d’une préposition et donnez leur fonction.

c. Quel nom commun est, à l’origine, un infinitif ?

12 ... pour dire

Vous formulez des questions dont le verbe principal est à l’infinitif. Un(e) camarade vous répond avec des phrases à l’infinitif.

Ex. : Où aller ? Tourner à gauche.

13 ... pour écrire

Un vol a eu lieu au collège et vous menez une enquête. Formulez plusieurs phrases contenant des infinitifs. Variez leurs emplois.

217

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Nom et prénom du candidat : #Exemple 4 #CAPESMSP2018	Commission n° :
---	-----------------

ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU DOSSIER :

- **Texte :** Jean Giraudoux, *Amphitryon 38* (1929), I, v, de « As-tu maintenant l'impression... » à « ... Alors vous voilà vraiment homme !... Allez-y ! *Mercurie disparaît.* »
Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

- **Document 1, iconographique :** David Bailly, *Vanité aux portraits* (1620), huile sur bois, 90 x 122 cm, Musée municipal de Lakenhal, Leiden (Pays-Bas).

- **Document 2, grammatical :** Corinne Abensour (dir.), *Français 4^e*, Le Robert, coll. « Passeurs de textes », 2016, p. 278.

SUJET :

a) Explication de texte :

Vous procéderez à l'explication littéraire du texte proposé, en y intégrant un commentaire du document iconographique (doc. n°1).

b) Question de grammaire :

Dans un développement organisé, vous étudierez **le morphème « que »** à partir des occurrences de la ligne 28 (« Avez-vous l'idée que vous pourrez mourir un jour ?... ») à la fin de l'extrait.

En tenant compte des programmes du collège, votre exposé inclura un commentaire du document grammatical (doc. n°2).

Tours, le

Signature du candidat :

TEXTE À EXPLIQUER :

Jean Giraudoux, *Amphitryon* 38 (1929), I, v.

Jupiter veut séduire Alcmène qui est résolument fidèle à Amphitryon, son mari. Pour l'approcher et parvenir à ses fins, il lui faut donc éloigner celui-ci en l'envoyant à la guerre et prendre son apparence tandis que Mercure prendra celle de Sosie, le serviteur d'Amphitryon. Jupiter achève sa métamorphose avant de se présenter devant Alcmène.

JUPITER. — As-tu maintenant l'impression d'être devant un homme ?

MERCURE. — Pas encore. Ce que je constate surtout, devant un homme, devant un corps vivant d'homme, c'est qu'il change à chaque seconde, qu'incessamment il vieillit. Jusque dans ses yeux, je vois la lumière vieillir.

JUPITER. — Essayons. Et pour m'y habituer, je me répète : je vais mourir, je vais mourir...

MERCURE. — Oh ! Oh ! Un peu vite ! Je vois vos cheveux pousser, vos ongles s'allonger, vos rides se creuser... Là, là, plus lentement, ménagez vos ventricules. Vous vivez en ce moment la vie d'un chien ou d'un chat.

JUPITER. — Comment cela ?

MERCURE. — Les battements trop espacés maintenant. C'est le rythme des poissons... Là... là... Voilà ce galop moyen, cet amble¹⁷, auquel Amphitryon reconnaît ses chevaux et Alcmène le cœur de son mari...

JUPITER. — Tes dernières recommandations ?

MERCURE. — Et votre cerveau ?

JUPITER. — Mon cerveau ?

MERCURE. — Oui, votre cerveau... Il convient d'y remplacer d'urgence les notions divines par les humaines... Que pensez-vous ? Que croyez-vous ? Quelles sont vos vues de l'univers, maintenant que vous êtes homme ?

JUPITER. — Mes vues de l'univers ? Je crois que cette terre plate est toute plate, que l'eau est simplement de l'eau, que l'air est simplement de l'air, la nature la nature, et l'esprit l'esprit... C'est tout ?

MERCURE. — Avez-vous le désir de séparer vos cheveux par une raie et de les maintenir par un fixatif ?

JUPITER. — En effet, je l'ai.

MERCURE. — Avez-vous l'idée que vous seul existez, que vous n'êtes sûr que de votre propre existence ?

JUPITER. — Oui. C'est même très curieux d'être ainsi emprisonné en soi-même.

MERCURE. — Avez-vous l'idée que vous pourrez mourir un jour ?

JUPITER. — Non. Que mes amis mourront, pauvres amis, hélas oui ! Mais pas moi.

MERCURE. — Avez-vous oublié toutes celles que vous avez déjà aimées ?

JUPITER. — Moi ? Aimer ? Je n'ai jamais aimé personne ! Je n'ai jamais aimé qu'Alcmène.

MERCURE. — Très bien ! Et le ciel, qu'en pensez-vous ?

JUPITER. — Ce ciel, je pense qu'il est à moi, et beaucoup plus depuis que je suis mortel que lorsque j'étais Jupiter ! Et ce système solaire, je pense qu'il est bien petit, et la terre immense, et je me sens soudain plus beau qu'Apollon, plus brave et plus capable d'exploits amoureux que Mars, et pour la première fois, je me crois, je me vois, je me sens vraiment maître des dieux.

¹⁷ Allure de marche rapide de certains quadrupèdes.

MERCURE. — Alors vous voilà vraiment homme !... Allez-y !

Mercurc disparaît.

DOCUMENT ICONOGRAPHIQUE :
David Bailly, *Vanité aux portraits* (1620)
Huile sur bois, 90 x 122 cm
Musée municipal de Lakenhal, Leiden (Pays-Bas)



3 Les pronoms relatifs

● Observons

Les rues, les places **que** j'avais traversées, les bâtiments **que** j'avais vus et même ceux **dont** je ne connaissais pas l'existence, s'étaient déjà organisés dans mon esprit, s'agglomérant en une vague représentation générale très fautive de la ville **par laquelle** je m'orientais sans en prendre clairement conscience, de cette ville **dont** je n'avais pas encore vu de plan, et **dont** j'étais encore incapable d'apprécier les véritables dimensions.

M. Butor, *L'Emploi du temps*.

1. Quels mots les pronoms en gras remplacent-ils ?
2. Donnez leur fonction dans la subordonnée qu'ils introduisent.



● Apprenons

Le rôle du pronom relatif

- Les pronoms relatifs **introduisent une proposition subordonnée relative** qui est une expansion du nom.
- La proposition subordonnée relative complète un groupe nominal ou un pronom, appelé **antécédent**. Le pronom relatif **remplace l'antécédent** dans la proposition subordonnée.

les places

antécédent (nom)

que

j'avais traversées

proposition relative

que : pronom relatif qui a pour antécédent places (= j'avais traversé les places)

Les pronoms relatifs

- **Les pronoms relatifs invariables** sont : **qui - que - quoi - dont - où**.
cette ville **dont** je n'avais pas encore vu de plan.
- **Les pronoms relatifs variables** peuvent se combiner à une préposition : **lequel (laquelle, lesquels, lesquelles) - auquel - duquel**. La ville **par laquelle** je m'orientais

Les fonctions des pronoms relatifs

- L'antécédent a une fonction dans la proposition principale mais **le pronom relatif a sa propre fonction à l'intérieur de la proposition subordonnée**.

Fonction du pronom relatif	Pronom relatif	Exemples
Sujet	qui lequel - laquelle lesquels - lesquelles	Le héros est un Français qui vit en Angleterre.
COD	que	que j'avais vus > COD de « avais vus ».
COI	dont, auquel, à qui, de qui (après un être animé) à quoi, de quoi (après un inanimé)	Le meurtre dont le héros se préoccupe est mystérieux.
Complément du nom	dont duquel, de laquelle, desquels, desquelles	dont (je n'avais pas encore vu de plan) > Complément du nom « plan » = je n'avais pas vu de plan de la ville
Complément circonstanciel de lieu	où par lequel, laquelle, lequel(les)	La ville dans laquelle se déroule le récit est imaginaire
Complément circonstanciel de moyen, d'accompagnement...	dont avec lequel (laquelle), lesquels (lesquelles) avec quoi	par laquelle (je m'orientais) : complément circonstanciel de moyen de m'orientais.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES CLASSIQUES,

OPTION « LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ » Rapport présenté par Bénédicte Daniel-Muller et Vivien Longhi

Le présent rapport est le cinquième que les candidats pourront lire depuis que l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle a été proposée à l'oral du concours en 2014. On rappellera d'abord son format (1), en soulignant une inflexion majeure annoncée dans le rapport 2017 et apparue dans les intitulés de la session 2018, ainsi qu'un certain nombre d'attendus qui lui sont inhérents (2). Seront donnés deux exemples de sujets, un en grec et l'autre en latin, ainsi qu'un compte rendu de quelques prestations auxquelles ils ont donné lieu (3). Enfin, seront faits quelques rappels sur le déroulement de l'entretien avec le jury (4), qui suit la présentation par le candidat de son analyse du dossier.

1) L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle de la session 2018

a) **Présentation générale : corpus, déroulement et principes de l'épreuve**

L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle a été inaugurée lors de la session du CAPES de Lettres de 2014. Le rapport de 2014 en fixe les principes et le contenu, avec des renvois aux textes officiels. Il est toutefois utile de rappeler ici brièvement quelques caractéristiques majeures de l'épreuve et de l'exposé que doivent présenter les candidats¹.

Les candidats se voient proposer un dossier comprenant un corpus cohérent de trois ou quatre textes (450 mots +/- 10% au total) extraits d'œuvres différentes ou de la même œuvre, en langue latine ou en langue grecque voire — bien que le cas soit très rare — d'œuvres dans les deux langues². Ces extraits sont accompagnés chacun d'une traduction. Cette dernière peut dater de toute époque, depuis la Renaissance jusqu'à l'époque la plus contemporaine. Un texte moderne ou contemporain suit le corpus de textes anciens : il peut s'agir d'un texte scientifique (essai, publication universitaire) ou bien d'un texte littéraire, historique ou philosophique mais toujours choisi en lien avec le thème retenu pour le dossier ou bien avec l'un ou plusieurs des textes. Il permet, entre complémentarité et tension, d'ouvrir la perspective du corpus antique vers des approfondissements d'ordre littéraire, culturel, esthétique et anthropologique et d'amener notamment le candidat à une réflexion sur les liens entre l'Antiquité et le monde moderne, ce qui constitue, rappelons-le, l'un des enjeux de cette épreuve. Un document iconographique, qui peut

¹ Les rapports de 2014, 2015, 2016 et 2017 sont disponibles à cette adresse :

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degrejurs.html>

² La rareté des sujets bilingues tient à la rareté des situations d'enseignement effectives dans des classes dites ECLA, où se pratique l'enseignement conjoint des langues anciennes.

dater de toute époque et être de toute nature (photogramme, photographie, reproduction d'un tableau, d'une statue, d'un objet, *etc.*) vient compléter l'ensemble et ouvrir le dossier vers d'autres domaines et perspectives.

À l'issue d'une préparation de trois heures, au cours de laquelle ils disposent d'ouvrages de référence, dictionnaires et usuels³, les candidats présentent au jury un **exposé** d'une durée maximale de 30 minutes, qui sera suivi, après un bref moment de délibération, d'un **entretien** d'une durée à peu près équivalente (il en sera question plus précisément dans la quatrième partie de ce rapport).

L'exposé du candidat doit s'organiser suivant un **plan clair**.

Dans une **introduction** dont les différents enjeux, moments et modalités ont été rappelés de manière détaillée dans le rapport de 2015, le candidat, dans un souci de contextualisation pertinente plus qu'érudite, présente les différentes pièces du dossier en les reliant à l'entrée du programme indiquée dans le libellé. Il met en valeur la cohérence du corpus proposé en en faisant jaillir les thèmes mais aussi les enjeux et les tensions, ce qui le mène à la présentation, problématisée, de sa séquence, dont il n'oubliera pas de préciser la place dans une progression pédagogique annuelle, mais également le titre et les objectifs. Il peut également annoncer brièvement les séances qui composeront son projet de séquence, sans toutefois égrener de façon exhaustive un plan de cours dès l'introduction. L'inventivité dont ont fait preuve plusieurs candidats, dans la formulation des titres de séquences mais aussi de certaines séances, mérite d'être soulignée : allant bien au-delà d'un simple exercice de rhétorique, ils ont, grâce à des trouvailles judicieuses, prouvé leur capacité à susciter l'intérêt des élèves et des membres du jury pour un corpus dont ils avaient su parfaitement s'appropriier et incarner les aspects essentiels.

Après cette relativement brève introduction — la gestion du temps est aussi un critère fondamental pour évaluer les qualités d'un futur enseignant — vient la **présentation de la séquence** à proprement parler et des **différentes séances** qui vont la composer. Si la présentation chronologique est naturellement la plus pertinente pour mettre en avant la cohérence et la progression des différentes séances, elle ne doit pas pour autant se transformer en catalogue et devenir une sorte de litanie aussi artificielle que fastidieuse ; ainsi, des regroupements ou des parallèles judicieux établis entre les différents types de séances proposés (on peut penser à la séance introductive et à la séance conclusive notamment, mais pas seulement), ou encore la mise en valeur de la cohérence et de la diversité des approches proposées, sont autant d'éléments qui doivent être explicités, afin qu'apparaissent la richesse de la réflexion du candidat et la cohérence harmonieuse de ses propositions pédagogiques. Rappelons également à propos de l'exposé que, bien qu'il soit inutile de détailler le contenu précis de chaque séance, les objectifs de chacune d'elles doivent être clairement désignés ainsi que les étapes importantes et les démarches que le candidat envisage pour y parvenir. Il ne faudrait pas négliger non plus les différentes évaluations qui, sous diverses formes, interviendront dans la séquence, tout en veillant à proposer un nombre de séances raisonnable, et des objectifs pédagogiques réalisables dans le temps imparti. Rappelons qu'une séance ne correspond pas nécessairement à une heure de cours, et que six à huit séances semblent une norme acceptable pour traiter des documents proposés dans le corpus. Au-delà de ce nombre, les candidats ont souvent paru prolonger artificiellement l'étude des textes et des documents qui leur étaient présentés. De plus, si le jury apprécie que les séances proposées offrent une certaine diversité, celle-ci ne doit pas pour autant devenir un impératif systématique. Enfin, tous les objectifs et les propositions pour leur mise en œuvre doivent être en lien avec

³ Une liste indicative est donnée p. 153 du rapport 2014 : les candidats disposent d'usuels leur permettant des vérifications en histoire ancienne, histoire de la littérature antique, « mythologie » et bien sûr de dictionnaires de langue française et de langues anciennes nécessaires pour élaborer leurs traductions.

l'analyse précise d'un ou de plusieurs des documents, afin d'en faire émaner le sens et non se limiter à des activités pédagogiques artificielles et interchangeables, que l'on pourrait plaquer sur n'importe quel support textuel ou documentaire.

L'une des séances devra être développée et prendra appui sur une analyse littéraire précise d'un texte, ainsi que sur l'analyse d'un point de langue qui permettra d'en approfondir le sens. C'est le lieu de rappeler la modification de l'intitulé des épreuves d'ASP pour Lettres classiques qui est intervenue lors de cette session 2018, et qui avait été annoncée dans le rapport de 2017⁴ :

« Dans le cadre de l'enseignement du ... en classe de ... et plus particulièrement de l'objet d'étude ..., vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez ses enjeux et les modalités de son exploitation, sous la forme d'un projet de séquence, dont vous développerez une séance, au choix.

La séance inclura obligatoirement l'étude de l'un des textes du corpus et d'un fait de langue pertinent pour l'interprétation de ce texte ».

L'intitulé oblige donc désormais les candidats à inclure l'étude d'un des textes et d'un fait de langue dans l'exposé de la séance développée. Le choix du texte ainsi que celui du fait de langue restent à la discrétion du candidat, libre de sélectionner ce qui lui paraît le plus pertinent dans son projet de séquence.

Cette modification est intervenue pour éviter deux écueils : le premier, observé les années précédentes, consistait à ne pas accorder une place suffisante à l'analyse des textes du corpus ou à n'en proposer qu'une étude comparée et trop superficielle, sans jamais mettre en avant les significations, l'intérêt et l'esthétique d'au moins l'un d'entre eux. Si elle s'inscrit dans la problématique proposée pour la séquence, cette étude doit donc s'attacher à mettre en avant les spécificités du texte lui-même, qu'elles soient d'ordre littéraire, philosophique, anthropologique, scientifique ou historique, *dans sa langue originale*. La traduction proposée ne saurait de ce fait être commentée à la place du texte latin ou grec, sauf si elle fait l'objet d'une utilisation pédagogique particulière. Le candidat doit au contraire être capable de se saisir des mots en langue ancienne qui lui semblent les plus pertinents pour commenter tel ou tel effet de sens. Le jury a parfois été surpris d'entendre les candidats ne citer que la traduction française dans leur commentaire : toutes brillantes que soient alors les analyses, il faut s'attendre, malheureusement, à un entretien qui insistera sur les faits de langue passés sous silence, bien plus que sur les heureuses trouvailles interprétatives. L'étude du texte, par ailleurs, ne saurait porter sur son seul contenu, aussi intéressant fût-il, mais doit comporter également une analyse des procédés stylistiques, du lexique et de la syntaxe, mise au service des significations du texte. Dans ce cadre, une traduction personnelle et commentée de quelques phrases du texte peut apparaître très pertinente, sans qu'elle soit obligatoire ni trop développée.

Le second écueil observé était le fait de détacher l'étude du fait de langue des significations d'un texte, voire du corpus dans son ensemble. Avec la nouvelle formulation de l'épreuve, les candidats doivent donc intégrer une étude grammaticale à la séance développée. Cela ne leur interdit pas de présenter dans leur séquence d'autres séances consacrées à la langue, s'ils le jugent nécessaire. Autant que possible, dans la séance développée, il faut donc éviter l'étude de faits de langue passe-partout. Le jury est en revanche sensible aux justifications que les candidats donnent de leur choix et, en particulier, aux liens établis entre ce fait de langue et leur lecture du texte ou même avec les objectifs pédagogiques et la problématique proposés pour la séquence

⁴ Rapport 2017, p. 159-160.

dans son ensemble. Il n'est toutefois pas nécessaire de maîtriser des compétences stylistiques ou linguistiques érudites pour ce faire. Un corpus regroupant plusieurs textes narratifs se prête ainsi facilement, par exemple, à une étude des participes, qui permettent notamment d'ajouter un certain nombre de circonstances à l'action, qui enrichissent le récit ou parfois l'accélèrent. Des textes historiques faisant l'éloge d'une grande figure politique (dont sont détaillées les pensées prudentes pour la cité) se prêtent aisément aussi à une étude des propositions infinitives ou des complétives, qui développent les intentions du personnage. Les candidats trouveront d'autres remarques allant en ce sens dans le rapport de 2016⁵. Ils veilleront enfin à prendre garde que l'étude de langue proposée s'intègre aux programmes de la classe mentionnée.

Tout au long de l'exposé, on attend des candidats la capacité à faire des propositions pédagogiques réfléchies, cohérentes — entre elles et par rapport aux documents proposés — et précises. Trop souvent, les modalités des activités proposées ne sont pas suffisamment détaillées et se limitent à des consignes floues telles que : « les élèves traduiront le texte » ou « les élèves feront le commentaire de la traduction » ou encore « on analysera l'image ». Outre le fait, pour ne retenir que le premier exemple, que différentes modalités de traductions sont possibles (traduction mot à mot, juxta-linéaire, littérale, littéraire, entre autres), il est important que le candidat précise la démarche qu'il compte adopter pour faire effectuer cette tâche aux élèves : s'agira-t-il d'un travail individuel ou en groupe ? Ce travail sera-t-il évalué ou non évalué ? La traduction proposée devra-t-elle être orale ou écrite ? Comment sera-t-elle restituée ? De quels outils disposeront les élèves ? Sur quel support sera proposé le texte ? Autant de questions auxquelles la proposition pédagogique du candidat doit répondre de manière un peu détaillée, et que le jury sera de toute façon amené à poser en entretien, s'il manque des éléments essentiels ou si la proposition faite par le candidat ne semble pas cohérente avec son projet de séquence ou avec le niveau de la classe visé.

À l'issue de ce développement organisé d'un plan de séquence et de cette étude plus précise d'un texte et d'un fait de langue dans la séance développée, le jury attend bien entendu **une conclusion** qui rassemble les principaux éléments apportés en réponse à la question ou problématique initiale. Des prolongements culturels, des ajouts de références ou de documents visuels qui viendraient compléter le corpus fourni par le jury sont alors particulièrement bienvenus. Cette année encore, le jury a été surpris que trop de candidats ne parviennent pas à exploiter dans leur intégralité les 25-30 minutes requises, s'en tenant à la surface de textes dont ils pensent trop rapidement avoir épuisé le sens, et escamotant la conclusion.

Une telle épreuve doit permettre d'évaluer la capacité du candidat à analyser et interpréter des textes de l'Antiquité en langue originale, à les replacer dans leur contexte de production, à les mettre en perspective avec les interprétations et réappropriations ultérieures qui conditionnent nécessairement la lecture que l'on peut en faire encore aujourd'hui. **Trois qualités sont valorisées par le jury.** D'abord la capacité à produire de chaque texte des analyses fines, fondées sur une bonne contextualisation, pour les comprendre au mieux. Ensuite, la propension à proposer une vision synthétique du corpus, qui en dégage fermement la cohérence intrinsèque. Il s'agit de donner envie (aux élèves et au jury) grâce à cet art de la synthèse, d'explorer un corpus défini. L'exploration doit être dynamique et guidée par le choix d'une problématique ou d'un questionnement efficaces. Le corpus donné au candidat n'a pas à être traité comme un réservoir de notions ou de *realia* que le candidat se contenterait de relever et d'énumérer comme pour les

⁵ Rapport 2016, p. 149-150.

faire apprendre par cœur à une classe docile d'un autre temps. Il doit au contraire faire sentir, à partir des textes, la complexité de telle ou telle question. La problématique jaillit assez naturellement parfois des textes anciens eux-mêmes, choisis parce qu'ils présentent des points de vue divergents et contradictoires sur un même thème ou une même figure, ou bien peut être formulée grâce aux documents complémentaires. Ces derniers permettent bien souvent de mettre en relief l'écart entre une représentation ancienne et une représentation moderne ou permettent de souligner une réappropriation de l'Antiquité par la modernité qui n'est que partielle, décalage qui aide souvent à saisir en retour la spécificité d'un discours ancien sur tel ou tel sujet. Capable de comprendre les textes, de les faire comprendre en donnant envie de les explorer par des jeux de comparaisons et de confrontation, le futur professeur doit enfin être à même de faire voir à son public ce que l'Antiquité a pu apporter au monde moderne, contribuant encore aujourd'hui à alimenter la réflexion sur un certain nombre de sujets contemporains. Ce que l'Antiquité garde de singulier et d'irréductible dans la comparaison avec la modernité est source de nouvelles questions. Dans cet aller-retour heuristique, à partir des textes, le candidat fera donc voir les continuités et les écarts qui permettent de nourrir un véritable dialogue, encore aujourd'hui, avec les cultures antiques.

b) Bilan de la session 2018 : quelques chiffres

Rappel des statistiques générales pour le CAPES de Lettres classiques

Public (CAPES)	Privé (CAFEP)
Nombre de postes offerts : 183	Nombre de postes offerts : 25
Nombre d'inscrits : 260	Nombre d'inscrits : 55
Nombre de présents aux épreuves écrites : 138	Nombres de présents aux épreuves écrites : 27
Nombre d'admissibles : 105 (barre à 7)	Nombre d'admissibles : 25 (barre à 7)
Nombre de reçus : 80 (barre à 7,45)	Nombre de reçus : 22 (barre à 8,5)
Moyenne des reçus : 12,22	Moyennes des reçus : 11,05

Pour l'épreuve orale d'ASP pour Lettres classiques.

Pour 119 candidats, 32 ont eu une note égale ou inférieure à 7, c'est-à-dire une note les mettant dans des conditions défavorables pour l'admission, étant donné le coefficient 2 attribué à cette épreuve⁶. 34 candidats ont obtenu entre 7 et 12. 53 candidats ont obtenu plus de 12, c'est-à-dire une note les mettant dans des conditions très favorables pour être admis. Parmi ceux-là 11 candidats (soit 9, 2 % du total des admissibles en lettres classiques) ont obtenu entre 18 et 20, offrant des prestations de très haute tenue. 36 candidats ont aussi obtenu de bons résultats, soit des notes égales ou supérieures à 12.

⁶ Pour la liste exacte des épreuves et coefficients d'écrit et d'oral, voir le rapport de 2014, p. 147.

2) Les attendus

a) Les connaissances

Culture littéraire et anthropologique

Des connaissances solides sur les auteurs majeurs de la culture grecque et latine sont évidemment nécessaires. De ce point de vue, les candidats doivent avoir un socle de connaissances en histoire de la littérature, ce qui implique une bonne maîtrise de la chronologie des auteurs et des genres littéraires. Tous ces savoirs pourront bien sûr être réactivés le jour du concours par l'usage des usuels dans la salle de préparation. Forts de ces connaissances, qu'on oserait dire canoniques, d'histoire de la littérature, les candidats doivent se sentir à l'aise sur un certain nombre de sujets et être à même d'analyser notamment des corpus consacrés à de grandes figures historiques ou légendaires. Cette année, des groupements de textes attiraient par exemple l'attention sur Didon, Socrate ou encore le premier Brutus. Face à de tels sujets, les candidats ne doivent pas donner l'impression d'être totalement démunis, et se garder de confusions élémentaires, même quand certains textes du corpus incitent à des rapprochements (il y a bien entendu *deux* grands Brutus hostiles aux tyrans à Rome... mais à des époques très différentes).

Outre ces grands repères, les candidats doivent s'appuyer sur un travail de lecture approfondi, bien en amont du concours. Après au moins quatre années passées dans l'enseignement supérieur, la fréquentation personnelle d'un certain nombre de textes de la culture antique est requise. Pour chaque grand domaine de la production littéraire (philosophie, rhétorique, histoire, poésie, théâtre, science), il convient d'avoir très nettement à l'esprit des œuvres de référence, lues dans leur intégralité, qui pourront servir de point de départ à des comparaisons thématiques ou à des questionnements génériques. C'est ce rapport personnel aux textes anciens qui permettra une problématisation fine des enjeux du texte analysé le jour du concours, et sa caractérisation adéquate parmi d'autres textes qui lui sont comparables, sans lui être superposables. En tant que futur professeur certifié de *Lettres*, le candidat doit en particulier montrer la capacité à distinguer les genres littéraires anciens des genres modernes, qui sont parfois leurs homonymes mais constituent autant de « faux-amis » à repérer pour éviter certaines dérives interprétatives : la lyrique grecque n'est pas la lyrique des modernes, la tragédie grecque relève d'un dispositif scénique et choral particulier qui ne se retrouve pas dans la tragédie classique à la française ; la même vigilance est attendue pour les notions d'histoire, de « roman » ou d'autres encore ⁷. Cette attention aux différences est d'autant plus requise que les corpus du concours peuvent mettre en confrontation des textes modernes qui se réclament des genres anciens : il faut alors garder une saine méfiance et ne pas lire systématiquement les choses en termes de continuité ou d'héritage.

Ajoutons que l'épreuve d'ASP, dont les corpus sont constitués pour correspondre aux entrées thématiques des programmes de collège et de lycée, met par définition l'accent sur des questions anthropologiques et culturelles. Des sujets demandaient cette année par exemple de considérer, à travers différents textes et documents, les représentations que peut se faire une société de la figure de l'étranger, des vieillards et de la vieillesse, de l'amitié, de la mort et de l'au-delà, de l'éducation, du rêve, ou encore du soin du corps. On ne peut attendre du candidat une préparation parfaite et exhaustive sur toutes les questions possibles sur les cultures anciennes. En revanche, sur des thématiques majeures, dont certaines sont des classiques d'une approche de l'Antiquité redevable des sciences sociales, il existe des ouvrages en français, très connus ou facilement accessibles, que les candidats gagneront à consulter et lire au moins en partie au cours de leur formation. Ainsi en est-il par exemple de la question des relations familiales, du féminin, de la

⁷ Voir d'autres conseils de cet ordre dans le rapport 2015, p. 173-174, particulièrement au sujet de l'épigramme. Voir aussi *infra* sur la notion de « fantastique ».

sexualité, ou encore des sacrifices, banquets et pratiques d'élevage, d'éducation ou de transmission.

Il convient toutefois de rassurer d'emblée ici les candidats. Le jury n'attend pas nécessairement des connaissances littéraires et historiques pointues sur tout type de texte, et n'est pas à l'affût de telle référence bibliographique précise sur telle question de culture ancienne. La capacité à s'appropriier un contenu et à faire montre d'une réflexion pertinente est également essentielle pour un futur professeur. Les concepteurs des sujets ont parfois volontairement cherché des thématiques et des documents plus surprenants, sur lesquels n'étaient pas nécessairement attendus de connaissances très précises. C'était le cas, par exemple, d'un corpus de textes grecs autour du rêve et de son utilisation dans la médecine ancienne, dans le cadre du programme de langue et culture grecque de Terminale⁸. Si l'on peut attendre de tout étudiant titulaire d'une licence de lettres classiques qu'il ait déjà croisé des textes hippocratiques, le détail de ce corpus composite lui échappe naturellement, tout comme certains enjeux épistémologiques de son analyse. Ce sont alors les bons réflexes du candidat qui sont valorisés : bien souvent une analyse et un découpage intelligent d'un texte, même d'un auteur dont on ignore beaucoup, préserve des principaux risques de contresens. Un candidat qui ne connaissait pas le traité du *Régime* d'Hippocrate et n'avait jamais lu de près des extraits des traités hippocratiques, s'est tout de même lancé dans une analyse audacieuse comparant la théorie du rêve qui y était exposée avec la théorie de l'âme de Platon. La prise de risque, en ce qu'elle a conduit à lire de près le texte hippocratique, a été valorisée quand bien même ce rapprochement n'était que partiellement pertinent, étant donné la conception matérialiste de l'âme défendue par l'auteur médecin. *A contrario*, la maîtrise de certains faits culturels ou historiques ne doit pas mener les candidats à proposer des grilles interprétatives préconçues qui pourraient grandement fausser voire être contradictoires avec le contenu des textes proposés. Un sujet composé d'extraits de l'*Enquête* d'Hérodote, du *Busiris* d'Isocrate et du *Timée* de Platon, demandait une réflexion sur la complexité du regard que les Grecs ont pu poser sur la civilisation égyptienne : ce dernier a été trop souvent réduit à une xénophobie réductrice, trace d'une naïveté archaïque simpliste.

Connaissances en langue

La connaissance de l'ensemble de la syntaxe et de la morphologie dans les deux langues est absolument requise. Le jury demande presque systématiquement au candidat de traduire ou de retraduire un passage jugé utile à l'interprétation proposée, ou qui présente une difficulté particulière. La présence de traductions pour chacun des textes latins et grecs dans le corpus ne dispense donc pas de continuer à perfectionner sa maîtrise de la langue à l'issue des épreuves de version, entre l'écrit et l'oral. Les questions du jury peuvent être de tous ordres mais il s'agit souvent de l'identification de formes sur lesquelles plane un doute. On a pu s'apercevoir cette année que la morphologie n'est pas tout à fait maîtrisée par un certain nombre de candidats. Outre des confusions étonnantes (*virī* et *vires* aux sens allègrement interchangeable), certains candidats ont peine à exposer des plans de cours complets sur tel ou tel fait de langue pourtant majeur, particulièrement en grec. Par exemple, l'étude des pronoms grecs dans une scène de Ménandre (le choix était pourtant judicieux) n'a pas conduit à l'étude du pronom *autos* / αὐτός qui se trouvait pourtant dans le texte en tant que pronom de troisième personne ; on a donc

⁸ **Textes** : Texte 1 – Homère, *Odyssée*, 19, v. 536-569, trad. V. Bérard, CUF, 1924. Texte 2 – *Collection hippocratique, Régime IV*, c. 87-89 (texte datant du Ve ou IV e siècle av. J.-C.), trad. R. Joly, CUF, 1968. Texte 3 – *Inscriptiones Graecae IV*, 1, 121-22 (IV siècle avant J.-C., trouvée à Epidaure), trad. V. Longhi inédite 2018.

Documents complémentaires : Document – Piero della Francesca (1416-1492), *Songe de Constantin*, 1458-1466, Fresque, Basilique San Francesco, Arezzo (partie de « La Légende de la Vraie Croix »), 329 cm × 190 cm. Texte – Sigmund Freud (1856-1939), *Introduction à la psychanalyse*, 1916-17, (trad. Samuel Jankélévitch, Payot, 1961).

entendu, pour une classe de première, une étude des pronoms très lacunaire, d'autant que le candidat, interrogé, n'a pas non plus su faire mention des pronoms réfléchis pour prolonger quelque peu son étude. Autre exemple : une étude des comparatifs et superlatifs dans un texte de Plutarque n'a pas abordé la formation des comparatifs des adjectifs autre que celle des adjectifs en -ος. Il faut donc qu'en amont de l'épreuve les candidats conduisent des révisions plus systématiques de l'ensemble d'une déclinaison ou d'une catégorie grammaticale usuelle (les participes, les complétives, les pronoms etc.).

Le jury attend en outre que la connaissance de la langue maîtrisée par le futur professeur de grec ou de latin ne soit plus seulement intuitive, mais analytique. Les candidats sensibles aux grands principes de la formation des déclinaisons et conjugaisons ont été valorisés. L'identification des suffixes de tel ou tel temps, des augments en grec, des préverbes fait gagner du temps à l'apprentissage, mais aussi probablement de la clarté dans l'enseignement des langues anciennes, en même temps qu'elle permet de guider les élèves dans leur maîtrise progressive de la grammaire. Une bonne connaissance de la langue se voit enfin dans la formulation même de l'exposé : le candidat doit être capable de citer facilement le grec et le latin, en identifiant précisément par sa fonction ou sa forme le mot qu'il relève ; on préférera ainsi des formules du type « l'accusatif pluriel de x » ou « le participe apposé y » à des tournures vagues du type « le mot x », mot, en outre, souvent laissé à son cas dans la phrase d'origine sans être remis, comme on pourrait s'y attendre, au nominatif.

En particulier, le jury a pu constater que certains traits de langue spécifiques, qu'ils soient poétiques ou dialectaux, déroutent les candidats. On rappellera l'importance de connaître certaines spécificités de la langue poétique latine, mais également les formes archaïques propres au théâtre de Plaute ou au style de Salluste par exemple. Les particularités de la langue d'Homère et d'Hérodote (et donc aussi de certains textes scientifiques en langue ionienne), doivent être connues⁹. Une connaissance élémentaire de la métrique est aussi attendue, la possibilité de scander un distique élégiaque et un hexamètre dactylique particulièrement. Cet exercice enrichit souvent l'analyse d'un poème, d'autant plus quand le candidat sait repérer la ou les coupes du vers.

b) Les compétences

On rappellera qu'est attendue une très grande qualité de l'expression orale. D'un futur enseignant on peut exiger non seulement, bien sûr, une langue parfaitement correcte mais aussi un vocabulaire riche et varié, meilleure garantie d'une perception et restitution fines des nuances d'un texte. Des formules très imprécises, ou maladroitement maladroites ont malheureusement été assez fréquemment relevées cette année, comme « on peut partir sur », pour signaler une entrée en matière ou une introduction de séance. De véritables erreurs sont à signaler, telles le mot « éloge », apparu à plusieurs reprises au féminin, ou encore des conjugaisons de passé simple non maîtrisées.

Les compétences d'analyse littéraire ont toujours été centrales dans cette épreuve. C'est d'autant plus vrai avec le changement d'intitulé mentionné plus haut, imposant que la séance développée se fonde sur l'étude précise de l'un des textes du corpus. L'explication d'un texte antique ne déroge pas aux règles qui sont celles de l'explication d'un texte moderne ou contemporain. Il faut que le candidat soit capable de présenter rapidement et de manière claire les articulations principales du texte qu'il veut commenter (le jury attend que les lignes soient citées précisément, pour pouvoir suivre aisément la prestation du candidat, en prenant notamment soin de ne pas

⁹ Pour ces deux auteurs grecs, les candidats auront, par exemple des synthèses utiles des principales difficultés dans le célèbre manuel Lebeau-Métayer.

parler de « ligne » mais de « vers » quand il cite un texte versifié). Sera ensuite appréciée la capacité à faire jaillir, par un travail sur la matière du texte qui en examine aussi bien le contenu que la langue et les procédés stylistiques, les caractéristiques les plus importantes de l'extrait étudié, annoncées au préalable en introduction, et problématisées de façon à en faire surgir les significations les plus pertinentes. Un texte n'est jamais à commenter en un sens unique. La définition préalable « d'axes de lecture » doit prémunir les candidats d'une analyse trop unilatérale d'un extrait. Et, même si la maîtrise de la terminologie des procédés littéraires et autres figures de style est moins importante que leur repérage au sein du texte et surtout que la capacité des candidats à en expliquer les effets, on attend du futur professeur de lettres qu'il possède une connaissance élémentaire de leur définition. Le jury a pu relever ainsi des confusions ou des imprécisions importantes sur des notions pourtant fondamentales d'analyse littéraire telles que le burlesque, confondu avec le registre satirique. Notons en sens inverse le recours non nécessaire et inexact à des notions techniques, telle « l'isotopie » convoquée régulièrement pour évoquer une simple métaphore filée.

Les dossiers doivent être étudiés, rappelons-le enfin, sous la forme d'un projet de séquence *problématisé* et muni d'un titre. Ainsi, un sujet consacré au thème de la vieillesse et des vieillards à Rome¹⁰, a-t-il donné lieu à différents efforts de problématisation plus ou moins satisfaisants. Les problématiques uniquement formelles et interchangeables, du type « comment un même thème, la vieillesse, peut-il être traité par différents auteurs ? », ou encore « quelles sont les représentations de la vieillesse ? », doivent être évitées. Il en est de même pour les problématiques qui cherchent à prendre en compte la partie « moderne » du corpus de façon artificielle et trop générale (« comment la vision de la vieillesse évolue à travers les âges ? »). Le jury a préféré les problématiques qui en sont vraiment, c'est-à-dire qui soulèvent dès l'introduction un questionnement sur une tension ou une contradiction propre au sujet proposé. Une candidate s'est ainsi interrogée, dès l'introduction, sur l'existence problématique d'un « vieillard type » à Rome, qui serait nécessairement « idéalisé », montrant d'emblée qu'une telle représentation résisterait difficilement à l'étude des textes et à la complexité des images de vieillards que chacun, dans sa spécificité, présente¹¹.

Quelques rappels généraux

¹⁰ Pour le programme de 5^{ème}, autour de l'objet d'étude : « Vie privée et vie publique / Famille, filiation, place des femmes, âges de la vie ».

Texte 1 – Plaute (environ 254 – 184 av.J.C.), *Asinaria*, v. 921-937. Texte établi et traduit par A. Ernout, C.U.F., Les Belles Lettres, Paris, 2010.

Texte 2 – Cicéron (106 - 43 av. J.-C.), *Caton l'Ancien (de la vieillesse)*, XLI, 56. Texte établi et traduit par P. Wuilleumier, C.U.F., Les Belles Lettres, Paris, 1961

Texte 3 – Tite-Live (64 ou 59 av. J.-C. – 17 ap. J.-C.), *Ab urbe condita*, V, 11, 5-10. Texte établi et traduit par J. et G. Bayet, C.U.F., Les Belles Lettres, Paris, 1964.

Documents complémentaires

Document 1 – Georges Minois, *Histoire de la vieillesse en occident*, Paris, 1987, p. 412.

Document 2 – *Togatus Barberini* (1er siècle av. J.C.), Rome, Palais des Conservateurs.

¹¹ L'image du vénérable et hiératique *pater* s'écorne bien évidemment au contact des vieillards de comédie grotesques et guidés par leurs instincts (texte de Plaute). Le vieillard, tout en ayant des fonctions publiques et juridiques qui pourraient être éminentes, trouve sa place et sa dignité par le retrait à la campagne (texte du *Caton* de Cicéron). Il y profite paradoxalement, à travers les dons de la terre, des jouissances que son corps ne lui donne plus. Il n'est donc pas un pur et hiératique être pour la mort. Enfin la candidate montrait heureusement comment Tite-Live donne à voir, lors du sac de Rome par les Gaulois, des vieillards tout à la fois puissants et faibles, héroïques mais aussi extrémistes dans une conception de l'honneur qui leur coûte la vie et déchaîne les Barbares.

Nous rappellerons une fois encore qu'il est absolument nécessaire de respecter le temps alloué pour l'exposé », de ne pas outrepasser certes les 30 minutes mais aussi de ne pas hésiter à les utiliser : cette année le jury a eu à entendre assez souvent des exposés trop courts, auxquels manquaient pourtant une conclusion ou des développements que les candidats auraient pu ajouter sans trop de peine.

Et nous viendrons enfin à la prise de parole et à ce qu'il est convenu d'appeler l'*ethos* du candidat. Le jury a eu malheureusement parfois à tendre l'oreille pour saisir le contenu d'un exposé ; certains candidats ont également eu tendance à être juge et partie de leur propre performance : malgré l'anxiété légitime que suscite un oral de concours, les élans d'auto-dépréciation doivent être contenus ; il ne sert à rien non plus de s'excuser de ses erreurs face au jury, ou de manifester par une moue, à la fin d'une réponse, sa propre insatisfaction (signe qui pourrait fragiliser l'autorité d'un jeune enseignant devant une classe).

3) Analyse de deux exemples de sujets

Voici deux exemples de sujets (latin et grec, collège et lycée), reflet de la stricte égalité qui est respectée, dans le choix des sujets, entre les deux langues et les différents niveaux de classe ciblés. Aucun candidat ne peut donc prendre le risque de faire l'impasse sur l'une des deux langues anciennes pour l'oral, d'autant qu'il est toujours possible qu'une question de latin intervienne à propos d'un sujet de grec ou inversement.

a) Exemple d'un sujet de grec pour la classe de troisième.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : « LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ POUR LETTRES CLASSIQUES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Textes

Texte 1 – Xénophon (430-355 avt. J.-C.), *République des Lacédémoniens*, c. 3-4, trad. Eugène Talbot, Paris, Hachette, 1859.

Texte 2 – Plutarque (45-127 ap. J.-C.), *Vie de Lycurgue*, c. 16, trad. Anne-Marie Ozanam, Paris, Quarto Gallimard, 2011.

Texte 3 – Thucydide (465 – vers 400 avt. J.-C.), *Histoire de la guerre du Péloponnèse*, II, 39, trad. Jacqueline de Romilly, CUF, 1962.

Documents complémentaires

Document – Luigi Mussini (1813-1888), *L'éducation à Sparte*, 1869, peinture à l'huile, 1,25 m. (hauteur) ; 1,62 m. (largeur), Musée Ingres, Montauban.

Texte – Johann Chapoutot, *Le Nazisme et l'Antiquité*, Paris, 2012, p. 326-327 (extrait du chapitre « État raciste et société holiste : Platon philosophe-roi ou le IIIe Reich comme seconde Sparte »)

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du grec en classe de troisième et plus particulièrement de l'objet d'étude « La Grèce dans son unité et sa diversité / Deux modèles de cité, Athènes et Sparte », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez ses enjeux et les modalités de son exploitation, sous la forme d'un projet de séquence, dont vous développerez une séance, au choix. La séance inclura obligatoirement l'étude de l'un des textes du corpus et d'un fait de langue pertinent pour l'interprétation de ce texte.

Le

2018

Signature du candidat :

1/ Xénophon, *République des Lacédémoniens*, c. 3-4, trad. Eugène Talbot, Paris, Hachette, 1859.

Exposé de certaines des réformes éducatives de Lycurgue, tenu pour le fondateur de la constitution de Sparte.

Πρὸς δὲ τούτοις τὸ αἰδεῖσθαι ἰσχυρῶς ἐμφῦσαι βουλόμενος αὐτοῖς καὶ ἐν ταῖς ὁδοῖς ἐπέταξεν ἐντὸς μὲν τοῦ ἱματίου τὸ χεῖρε ἔχειν, σιγῇ δὲ πορεύεσθαι, περιβλέπειν δὲ
5 μηδαμοῖ, ἀλλ' αὐτὰ τὰ πρὸ τῶν ποδῶν ὄραν. Ἐνθα δὴ καὶ δῆλον γεγένηται ὅτι τὸ ἄρρεν φῦλον καὶ εἰς τὸ σωφρονεῖν ἰσχυρότερόν ἐστι [τῶν] τῆς θηλείας φύσεως. Ἐκείνων γοῦν ἦττον μὲν ἂν φωνὴν ἀκούσαις ἢ τῶν λιθίνων,
10 ἦττον δ' ἂν ὄμματα [μετα]στρέψαις ἢ τῶν χαλκῶν, αἰδημονεστέρουσ δ' ἂν αὐτοὺς ἠγήσαιο καὶ αὐτῶν τῶν ἐν τοῖς ὀφθαλμοῖς παρθένων. Καὶ ἐπειδὴν εἰς τὸ φιλίτιόν γε ἀφίκωνται, ἀγαπητὸν αὐτῶν καὶ τὸ ἐρωτηθῆν
15 ἀκούσαι. Καὶ τῶν μὲν αὖ παιδίσκων οὕτως ἐπεμελήθη.

Περὶ γε μὴν τῶν ἡβόντων πολὺ μάλιστα
20 ἐσπούδασε, νομίζων τούτους, εἰ γένοιτο οἴους δεῖ, πλεῖστον ῥέπειν ἐπὶ τὸ ἀγαθὸν τῇ πόλει. Ὅρων οὖν, οἷς ἂν μάλιστα φιλονικία ἐγγένηται, τούτων καὶ χοροὺς ἀξιακροατοτάτους γιγνομένους καὶ
25 γυμνικοὺς ἀγῶνας ἀξιοθεατοτάτους, ἐνόμιζεν, εἰ καὶ τοὺς ἡβῶντας συμβάλλοι εἰς ἔριν περὶ ἀρετῆς, οὕτως ἂν καὶ τούτους ἐπὶ πλεῖστον ἀφικνεῖσθαι ἀνδραγαθίας.

En outre, voulant imprimer fortement la modestie dans les cœurs, il a ordonné qu'on marchât dans les rues les mains sous la robe, en silence, sans tourner la tête, les yeux devant les pieds. En cela il a fait comprendre qu'en fait de modestie l'homme a encore plus de fermeté que la femme. Aussi l'on n'entend pas plus la voix des jeunes gens, que s'ils étaient de pierre ; ils ne détournent pas plus les yeux que des statues d'airain ; et ils ont plus de pudeur qu'il n'en règne dans les appartements les plus inaccessibles des vierges ; puis, quand ils arrivent au repas commun, ils ont pour habitude d'attendre, en écoutant, qu'on les interroge. Tels sont les soins que Lycurgue a donnés à la jeunesse.

Mais il s'est occupé surtout avec attention de ceux qui sont à la fleur de l'âge, persuadé qu'en étant ce qu'ils doivent être, ils rendent à la république les plus grands services. Voyant donc que, quand l'émulation s'en mêle les chœurs sont entendus avec plus de plaisir, les combats gymniques regardés avec plus d'intérêt, il a pensé que, s'il existait aussi parmi les adolescents une concurrence de vertu, il les rendrait capables au dernier point d'arriver à la perfection.

2/ Plutarque, *Vie de Lycurgue*, c. 16, trad. Anne-Marie Ozanam, Paris, Quarto Gallimard, 2011. *L'éducation des Spartiates aurait été l'objet des plus grandes attentions du fondateur de la constitution des Lacédémoniens, le grand Lycurgue. Plutarque revient plusieurs siècles après sur ces temps légendaires.*

Οὐδ' ἐξῆν ἐκάστῳ τρέφειν οὐδὲ παιδεύειν
ὡς ἐβούλετο τὸν υἱόν, ἀλλὰ πάντας εὐθὺς
ἑπταετείς γενομένους παραλαμβάνων
αὐτὸς εἰς ἀγέλας κατελόχιζε, καὶ
5 συννόμους ποιῶν καὶ συντρόφους μετ'
ἀλλήλων εἶθιζε συμπαίζειν καὶ
συσχολάζειν. Ἄρχοντα δ' αὐτοῖς παρίστατο
τῆς ἀγέλης τὸν τῷ φρονεῖν διαφέροντα καὶ
θυμοειδέστατον ἐν τῷ μάχεσθαι· καὶ πρὸς
10 τοῦτον ἀφεώρων καὶ προστάττοντος
ἠκροῶντο καὶ κολάζοντος ἐκαρτέρου,
ὥστε τὴν παιδεῖαν εἶναι μελέτην εὐπειθείας.
Ἐπεσκόπουν δὲ οἱ πρεσβύτεροι παίζοντας
αὐτοῦς, καὶ τὰ πολλὰ μάχας τινὰς
15 ἐμβάλλοντες ἀεὶ καὶ φιλονεικίας, οὐ
παρέργως κατεμάνθανον ὁποῖός ἐστι τὴν
φύσιν ἕκαστος αὐτῶν πρὸς τὸ τολμᾶν καὶ
μὴ φυγομαχεῖν ἐν ταῖς ἀμίλλαις. Γράμματα
μὲν οὖν ἕνεκα τῆς χρείας ἐμάνθανον· ἢ δ'
20 ἄλλη πᾶσα παιδεῖα πρὸς τὸ ἄρχεσθαι καλῶς
ἐγένετο καὶ καρτερεῖν πονοῦντα καὶ νικᾶν
μαχόμενον. Διὸ καὶ τῆς ἡλικίας
προερχομένης ἐπέτεινον αὐτῶν τὴν
ἄσκησιν, ἐν χρῶ τε κείροντες καὶ βαδίζειν
25 ἀνυποδήτους παίζειν τε γυμνοὺς ὡς τὰ
πολλὰ συνεθίζοντες.

Lycurgue ne laissa aucun citoyen nourrir et élever son fils comme il l'entendait ; dès que les enfants avaient sept ans, il les prenait tous lui-même, les enrôlait dans des troupes, leur imposait les mêmes lois et la même nourriture, et les habitua à jouer et à étudier ensemble. Celui qui se montrait le plus intelligent et le plus acharné au combat devenait le chef de la troupe ; tous fixaient leurs regards sur lui, obéissaient à ses ordres et se laissaient punir par lui : l'éducation était d'abord un apprentissage de l'obéissance. Les vieillards surveillaient les jeux et ne cessaient de provoquer beaucoup de bagarres et de disputes, pour étudier la nature de chacun et voir s'il serait courageux et ne se déroberait point au combat. Leur apprentissage des lettres se bornait au strict nécessaire ; tout le reste de leur éducation visait à leur apprendre à bien obéir, à endurer l'effort et à vaincre au combat. Quand ils grandissaient, on durcissait leur entraînement : on leur rasait la tête, on les habitua à marcher sans chaussures et à jouer nus la plupart du temps.

3 / Thucydide, *Histoire de la guerre du Péloponnèse*, II, 39, trad. Jacqueline de Romilly, CUF, 1962.

Périclès, dans l'éloge funèbre des morts de la première année de guerre (431-430), évoque certains des éléments qui font à ses yeux la spécificité et la puissance d'Athènes.

Καίτοι εἰ ῥαθυμία μᾶλλον ἢ πόνων μελέτη
καὶ μὴ μετὰ νόμων τὸ πλεον ἢ τρόπων
ἀνδρείας ἐθέλομεν κινδυνεύειν, περιγίγνεται
ἡμῖν τοῖς τε μέλλουσιν ἀλγεινοῖς μὴ
5 προκάνειν, καὶ ἐς αὐτὰ ἐλθοῦσι μὴ
ἀτολμοτέρους τῶν αἰεὶ μοχθούντων
φαίνεσθαι, καὶ ἔν τε τούτοις τὴν πόλιν ἀξίαν
εἶναι θαυμάζεσθαι καὶ ἔτι ἐν ἄλλοις.
'Φιλοκαλοῦμέν τε γὰρ μετ' εὐτελείας καὶ
10 φιλοσοφοῦμεν ἄνευ μαλακίας· πλούτῳ τε
ἔργου μᾶλλον καιρῷ ἢ λόγου κόμπῳ
χρώμεθα, καὶ τὸ πένεσθαι οὐχ ὁμολογεῖν τινὶ
αἰσχρὸν, ἀλλὰ μὴ διαφεύγειν ἔργῳ αἴσχιον.
ἐνὶ τε τοῖς αὐτοῖς οἰκείων ἅμα καὶ πολιτικῶν
15 ἐπιμέλεια, καὶ ἑτέροις πρὸς ἔργα
τετραμμένοις τὰ πολιτικὰ μὴ ἐνδεῶς γινῶναι·
μόνοι γὰρ τὸν τε μηδὲν τῶνδε μετέχοντα οὐκ
ἀπράγμονα, ἀλλ' ἀχρεῖον νομίζομεν, καὶ οἱ
αὐτοὶ ἤτοι κρίνομέν γε ἢ ἐνθυμούμεθα ὀρθῶς
20 τὰ πράγματα, οὐ τοὺς λόγους τοῖς ἔργοις
βλάβην ἡγούμενοι, ἀλλὰ μὴ προδιδαχθῆναι
μᾶλλον λόγῳ πρότερον ἢ ἐπὶ ἃ δεῖ ἔργῳ
ἐλθεῖν.

Or, au total, si c'est en nous laissant vivre plus qu'en nous entraînant aux épreuves, et avec un courage tenant moins aux lois et plutôt au caractère, que nous acceptons les dangers, il nous reste un bénéfice : c'est, en évitant de souffrir à l'avance pour les épreuves à venir, de montrer, quand nous les abordons, tout autant d'audace que les gens continuellement à la peine. C'est là un trait où notre ville mérite admiration : il se joint à d'autres encore. Nous cultivons le beau dans la simplicité, et les choses de l'esprit sans manquer de fermeté. Nous employons la richesse, de préférence, pour agir avec convenance, non pour parler avec arrogance ; et, quant à la pauvreté, l'avouer tout haut n'est jamais une honte : c'en est plutôt de ne pas s'employer en fait à en sortir. Une même personne peut à la fois s'occuper de ses affaires et de celles de l'Etat ; et quand des occupations diverses retiennent des gens divers, ils peuvent pourtant juger des affaires publiques sans rien qui laisse à désirer. Seuls, en effet, nous considérons l'homme qui n'y prend aucune part comme un citoyen non pas tranquille mais inutile ; et, par nous-mêmes, nous jugeons ou raisonnons comme il faut sur les questions ; car la parole n'est pas à nos yeux un obstacle à l'action : c'en est un au contraire de ne pas s'être d'abord éclairé par la parole avant d'aborder l'action à mener.

Texte complémentaire

Johann Chapoutot, *Le Nazisme et l'Antiquité*, Paris, 2012, p. 326-327 (extrait du chapitre « État raciste et société holiste : Platon philosophe-roi ou le III^e Reich comme seconde Sparte »).

1 Eugénisme et militarisme convergent dans une entreprise de défense d'une élite
nordique fière de sa race et soucieuse de préserver sa naturelle domination sur une
population servile abondante. État prétotalitaire, Sparte soumet sa population à une vie
de caserne, pour le bien de la communauté : « Les jeunes garçons étaient soumis à partir
5 de l'âge de sept ans à une vie de camp permanente et dressés à l'exercice physique, au
combat des armes, à l'endurcissement, à l'obéissance et à la maîtrise de soi. » Tous les
topoi, décidément, sont convoqués pour dresser l'édifiant tableau d'une Sparte où le
renoncement à soi et le sacrifice à la communauté sont érigés en pierre angulaire d'une
cité-caserne. Le langage s'en ressent, car, de même que la musique y bat le rythme de la
10 marche pour l'infanterie, « les réponses, dans le pays de Laconie, devaient être courtes,
claquantes et pertinentes—c'est-à-dire laconiques », précisément¹². Quand Hitler, dans le
chapitre de *Mein Kampf* consacré à l'éducation écrit « qu'il faut que chaque enfant fasse
passer avant son intérêt particulier l'intérêt général, qu'il sacrifie ses préférences
personnelles à l'avenir de la race et au bien de l'État. Ce qu'on exige de lui, ce sont les
15 vertus du soldat, caractère, obéissance, oubli de soi », Sparte n'est certes pas nommée,
mais c'est bien l'*agogê* lacédémonienne qui est décrite, sous la plume d'un homme qui,
nous le savons, a des lectures en histoire ancienne, qui connaît et apprécie Sparte, modèle
de communauté nordique.

L'*agogê* spartiate est célébrée par Helmut Berve¹³, qui y voit la seule voie propre à
20 éduquer une race des seigneurs appelée à exercer un contrôle total sur soi avant de
dominer de vastes espaces et des populations nombreuses : « La contrainte exercée sur
les pulsions et leur intégration dans une communauté qui ne leur attribuait qu'une seule
direction a créé à Sparte, comme elle le ferait partout ailleurs, un modèle d'homme-
seigneur », à la fois « habitué à obéir et appelé à commander ».

5

10

¹² Citations extraites par Chapoutot d'un manuel d'histoire écrit par un proche des dirigeants nazis, Walther Gehl, *Geschichte, 2. Klasse :Oberschulen und Gymnasien*, Breslau, Ferdinand Hirt, 1939.

¹³ Autre historien de l'Antiquité proche du nazisme, auteur de *Sparta*, Leipzig, Bibliographisches Institut AG, 1920, rééd. 1937 et 1944, 148 p.

Document complémentaire

Luigi Mussini, *L'éducation à Sparte*, 1869, peinture à l'huile, 1,25 m. (hauteur) ; 1,62 (largeur), Musée Ingres, Montauban.



Le sujet de grec ici présenté donne à lire des textes classiques dans des traductions d'époques différentes, dont une assez ancienne (celle de Talbot de 1859), face à laquelle le candidat doit rester vigilant. Cette traduction est représentative de celles qu'on trouve facilement en ligne, avec lesquelles les professeurs seront conduits à travailler bien souvent, avant vérification dans une édition plus récente, et qui seront aussi celles que les élèves auront tendance à consulter le plus fréquemment de chez eux. Le texte canonique de Xénophon décrit l'obligation de réserve, de silence, et le goût de la compétition que Lycurgue aurait voulu insuffler aux jeunes Spartiates. Le passage de Plutarque évoque la dimension collective de l'éducation, le contrôle de cette dernière par les plus vieux, la dureté de l'entraînement paramilitaire et l'absence d'éducation artistique. Face à ces deux textes, le passage de l'oraison funèbre de Périclès met en avant au contraire la douceur et la facilité de vivre des Athéniens, qui mettent au cœur de leur système démocratique la libre parole, pour qu'elle éclaire l'action. À travers le thème de l'éducation, on retrouve donc l'opposition entre les deux grandes villes, principales belligérantes de la guerre du Péloponnèse, que le discours de Périclès contribue bien souvent à mettre en scène. L'analyse du tableau ne posait aucun problème, puisque son titre indiquait clairement son lien avec le thème central du corpus¹⁴. L'extrait de l'ouvrage de l'historien Chapoutot confirmait encore la centralité du thème de l'éducation, l'analyse d'ouvrages de juristes et d'hommes politiques nazis lui permettant de souligner la place du « modèle » spartiate dans l'élaboration des discours éducatifs eugénistes et militaristes du III^e Reich.

Un tel corpus ne posait donc pas de problème d'unité : il s'agissait pour les candidats d'étudier un « modèle » de cité, Sparte, plus particulièrement à travers la question de l'éducation, en tentant, si possible, de dégager aussi quelques éléments d'opposition avec le contre-modèle athénien (comme l'intitulé du programme de la classe de Troisième figurant dans le sujet les y invitait : « La Grèce dans son unité et sa diversité / Deux modèles de cité, Athènes et Sparte »). Ce faisant, c'est bien sûr la notion de *modèle* qui s'avère problématique et susceptible d'alimenter la réflexion d'un enseignant et d'une classe de Troisième. Tout d'abord il fallait se rendre compte que la notion de *modèle* engage l'idée d'une *construction*. Le modèle est le fruit d'une réflexion qui prend place dans un contexte historique et argumentatif particulier. Quel est l'intérêt de Xénophon à louer particulièrement l'éducation spartiate ? Des connaissances simples suffisaient à mettre en perspective l'éloge qu'il fait de Sparte (les candidats auraient pu trouver aisément les éléments nécessaires dans le dictionnaire de l'Antiquité disponible en salle de préparation). À défaut de connaissances précises sur la biographie d'un auteur, le jury attend au moins des réflexes de bon sens : est-il surprenant de voir Xénophon, disciple de Socrate au même titre que Platon, prendre parti pour un autre modèle d'éducation que celui, plus libre, mais probablement à ses yeux plus dangereux et moins efficace, alors en vigueur à Athènes ? Le texte de Xénophon, pas plus que celui de Plutarque, ne pouvait donc être pris comme un document historique dont il suffisait de relever les éléments principaux en prétendant dresser un tableau objectif, à l'usage des élèves, de l'ancienne éducation spartiate. Les textes de Xénophon et Plutarque paraissaient certes proches, mais le jury a été sensible à l'effort qu'ont fait certains candidats pour les distinguer. L'éloge est moins marqué dans l'extrait du philosophe et lettré d'époque romaine : le refus d'enseigner la lecture introduit un soupçon d'inquiétude dans la représentation de cette éducation fascinante. Inutile enfin de rappeler que l'éloge d'Athènes par Périclès ne saurait non plus être considéré comme une simple description ou un compte rendu objectif du fonctionnement des institutions athéniennes¹⁵ ; le texte est extrait du genre codifié de l'oraison funèbre, et Périclès a une stratégie argumentative bien déterminée face à des Athéniens qui contestent de plus en plus ses décisions politiques et militaires. À défaut d'une lecture récente du livre II de l'*Histoire de la guerre du Péloponnèse*, le jury attendait des

¹⁴ Reproduction en ligne : <http://agorha.inha.fr/inhaprod/ark:/54721/00311474>

¹⁵ Voir le rapport de 2015 qui fait déjà ces remarques pour ce même texte.

candidats une attention minimale à ce contexte d'énonciation rhétorique et politique, mentionné clairement dans le chapeau de présentation du texte, rédigé par le jury à l'intention des candidats¹⁶.

La notion de « modèle de cité », notion au programme de la classe de Troisième, demandait donc en elle-même que le candidat s'interroge sur les stratégies argumentatives de construction d'une *image* de la cité, en partie fictive. La confrontation avec les documents modernes et contemporains orientait d'ailleurs nettement vers cette prise en compte de la part de fantasme qui s'attache à la ville de Sparte. Le texte de Y. Chapoutot sur la terrifiante réappropriation par certains intellectuels nazis du modèle eugéniste et militariste d'éducation spartiate permettait d'aller dans ce sens. L'historien évoque lui-même les « *topoi* » dont s'emparent les intellectuels nazis et cite entre guillemets leurs réflexions sur Sparte. Il convenait donc de garder la bonne distance par rapport à ces discours qui ne disent rien d'objectif sur ce qu'était la Sparte ancienne. L'historien contemporain veut au contraire faire émerger la *croissance* des nazis dans la proximité du régime qu'ils mettent en place avec la représentation qu'ils construisent, à des fins idéologiques, de la Sparte ancienne.

Rappelons que les régimes totalitaires du XX^e siècle sont au programme d'histoire de la classe de troisième et que le rapport de ces régimes à l'Antiquité aura pu être également mis en évidence dans un travail en histoire de l'art. La référence à Sparte est présente dans la pensée des 18^e et 19^e siècles. Le modèle d'éducation spartiate était un rêve de révolutionnaires comme Robespierre, mais inquiétait les plus libéraux qui lui préféraient l'éducation à Athènes. *La cité antique* de Fustel de Coulanges, avec de forts passages sur Lycurgue est parue en 1864. Le tableau de Mussini date de la fin du second Empire. Il n'était bien sûr pas demandé aux candidats d'identifier la position politique du peintre Mussini sur ces sujets. Toutefois, ils devaient pouvoir s'interroger sur l'effet recherché par la représentation donnée de l'éducation à Sparte : sans doute veut-elle susciter une certaine inquiétude, par la mise en scène cruelle de l'enivrement de l'esclave et par la farouche détermination du jeune enfant spartiate. Le tableau se prêtait bien à une comparaison avec les textes antiques, qui, si elle ne doit pas toujours être conduite terme à terme, pouvait ici trouver tout son intérêt. Un certain nombre de thèmes vus dans les textes recevait en effet un traitement pictural : nudité des jeunes, sévérité des Anciens, contrôle de la jeunesse par le regard des adultes, surveillance. Le peintre en ajoutait de nouveaux, non mentionnés dans les extraits, mais que les candidats pouvaient retrouver s'ils disposaient d'une bonne culture générale sur les institutions anciennes : le chien et la lance font sans doute allusion à la *cryptie*, rite de chasse cruelle contre les esclaves à laquelle se seraient adonnés les fils des *homoioi*, les égaux spartiates¹⁷. Le sort de l'esclave ivre apparaissait alors singulièrement précaire...

De bons réflexes critiques et une prise en compte minimale de l'énonciation ou du contexte de production des œuvres ou extraits proposés devaient donc conduire à l'élaboration de la problématique : l'éducation spartiate ancienne est un fantasme, une construction élaborée historiquement dans des contextes différents, souvent par opposition avec le modèle athénien jugé plus ou trop « libéral ». Cette construction peut susciter adhésion directe et totale, à des fins de critique de régimes jugés inefficaces et décadents, ou au contraire sentiment d'inquiétude et de menace, pour ceux qui s'attachent à une vision plus libérale de l'éducation. La dimension absolument *collective* de l'éducation (plutôt que familiale), *concurrentielle*, le privilège accordé au *silence* ou à la construction du *corps* sur l'esprit pouvaient ensuite être replacés dans la perspective du monde moderne, dans de multiples jeux de comparaisons et d'écarts.

Sur un tel sujet, les prestations ont été diverses et inégales, notamment en raison de la difficulté qu'ont eue les candidats à sortir de la description et de l'énumération des éléments « historiques » qu'ils ont

¹⁶ « Périclès, dans l'éloge funèbre des morts de la première année de guerre (431-430) évoque certains des éléments qui font à ses yeux la spécificité et la puissance d'Athènes. »

¹⁷ Les connaissances de base sur le sujet de l'éducation spartiate sont facilement accessibles dans l'*Histoire de l'éducation de l'Antiquité* d'Henri-Irénée Marrou, qui, quoiqu'ancien, reste un ouvrage important pour la préparation d'un concours d'enseignement.

cru voir dans les textes. Il a souvent manqué une réflexion sur la notion de « modèle » et d' « idéologie », comme celle que nous avons tenté de formuler. Cette absence de recul a donné lieu parfois à des affirmations et des jugements péremptaires sur le « totalitarisme » spartiate, le constat de l'historien Chapoutot sur le régime nazi étant perçu par erreur comme un jugement sur Sparte. Dans le même ordre d'idées, le jury regrette que les candidats n'aient pas suffisamment souligné la dimension largement mythique des réformes attribuées au légendaire Lycurgue. L'éloge du législateur archaïque est un *topos* philosophique et littéraire.

Les problématiques retenues par les candidats ont été parfois trop peu élaborées. Certaines se sont contentées de reprendre l'intitulé du programme en ajoutant le thème de l'éducation dans la formulation. Certains candidats, tenant compte de la spécificité de cette épreuve et de la comparaison entre Antiquité et modernité qu'elle suppose, ont proposé en introduction de souligner « l'actualité des valeurs spartiates ». La formulation était maladroite : « l'actualité » en question se bornait dans le corpus à un texte évoquant l'Allemagne nazie. Les candidats ont en revanche compris dans l'ensemble qu'il fallait s'orienter vers l'observation des jeux d'opposition entre Athènes et Sparte, ce qui pouvait donner lieu à des séances intéressantes, et notamment permettre une lecture fine de l'extrait du discours de Périclès, dont beaucoup d'éléments peuvent être compris comme des antithèses du « modèle » spartiate.

Un exposé a retenu particulièrement l'attention du jury sur ce sujet. La candidate partait en introduction de l'analyse du tableau de Mussini pour y souligner la tension entre la force de caractère spartiate et le danger potentiel d'une telle éducation, fabricant des hommes agressifs. Le tableau comme critique ou éloge de Sparte ? La question devait être posée. Une bonne et claire première séance situait Sparte et Lacédémone dans l'espace grec (avec un point de lexique utile sur la différence entre ces deux appellations). Les adjectifs « spartiate » et « laconique » faisaient ensuite l'objet d'une réflexion collective avec la classe. Était soulignée la dimension « masculine » des valeurs que ces adjectifs expriment en français. Une deuxième séance se fondait sur l'analyse du texte de Plutarque. Il était donné en français (moins quelques mots clefs concernant l'éducation) et en grec. Cela permettait aux élèves de 3^{ème} de dégager les valeurs principales de l'éducation en langue originale. L'analyse de l'énonciation terminait la séance : la subjectivité du point de vue de Plutarque, dont le texte ne « saurait constituer un miroir fidèle » de la réalité spartiate, était interrogée. Le choix d'une séance de langue sur les comparatifs et superlatifs dans le texte de Xénophon était aussi particulièrement bien justifié : il s'agissait d'observer ces formes qui traduisent l'idéal de perfectionnement moral et de dépassement de soi, caractéristique de l'éducation spartiate.

b) Exemple d'un sujet de latin pour la classe de première.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ POUR LETTRES CLASSIQUES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Textes

Texte 1 – Pétrone (Ier siècle après J.-C.), *Satiricon*, LXII, traduction Liza Méry, Belles Lettres, Editio Minor, 2016.

Texte 2 – Pline le Jeune, (61/62-113 après J.-C.), *Lettres*, VII, 27, 5-11, traduction A.-M. Guillemin, CUF, (1928) 2003.

Texte 3 – Lucain (39 -65 après J.-C.), *La Guerre civile (La Pharsale)*, Livre VI, vv. 529-549, texte établi et traduit par A. Bourgery et M. Ponchont, CUF, (1930) 2003.

Documents complémentaires

Document 1 : C. Baudelaire (1821-1867), « Une gravure fantastique », in *Les Fleurs du Mal*, section « Spleen et Idéal », 1857.

Document 2 : Giotto di Bondone (1266-1337), *Le Jugement dernier*, fresque, 1306.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement des langues anciennes en classe de 1^{ère} et plus particulièrement de l'objet d'étude « Récits et témoignages : formes narratives et romanesques », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez ses enjeux et les modalités de son exploitation, sous la forme d'un projet de séquence, dont vous développerez une séance, au choix.

La séance inclura obligatoirement l'étude de l'un des textes du corpus et d'un fait de langue pertinent pour l'interprétation de ce texte.

Le

2018

Signature du candidat :

Textes

Texte 1 : Pétrone (Ier siècle après J.-C.), *Satiricon*, LXII, traduction Liza Méry, Belles Lettres, Editio Minor, 2016.

Lors du banquet organisé par Trimalchion, qui constitue la majeure partie de ce que nous avons conservé de ce roman latin, l'un des invités, Nicéros, un esclave récemment affranchi, raconte l'une de ses mésaventures. Alors que son maître s'est absenté, il persuade l'un des clients de l'auberge de l'escorter jusqu'à la maison de sa maîtresse Melissa.

1 Erat autem miles, fortis tanquam Orcus.
Apoculamus nos circa gallicinia ; luna lucebat
tanquam meridie. Venimus inter monimenta : homo
meus coepit ad stelas facere ; sedeo ego cantabundus
5 et stelas numero. Deinde ut respexi ad comitem, ille
exiit se et omnia uestimenta secundum viam posuit.
Mihi anima in naso esse ; stabam tanquam mortuus.
At ille circumminxit uestimenta sua et subito lupus
factus est. Nolite me iocari putare ; ut mentiar,
10 nullius patrimonium tanti facio. Sed, quod coeperam
dicere, postquam lupus factus est, ululare coepit et in
siluas fugit. Ego primitus nesciebam ubi essem ;
deinde accessi, ut uestimenta eius tollerem : illa
autem lapidea facta sunt. Qui mori timore nisi ego ?
15 Gladium tamen strinxi et in tota uia umbras cecidi,
donec ad uillam amicae meae pervenirem. In laruam
intraui, paene animam ebulliui, sudor mihi per
bifurcum uolabat, oculi mortui ; uix unquam refectus
sum.

20 Melissa mea mirari coepit, quod tam sero
ambularem, et : « si ante, inquit, uenisses, saltem
nobis adiutasses ; lupus enim uillam intrauit et omnia
pecora tanquam lanius sanguinem illis misit. Nec
tamen derisit, etiamsi fugit ; seruus enim noster
25 lancea collum eius traiecit ». Haec ut audiui, operire
oculos amplius non potui, sed luce clara Gai nostri
domum fugi tanquam copo compilatus.

« C'était un soldat, fort comme un diable. Tous les
deux, on se barre vers le chant du coq ; la lune brillait
comme en plein midi. Arrivés au milieu des
tombeaux, mon homme part vers les stèles ; moi, je
m'assois et je me mets à compter les monuments en
chantonnant. Ensuite, je me tourne vers mon
compagnon, et je le vois se déshabiller et poser tous
ses vêtements au bord de la route. Là, j'ai les cheveux
qui se dressent sur la tête : j'étais comme mort. Lui, il
se met à pisser autour de ses vêtements, et d'un coup,
il se transforme en loup. Croyez-moi, c'est pas des
bobards ; je mentirais pas pour tout l'or du monde.
Mais, pour en revenir à ce que je disais, une fois
transformé en loup, il se met à hurler et il s'enfuit dans
les bois. Au début, je savais plus où j'étais ; ensuite,
je me suis approché pour prendre ses vêtements, mais
ils s'étaient transformés en pierre. C'est qui qui était
mort de peur ? C'est bibi ! Pourtant, j'ai pris mon
épée, et j'ai fait toute la route en donnant des coups
dans le vide jusqu'à la maison de ma copine. Au
moment où j'ai passé le seuil, j'avais l'air d'un
fantôme, j'étais à deux doigts de claquer, la sueur me
coulait sur le front, mes yeux étaient morts ; ils en ont
eu du mal, à me ramener d'entre les morts !

Ma petite Mélissa était surprise que je me promène
si tard, et elle m'a dit : « Si t'étais venu plus tôt, tu
nous aurais donné un coup de main : un loup est entré
dans la ferme et a égorgé tous les moutons, une vraie
boucherie. Mais il n'a pas dû rire longtemps, même
s'il nous a échappé, parce que notre valet lui a passé
sa lance à travers le cou. » À cette nouvelle, j'ai ouvert
des yeux grands comme ça, et au premier rayon de
soleil, je me suis enfui chez notre maître Gaius comme
un aubergiste qui s'est fait dépouiller. »

Texte 2 : Pline le Jeune, (61/62-113 après J.-C.), *Lettres*, VII, 27, 5-11, traduction A.-M. Guillemin, CUF, (1928) 2003.

Cette histoire de fantôme, que Pline rapporte dans une lettre adressée à son ami Sura, est l'une des plus célèbres de l'Antiquité. La scène se passe à Athènes : une maison est hantée par un fantôme qui, sous les traits d'un vieillard, terrorise ses habitants successifs, jusqu'à ce que le philosophe Athénodore décide à son tour de l'acheter.

1 Venit Athenas philosophus Athenodorus, legit
titulum, auditoque pretio, quia suspecta uilitas,
percunctatus omnia docetur ac nihilo minus, immo
5 tanto magis conducit. Vbi coepit aduesperascere,
iubet sterni sibi in prima domus parte, poscit
pugillares, stilum, lumen ; suos omnes in interiora
dimittit, ipse ad scribendum animum, oculos,
10 manum intendit, ne uacua mens audita simulacra et
inanes sibi metus fingeret. Initio, quale ubique,
silentium noctis, dein concuti ferrum, uincula
moueri. Ille non tollere oculos, non remittere stilum,
sed offirmare animum auribusque praetendere. Tum
15 crebrescere fragor, aduentare et iam ut in limine, iam
ut intra limen audiri. Respicit, uidet agnoscitque
narratam sibi effigiem. Stabat innuebatque digito,
similis uocanti. Hic contra ut paulum exspectaret
manu significat rursusque ceris et stilo incumbit. Illa
20 scribentis capiti catenis insonabat. Respicit rursus
idem quod prius innuentem nec moratus tollit lumen
et sequitur. Ibat illa lento gradu, quasi grauis
vinculis. Postquam deflexit in aream domus, repente
dilapsa deserit comitem.

À Athènes vint le philosophe Athénodore ; il lut
l'affiche, sur le prix, dont la modicité le mit en éveil ;
il s'informe, apprend tout, en dépit de quoi, ou plutôt
à cause de quoi, il la loue. À la tombée de la nuit, il se
fait préparer un lit dans la partie antérieure de la
maison, apporter de petites tablettes, un stylet, de la
lumière ; il envoie tous ses gens au fond de la
demeure, tandis que lui absorbe dans l'étude son
attention, ses yeux, sa main, afin que l'imagination
livrée à elle-même n'aille pas lui représenter des bruits
de fantômes et de vaines craintes. D'abord, comme
partout ailleurs, le silence nocturne ; puis, des coups
sur du métal, un remuement de chaînes. Lui ne lève
pas les yeux, ne lâche pas son stylet, mais s'obstine
dans son attention et s'efforce de l'opposer aux
perceptions de son oreille. Alors le bruit augmente, ne
cesse d'approcher, et, à ce moment, semble retentir sur
le seuil, puis au-delà du seuil. Il se retourne, voit et
reconnaît l'apparition qu'on lui a décrite. Elle était là,
dressée et faisant signe du doigt, comme quelqu'un
qui appelle. Le philosophe à son tour donne à entendre
d'un geste qu'elle attende un peu et se penche de
nouveau sur ses tablettes et son stylet. L'autre, au-
dessus de sa tête, pendant qu'il écrivait, frappait ses
fers. Se retournant, il voit encore l'apparition faire le
même signe qu'auparavant et, sans hésiter, prend la
lumière et la suit. Elle marchait lentement, comme
alourdie par ses chaînes. Après qu'elle eut tourné pour
arriver à la cour de la maison, subitement évanouie,
elle laisse seul son compagnon.

Texte 3 : Lucain (39 -65 après J.-C .), *La Guerre civile (La Pharsale)*, Livre VI, vv. 529-549, Texte établi et traduit par A. Bourgery et M. Ponchont, CUF, (1930) 2003.

Dans cet extrait, Lucain décrit les pratiques occultes de la sorcière thessalienne Érichtho, adepte de la nécromancie, qui annoncera à Sextus, le fils de Pompée, l'issue tragique pour son père de la bataille de Pharsale.

1 Viuentis animas et adhuc sua membra regentes
infodit busto, fatis debentibus annos
mors inuita subit, peruersa funera pompa
rettulit a tumulis, fugere cadauera lectum.
5 Fumantis iuuenum cineres ardentiaque ossa
e mediis rapit illa rogis ipsamque parentes
quam tenuere facem, nigroque uolantia fumo
feralis fragmenta tori, uestesque fluentes
colligit in cineres et olentis membra fauillas.
10 Ast, ubi seruantur saxis, quibus intimus umor
ducitur, et tracta durescunt tabe medullae
corpora, tunc omnis auide desaeuit in artus
inmergitque manus oculis gaudetque gelatos
effodisse orbis et siccae pallida rodit
15 excrementa manus. Laqueum nodosque nocentis
ore suo rumpit, pendentia corpora carpsit
abrasitque cruces percussaque uiscera nimbis
uulsit et incoctas admisso sole medullas.
Insertum manibus chalybem nigramque per artus
20 stillantis tabi saniem uirusque coactum
sustulit et neruo morsus retinente pependit.

Elle a enfoui dans la tombe des âmes vivantes et qui dirigeaient encore leurs membres ; et quand le destin leur doit encore des années, la mort est contrainte de les saisir. Érichtho a ramené de leurs tertres des défunts par un convoi inverse et des cadavres ont fui leur couche. Elle enlève du milieu des bûchers les restes fumants des jeunes gens et leurs ossements brûlants, la torche même que tenaient les parents et les morceaux du lit sépulcral, d'où volait une noire fumée ; elle recueille les vêtements qui tombent en poussière et les cendres qui conservent l'odeur des membres.

Mais, quand les corps sont gardés sous des pierres où s'absorbe le liquide intérieur, et durcissent, vides d'une moelle corrompue, alors elle s'acharne avidement sur tous les membres, plonge ses mains dans les yeux, se plaît à crever des globes glacés et ronge les pâles excroissances de la main desséchée. Elle brise de ses dents les lacs et les nœuds mortels, dépèce les pendus et racle les croix, arrache les viscères battus par les pluies et les moelles cuites par les rayons solaires. Elle enlève l'acier enfoncé dans les mains, le pus noir dégouttant des membres et l'humeur amassée et, quand le nerf retient les dents, elle y reste pendue.

Documents complémentaires

Texte 1 : C. Baudelaire (1821-1867), « Une gravure fantastique », in *Les Fleurs du Mal*, « Spleen et Idéal », 1857.

Dans ce poème, Baudelaire s'inspire d'une gravure de John Hamilton Mortimer intitulée Death on a pale horse, réalisée en 1784 et reproduite sous le poème. Le poète réemploie ainsi les thèmes bien connus du fantastique en littérature et dans les arts plastiques : le fantôme, la mort et le surnaturel.

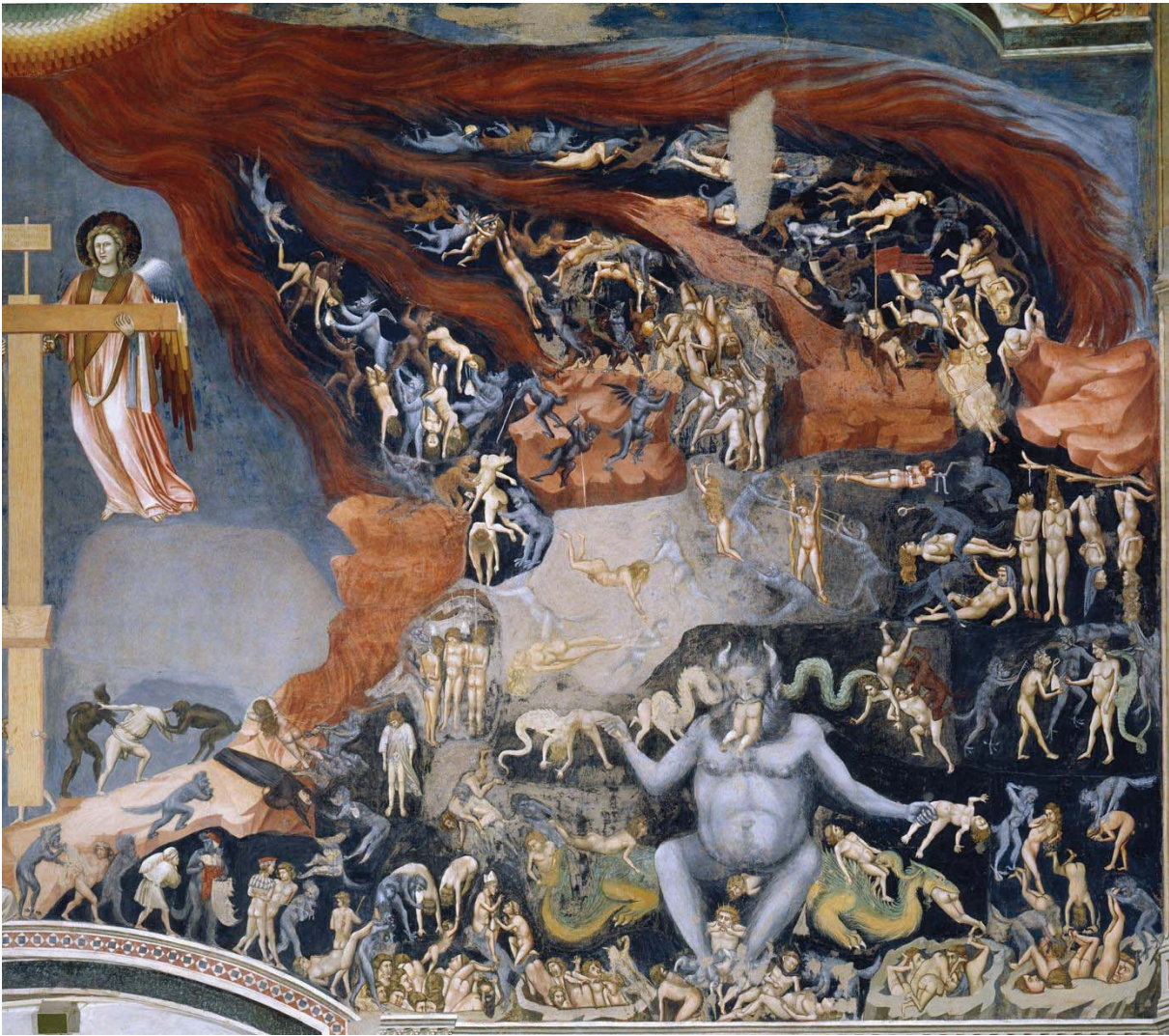
- 1 Ce spectre singulier n'a pour toute toilette,
 Grotesquement campé sur son front de squelette,
 Qu'un diadème affreux sentant le carnaval.
 Sans éperons, sans fouet, il essouffle un cheval,
5 Fantôme comme lui, rosse apocalyptique
 Qui bave des naseaux comme un épileptique.
 Au travers de l'espace ils s'enfoncent tous deux,

 Et foulent l'infini d'un sabot hasardeux.
 Le cavalier promène un sabre qui flamboie
10 Sur les foules sans nom que sa monture broie,
 Et parcourt, comme un prince inspectant sa maison,
 Le cimetière immense et froid, sans horizon,
 Où gisent, aux lueurs d'un soleil blanc et terne,
 Les peuples de l'histoire ancienne et moderne.



Document 2 : Giotto di Bondone (1266-1337), *Le Jugement dernier*, fresque, 1306.

Le Jugement Dernier est une fresque qui se trouve sur le mur ouest de la chapelle de l'Arena à Padoue, ainsi appelée car elle occupe le site d'une arène romaine. La chapelle a été construite par Enrico Scrovegni en expiation pour les péchés de son père, un usurier mentionné dans l'œuvre de Dante.



Le corpus de textes antiques proposé dans ce sujet présente une unité chronologique, thématique et formelle évidente centrée autour du récit au I^{er} siècle après J.-C., et du surnaturel monstrueux. Parmi les traductions qui accompagnent les textes latins, celle de l'extrait du *Satiricon*, toute récente, pouvait donner lieu à plusieurs commentaires et propositions d'activités pédagogiques. Il était possible de souligner le caractère contemporain de certains choix, destinés par exemple à adapter les jeux sur les niveaux de langage présents dans le texte original, mais également certaines adaptations étonnantes comme celle de « bifurcum », privé de sa trivialité et traduit très sagement par « le front ».

L'unité thématique créée par la présence dans tous les textes et documents d'un surnaturel effrayant est la plus évidente et a bien été perçue par les candidats, même si le thème de la mort, plus secondaire, lui a été substitué par l'un d'entre eux. Partant, par exemple, de l'étymologie du mot « monstre » et du caractère polysémique du terme « *monstrum* » en latin, il s'agissait d'aller plus loin et d'interroger les points communs mais également les différences notables dans le traitement du surnaturel.

Le cadre et l'atmosphère de ces récits possèdent des similarités qui sont autant de *topoi* narratifs qu'il convenait d'identifier comme tels, et que les candidats ont globalement bien su mettre en évidence : le cimetière, commun au récit de Pétrone et aux poèmes de Lucain et de Baudelaire, ou encore l'atmosphère nocturne et les jeux entre obscurité et lumière, sont autant d'éléments rendus perceptibles par des procédés littéraires tels que la théâtralisation, le recours aux sens du lecteur, notamment de l'ouïe, la création d'un suspense, *etc.* Si divers éléments linguistiques et stylistiques (le subjonctif, les emplois de *ut*, les relatives, la scansion, entre autres) pouvaient tout à fait être intégrés dans la présentation de la séance développée, l'étude de l'expression du temps et du lieu, particulièrement dans les deux premiers textes, apparaissait particulièrement pertinente, en raison de la fréquence et de la diversité des formes présentes dans les textes, mais également de leur intérêt littéraire. La diversité des moyens grammaticaux offre en effet une gamme intéressante et riche : on y trouve un grand nombre d'adverbes dont certains ont un emploi remarquable en latin tel « unquam » (Pétrone, l.19), des compléments prépositionnels également (on peut ainsi soumettre à l'étude dans une classe de première la distinction intéressante entre « in » et « ad » directionnel ou encore entre « in » et « intra » comme dans Pline, 14, « in limine »/ « intra limen »¹⁸). Ensuite, un certain nombre de propositions subordonnées pouvaient être rattachées à cette étude, avec particulièrement un rappel des liens sémantiques et des différences syntaxiques entre « ut » temporel et « ut » modal. L'étude de l'expression du temps pourrait même être étendue aux verbes et à l'emploi des temps dans la conjugaison latine. Outre qu'elle permettrait un rappel des valeurs respectives de l'imparfait et du parfait (avec les occurrences du verbe *coepit* tout particulièrement), dans un jeu sur les temps très important dans la mise en place du suspense, cette étude mettrait en évidence le rôle de l'infinitif de narration et de l'indicatif présent dans la théâtralisation ; elle serait enfin l'occasion d'observer des formes plus rares, comme dans l'extrait de la lettre de Pline, l'impersonnel « *advesperascere* » ou encore, chez Pétrone, le dérivé verbal « *cantabundus* ». Parmi les candidats qui ont judicieusement choisi d'analyser en détail ce point de langue, on notera que les activités pédagogiques proposées sont souvent restées trop superficielles (prenant insuffisamment en compte le niveau des élèves) et incomplètes. Un candidat a su toutefois montrer sa grande maîtrise du latin en se demandant comment le jeu des verbes rend présents, dans le récit, les événements racontés, mêlant ainsi très finement étude de la langue et analyse littéraire.

Malgré la forte cohérence thématique des extraits proposés, des différences dans le traitement du surnaturel émergent et devaient être également analysées. Cela a été fait parfois mais de manière trop souvent superficielle, sans lier notamment ces différences aux particularités esthétiques et génériques de chacun des trois textes. Pourtant cette perspective d'analyse était primordiale et le jury attendait qu'une partie de l'exposé interroge également, en se référant à l'entrée du programme, les modalités

¹⁸ Ajoutons que la paronomase possède des effets expressifs intéressants à souligner dans la progression de l'apparition du spectre.

et les enjeux de la narration à l'intérieur de chacun des textes proposés : le récit de Nicéros, par exemple, un des nombreux récits emboîtés dans le roman de Pétrone, frappe en effet par sa tonalité largement parodique, tonalité qui n'a pas toujours été bien perçue même dans de bons exposés. Outre l'intérêt de l'étude des nombreux procédés comiques mis en œuvre dans ce récit, on pouvait aller jusqu'à évoquer la portée satirique de l'extrait qui, dans le cadre codifié d'un banquet antique, par la rupture provocante qu'il offre avec ce genre sérieux et philosophique, dénonce les dérives d'une société dans laquelle les affranchis deviennent des conteurs. Il convenait de faire apparaître les modalisateurs de ce récit à la première personne, véritables signaux de la satire. Par une mise en abyme, ce récit devient même une image du roman dans son ensemble, objet générique disparate et composite, au sens premier de la *satura* latine, dont les degrés de lecture se révèlent multiples derrière sa légèreté apparente. De ce point de vue, l'opposition qu'offre ce texte avec la grandeur épique recherchée par Lucain est notable. Le récit de Pline, lui, invite à une réflexion sur l'intérêt et l'enjeu de la narration dans une correspondance réelle. Outre le plaisir de jouer avec les attentes du lecteur et de susciter du suspense, comme dans le texte de Pétrone, (l'extrait ayant d'ailleurs été volontairement tronqué pour laisser de côté la résolution finale, ce qui pouvait fournir un point de départ à plusieurs activités pédagogiques), le récit surnaturel prend chez Pline une dimension didactique et édifiante : l'anecdote revêt rapidement les attributs d'un *exemplum*, destiné à vanter le sang-froid ataraxique du philosophe et avec lui le rôle du *studium*, le stylet et la tablette jouant un rôle éminemment symbolique, par opposition aux chaînes du fantôme, symbole d'asservissement. Si le savoir et la sagesse sont ainsi présentés comme une véritable barrière à la superstition, le dialogue silencieux entre les deux personnages pouvait ouvrir sur une réflexion plus approfondie sur les enjeux et les modalités de la communication. L'extrait de Lucain, enfin, forme un double contraste avec ces deux textes : d'abord par la nature du surnaturel qui prend une dimension morbide, terrifiante et repoussante - presque baroque, si l'on n'oublie pas de préciser les limites anachroniques que comporte une telle affirmation ; ensuite par la dimension épique du texte qui reprend et renverse l'idéal homérique de la belle mort, détournant notamment le pathétique des descriptions anatomiques, propres au champ de bataille iliadique, en une vision d'horreur reposant sur un renversement, de l'ordre de l'*adunaton*, entre le monde des vivants et celui des morts. Cette description « monstrueuse », qui cherche à susciter l'effroi, la terreur mais aussi le dégoût du lecteur devant la créature d'Erichtho, devient ainsi peu à peu l'emblème même de la guerre civile et de la tragédie qui attend Pompée et les siens, à l'issue de la bataille de Pharsale. Si cette dimension tragique et politique de l'épopée lucanienne n'était pas attendue de manière spécifique, le jury regrette toutefois que les candidats, à l'exception notable de l'un d'entre eux, qui n'a pas hésité à scander certains vers pour en tirer des effets stylistiques très pertinents, n'aient que très peu prêté attention à l'expressivité poétique et au caractère éminemment visuel de ce texte.

Si les candidats ont généralement su associer ces documents au registre fantastique, le jury a toutefois relevé des imprécisions importantes concernant sa définition et sa place dans l'histoire littéraire, le transformant en une notion atemporelle, sorte de tiroir fourre-tout dans lequel ranger tout texte littéraire décrivant un surnaturel effrayant. La présence du poème de Baudelaire, issu du siècle même qui a vu naître la littérature fantastique, invitait au contraire à envisager ce registre dans une perspective historique et à interroger précisément, de manière dynamique, sa définition : si les textes antiques décrivent ou cherchent à provoquer un sentiment de peur chez le lecteur, jamais le doute du narrateur, élément pourtant essentiel à la définition de ce registre et qui fait sa spécificité, n'apparaît. Ces imprécisions et une lecture parfois superficielle des documents ont ainsi mené les candidats à proposer des problématiques souvent trop générales et ne convenant guère aux exigences littéraires que l'on doit avoir envers des élèves préparant l'Épreuve Anticipée de Français. En liant la question du surnaturel à une réflexion sur les registres et les genres narratifs, la problématique retenue devait au contraire dépasser l'unité thématique du corpus proposé pour confronter de manière approfondie et dynamique ses différentes composantes.

Le poème de Baudelaire incitait précisément à souligner le lien entre le surnaturel et les modalités de la narration : sans avoir recours à des connaissances érudites, il était néanmoins nécessaire que ce

poème, d'un auteur majeur, soit remis dans son contexte culturel et historique, en rappelant, par exemple, que Baudelaire a été le traducteur de l'œuvre de Poe. Mais il s'agissait également de faire apparaître la particularité du traitement allégorique du surnaturel dans ce poème : le cavalier, issu de l'Apocalypse biblique et de son illustration par Mortimer — la dimension ekphrastique du poème méritait d'autant plus d'être soulignée qu'il garde néanmoins un caractère narratif— devient, grâce à l'expression poétique qui le donne à voir au lecteur, une puissante image de la mort, teintée du *spleen* propre à Baudelaire et à cette section des *Fleurs Du Mal*. Le refus (on pouvait notamment souligner l'importance de l'expression de la négation) de donner pour autant à ce fantôme une dimension épique, peut se lire comme la recherche d'une expression poétique moderne, tout autant qu'elle semble suggérer la nostalgie d'une tradition poétique révolue, selon une ambiguïté propre à Baudelaire. Cette tension, par un effet de variation, renvoie, en les enrichissant, à celles qui sont au cœur même du corpus proposé, entre prosaïsme et sublime, peur et rire, réalité et surnaturel. On regrette que les candidats n'aient pas suffisamment commenté, là non plus, l'expressivité poétique, se contentant de proposer des relevés de motifs narratifs communs avec les textes antiques, dans un rapprochement fondé uniquement sur une similarité thématique : les oppositions et le dialogue entre modernité et Antiquité pouvaient toutefois se révéler aussi fructueux, voire plus.

La fresque de Giotto, enfin, une des nombreuses représentations picturales du Jugement Dernier, devait permettre d'ouvrir les analyses littéraires à une réflexion plus anthropologique. Cette œuvre de la Renaissance italienne (autre contexte historique et culturel majeur à propos duquel le jury pouvait attendre des candidats un certain nombre de connaissances) présente en son centre un diable cannibale et exhibe des corps humains décomposés et torturés, destinés tout autant à effrayer les croyants qu'à les inciter à la vertu et à la piété chrétiennes, dans une perspective eschatologique. La fresque peut ainsi inviter à prolonger la réflexion sur le monstrueux en le mettant en lien avec le contexte axiologique dont il dépend, dans un parallèle entre Antiquité païenne et Chrétienté. Cette dimension anthropologique, complètement négligée par les candidats, était pourtant importante également, essentielle même dès qu'il s'agissait de faire dialoguer les textes anciens avec la modernité, voire l'époque contemporaine. En particulier, comment ne pas remarquer que le récit de Pline, présenté presque comme anecdotique, ne remet absolument pas en cause l'existence de la créature surnaturelle ? En ce sens, et pour ouvrir le corpus vers d'autres références et axes de réflexion, on pouvait, entre autres, citer le mythe de Lycaon dans le premier livre des *Métamorphoses* d'Ovide ou le célèbre passage de l'*Histoire Naturelle* de Pline l'Ancien sur la lycanthropie (VIII, 34), mais également puiser dans les films ou les séries (on peut penser à *True Blood* par exemple) qui, aujourd'hui, continuent d'exploiter ce genre de motifs narratifs, tout en leur conférant des significations propres au monde qui nous entoure. Plusieurs candidats ont judicieusement cité les *Métamorphoses* d'Apulée qui offrent un parallèle riche, aussi bien du point de vue du surnaturel que de celui du récit, mais certains ont su proposer des rapprochements plus originaux et sans doute plus fructueux encore comme l'épisode de la maison hantée dans l'*Histoire vraie* de Lucien ou encore les passages qui témoignent de la fascination tout autant que la condamnation chrétienne de la lycanthropie dans les recueils de *Mirabilia* médiévaux.

4) L'entretien

L'**entretien** est un moment décisif qui occupe près de la moitié du temps de l'oral dans son ensemble. Il est destiné à approfondir et nuancer l'exposé délivré par le candidat, à en corriger des inexactitudes, à demander des prises de position plus fermes sur des questions laissées de côté. Le but du jury ne saurait être de déstabiliser le candidat, même quand il revient sur des erreurs. Il s'agit au contraire de lui donner la chance de compléter, corriger et enrichir sa première prestation. Que les candidats soient donc de nouveau assurés qu'ils ont tout à gagner à aborder l'entretien avec confiance.

Le format de l'entretien

La plupart du temps, c'est une traduction ou une retraduction qui est demandée en premier lieu. Les candidats ont souvent projeté un travail de version au cours de leur exposé, et le jury leur demande de retraduire le passage. Tout autre passage qui aura de l'intérêt pour la discussion peut aussi être l'objet d'une question de traduction de la part du jury. L'entretien s'oriente ensuite vers la reprise de certaines difficultés de langue, ou de points de morphologie et de syntaxe soulevés lors de l'exposé, et abordés par le candidat dans ses séances de langue. Dans ce premier temps de l'entretien, des questions lexicales enfin sont fréquemment posées par le jury : elles peuvent être de tous ordres, reposant sur des notions fondamentales des langues et cultures grecque et latine, mais également sur une famille de mots, ou encore une particularité dialectale.

C'est ensuite sur la construction globale de la séquence et sur les analyses des textes que se poursuit l'entretien. Il peut s'agir de questions précises ou bien au contraire de questions très ouvertes ; elles peuvent porter sur des éléments donnés par le candidat lors de son exposé comme sur les documents eux-mêmes, selon un ordre logique et progressif. Comme chacun sait, l'entretien se conclut par une question de connaissance du système éducatif.

Quels types de question sur le projet de séquence du candidat ?

Les questions peuvent porter sur la séquence dans son ensemble ou sur des points d'analyse plus spécifiques. Sur un texte en particulier, encore une fois, l'objectif du jury est très rarement (et sauf performance exceptionnelle) de demander au candidat d'apporter des précisions érudites qu'il aurait omises. Il s'agit plutôt de l'orienter vers une lecture plus juste, plus complète ou précise d'un texte qui n'a été étudié que partiellement, dont l'analyse a été trop rapide, ou qui n'a pas suffisamment été mis en relation avec les autres éléments du corpus. Il a pu être demandé de proposer un plan détaillé et un résumé d'un des textes, quand celui-ci avait été négligé dans la construction de la séquence. Les questions sont aussi parfois plus spécifiques : le jury cherche alors à éveiller la vigilance du candidat sur un thème, un aspect d'un texte qui n'a pas été vu, et qui peut sans doute venir modifier un axe de lecture ou conduire à en ajouter un nouveau. Il faut alors que les candidats saisissent leur chance avec énergie, curiosité et intérêt. L'entretien permet aussi le prolongement de l'analyse iconographique, le commentaire de motifs oubliés, des rapprochements nouveaux entre l'image et les textes du corpus. Des questions sur l'ensemble de la séquence du candidat, qui le conduisent à affiner ou modifier sa problématique d'étude découlent naturellement des révisions partielles des analyses de chaque texte pris séparément. À la fin de l'entretien, il peut être demandé aux candidats quelles seraient leurs perspectives pour prolonger le questionnement ou compléter le corpus par de nouveaux documents.

L'entretien permet également de consolider ou de corriger les approches pédagogiques proposées par le candidat, concernant le projet d'ensemble ou le détail des activités. En ayant conscience que certaines réalités pédagogiques ne pourront apparaître au futur enseignant que lors de sa prise de fonction véritable et que l'expérience est indispensable à sa formation, le jury peut toutefois faire prendre conscience aux candidats des difficultés de la mise en pratique de telle ou telle activité proposée. C'est ainsi que, lors d'un exposé sur un corpus rassemblant, à destination d'une classe de première, des textes et des documents sur le rôle et l'image de la rhétorique¹⁹, exposé par ailleurs très riche, un candidat a projeté de donner aux élèves la traduction d'un extrait de Platon (200 mots environ) et de la leur faire re-traduire en grec. Si des exercices de « rétro-thème » peuvent être extrêmement utiles, pour assimiler des points de langue, un type de vocabulaire ou des tournures spécifiques, il semble périlleux d'exiger d'élèves de première qu'ils soient capables de recréer un texte platonicien. Plus fréquemment, et sans remettre en cause les propositions qui sont faites, le jury est amené à demander des précisions sur la mise en œuvre concrète de telle ou telle activité, sur le temps qui y sera consacré, sur les objectifs pédagogiques précis qui sont recherchés, sur les modalités de l'évaluation

¹⁹ Texte 1 – Isocrate (436-338 avant J.-C.), *Sur l'Échange*, 253-256, traduction G. Mathieu, CUF, (1942) 2003.

Texte 2 – Platon, (428-348 avant J.-C.), *Gorgias*, 465 b-d, traduction M. Canto-Sperber, dans Platon, *Œuvres complètes* sous la direction de L. Brisson, Flammarion, 2008.

Texte 3 – Marc-Aurèle (121 -180 après J.-C.), *Écrits pour lui-même*, Livre I, 7, traduction P. Hadot, CUF, (1998) 2002.

ou de la tâche finale qui viendra la clore, ou encore sur les réactions probables ou attendues des élèves face à tel texte ou à telle activité. Les candidats ne doivent pas être déroutés par ces questions qui sont destinées non pas à remettre en cause leurs propositions mais bien plus à poursuivre la réflexion pédagogique et à les conduire à mieux argumenter leurs choix d'enseignement. Si l'inventivité et la diversité des activités proposées sont valorisées par le jury, les moyens pédagogiques mis en place doivent donc obéir à des objectifs précis.

La forme même de l'entretien doit être celle d'un dialogue constructif : ainsi est-il attendu des candidats qu'ils développent suffisamment leurs réponses, sans embarras ni timidité ; on attend d'eux, au contraire, de la réactivité et la capacité à nuancer et à corriger certaines erreurs éventuelles. Par ailleurs, la forme plus personnelle de l'entretien par rapport à l'exposé initial, ne doit pas mener les candidats à relâcher leur niveau de langue. Enfin, l'entretien se veut également un moment de formation et de transmission : les candidats ne doivent donc pas être surpris si les membres du jury soulignent les qualités et les défauts des réponses proposées, et, en cas d'erreur ou de silence, finissent par donner des réponses aux questions qu'ils ont posées.

Questions de connaissance du système éducatif

La question finale de connaissance du système éducatif n'est pas une formalité, ni le lieu où le candidat doit restituer un savoir appris par cœur, mais un moment où il peut au contraire laisser libre cours à son bon sens et à sa réflexion. Cette année, outre des questions techniques qui concernent le fonctionnement des lycées et collèges et le rôle de l'enseignant, un certain nombre d'interrogations ont porté sur des valeurs ou des problèmes éthiques : qu'est-ce que l'autorité ? Quelles formes de violences se rencontrent dans le système scolaire ? Qu'est-ce que la mixité ? Les candidats devront déployer lucidement toutes les acceptions possibles de ces termes et amorcer une véritable réflexion personnelle. Sans attendre nécessairement des connaissances précises, le jury souhaite que les candidats s'interrogent sur le sens de leurs pratiques éducatives à venir.

5) Conclusion

C'est le moment de donner quelques ultimes conseils, pour certains évidents, que les candidats doivent garder à l'esprit pour aborder avec confiance l'oral d'ASP du CAPES 2019. Il est nécessaire de bien se familiariser avec le nouvel intitulé de l'épreuve, apparu dans le rapport 2017, et de s'exercer à la nouvelle gestion du temps de l'exposé oral qu'il requiert. La lecture des rapports antérieurs est aussi nécessaire. C'est le meilleur moyen pour les candidats de voir quel genre de sujet peut être donné.

La lecture quotidienne de textes antiques, en grec et en latin, mais aussi en traduction permet seule de se constituer une culture personnelle et solide, qui sera un viatique pour l'ensemble de l'épreuve. Les candidats doivent aussi se tenir régulièrement au courant des usages contemporains (philosophiques, politiques, artistiques...) de l'Antiquité. Ce travail de veille humaniste, très profitable en soi pour de futurs enseignants, s'avérera aussi fort utile pour préparer cette épreuve qui rapproche Antiquité et modernité.

Si le présent rapport a mis l'accent sur un certain nombre de travers ou de maladroites (mise en évidence destinée avant tout à inciter les futurs candidats à mieux mettre en valeur leurs connaissances et leurs compétences), le jury tient toutefois à saluer l'excellence de certaines prestations et de certains exposés. Cette année encore, plusieurs candidats ont non seulement proposé des analyses riches et brillantes, mais ont encore su faire preuve d'une inventivité et d'un élan qui ont parfois même été couronnés par la note maximale de 20. Le jury a eu plaisir à les entendre et à dialoguer avec eux et se félicite de les voir prochainement prendre la relève avec enthousiasme de l'enseignement des langues anciennes en collège et en lycée.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES » Rapport présenté par Stéphanie Caron et Isabelle Martin

Le choix de l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle en Littérature et Langue Françaises présuppose des candidats qu'ils maîtrisent les savoirs littéraires, culturels et linguistiques fondamentaux et fassent montre de leur capacité à les transposer au sein de propositions didactiques. Celles-ci doivent permettre la construction de savoirs et savoir-faire dans le cadre d'un des objets d'étude des classes de lycée¹ ou d'une des entrées de culture littéraire et artistique propres au programme de collège².

Partie intégrante de la formation du candidat, l'épreuve vérifie, en même temps que les connaissances des candidats corrélées à leur aptitude à l'analyse comme à la synthèse, leur capacité à faire face à la première réalité du travail de l'enseignant : la réflexion sur les moyens permettant de construire et transmettre des savoirs comme de développer des compétences chez les élèves³. De même, le jury attend que cette épreuve soit l'occasion pour le candidat de révéler son goût pour la littérature, des grands textes du patrimoine aux œuvres les plus contemporaines⁴.

Requérant tout à la fois des connaissances disciplinaires et des compétences didactiques, cette épreuve complète et exigeante ne saurait donc faire l'économie d'une préparation sérieuse. Dans cette perspective, nous recommandons vivement la lecture attentive des rapports du jury précédents, et notamment celui de la session 2017, qui propose, quatre ans après la mise en place du concours rénové, un bilan très détaillé du déroulement de l'épreuve⁵.

¹ Les programmes de français et de littérature sont publiés au Bulletin Officiel spécial du 30 septembre 2010, et appliqués depuis la rentrée 2011. Ils sont consultables en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

² Le B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015 est consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Ces nouveaux programmes sont entrés en vigueur à la rentrée 2016. On peut les consulter aux adresses suivantes : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

³ Pour le collège, le professeur se référera aux compétences du socle commun définies par le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015.

⁴ L'inflexion du concours 2018 annoncée par le rapport précédent a été confirmée par les corpus soumis aux candidats (cf. deuxième partie de ce rapport).

⁵ Le rapport fondateur de la session 2014 ainsi que les trois suivants permettent de prendre toute la mesure des attentes du jury. Ils contiennent tous des recommandations précieuses, des conseils bibliographiques, méthodologiques et didactiques que nul candidat n'est censé ignorer. Le rapport 2017 est une synthèse de ces quatre bilans antérieurs et, de ce fait, est prioritairement recommandé à la lecture des candidats. On pourra le consulter par le lien suivant : http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/ext/19/5/rj_2017_capes_externes_lettres_825195.pdf

La session 2018 a souvent montré de belles avancées dans la maîtrise des codes de l'épreuve et dans la qualité de l'exploitation des textes et corpus soumis aux candidats. Cette session a toutefois mis au jour les difficultés de nombreux candidats à tirer profit de l'entretien, faute peut-être de bien cerner les attentes d'un exercice souvent considéré, à tort, comme abandonné à l'aléatoire. Or, s'il est indéniable que l'entretien, davantage que l'exposé, expose le candidat, ne serait-ce qu'en l'obligeant à quitter le périmètre sécurisant du discours préparé, il n'en requiert pas moins des compétences spécifiques, qu'il conviendra de rappeler.

Ce rapport s'attachera donc à préciser, de la manière la plus concrète possible, les attentes du jury pour ces deux temps articulés de l'épreuve. Nous remercions à cet égard l'ensemble des membres du jury, dont les commentaires ont largement contribué à nourrir et enrichir la synthèse présentée ici.

Première partie - Une épreuve littéraire, linguistique et didactique

1. Présentation générale et modalités de l'épreuve

Dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants de Lettres en collège et lycée, l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle vérifie « la capacité des candidats à se projeter dans l'exercice du futur métier »⁶. Si l'option Littérature et Langue françaises s'inscrit donc dans l'esprit général de cette épreuve défini par l'arrêté qui en précise les modalités et les objectifs⁷, elle s'attache plus précisément à vérifier l'aptitude des candidats à transposer didactiquement des savoirs littéraires et linguistiques.

L'épreuve consiste en effet à élaborer, pour un niveau donné, un projet de séquence d'enseignement incluant obligatoirement une séance de langue et une séance développée, à partir d'un dossier proposé par le jury. Ce dossier se compose d'un ou plusieurs textes littéraires, accompagné(s) d'un ou plusieurs documents complémentaires qui peuvent être de nature diverse : reproductions d'œuvres d'art, travaux de mises en scène, extraits de films, documents pour la classe, articles critiques...

Les candidats disposent d'un temps de préparation de trois heures. Ils doivent donc être capables de mobiliser rapidement les savoirs nécessaires pour saisir les grands enjeux du dossier et interroger les textes dans leur singularité, ainsi que les savoir-faire permettant la transposition didactique des éléments dégagés à l'analyse. Les candidats présentent ensuite leur projet de séquence au jury, sous la forme d'un exposé durant au maximum trente minutes, qui est suivi d'un entretien de même durée.

2. Bilan de la session

Nombre de candidats ASP LLF : 1036

Moyenne de l'épreuve : 10.42

Nombre de reçus via l'option LLF : 752

2.1. L'exposé

La grande majorité des exposés entendus au cours de cette session témoigne d'une bonne appréhension des attendus *formels* de cette partie de l'épreuve. La plupart des candidats développent

⁶ J.O.R.F. n°0099 du 27 avril 2013.

⁷ Il est précisé dans le J.O.R.F. précité que les candidats doivent, à partir de l'étude d'un dossier conçu en référence à un objet d'étude au programme du lycée ou une entrée littéraire et artistique du programme de collège :

« - analyser des textes et les documents du dossier en faisant preuve d'esprit critique ;
- inscrire l'ensemble des textes et documents dans une démarche d'apprentissage en relation avec les programmes et [...] proposer de manière précise et réfléchie la mise en œuvre d'une séance dans une classe ;
- 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 ;
- communiquer à l'oral de manière claire et organisée. »

bien une « séquence » de cours déroulée en plusieurs « séances », et ordonnée autour d'une « problématique ».

Certains d'entre eux proposent un projet de séquence alliant une saisie fine des enjeux littéraires du dossier à une mise en œuvre didactique pertinente, orientée par le souci des apprentissages des élèves. Ces qualités, associées à une aisance orale, à un constant souci de clarté et à une belle tenue de langue, ont donné lieu à des prestations remarquables, qui ont obtenu la note maximale (20/20).

Mais bon nombre de candidats ne parviennent pas à articuler rigoureusement les trois exigences – littéraire, linguistique et didactique – de l'épreuve. Trois grandes tendances se dégagent ainsi cette année :

- Une analyse insuffisante des textes. Le jury s'étonne du traitement réservé, dans de trop nombreux exposés, au corpus littéraire, dont l'approche se borne à quelques commentaires hâtifs, parfois réduits à de simples allusions. Les candidats qui s'en tiennent au résumé d'un extrait, ou à l'annonce d'un projet de lecture analytique dont les grands axes sont passés sous silence, laissent fatalement douter de leur capacité à conduire l'étude littéraire d'un texte avec une classe. De même, le simple relevé de procédés (champs lexicaux, figures de style...) masque souvent la difficulté des candidats à dépasser le stade de la lecture littérale, qui peut en l'occurrence s'avérer défailante. Déplorons encore la dérive formaliste de certains exposés, où les textes littéraires deviennent le simple support d'une recherche d'éléments rhétoriques. Or, c'est bien à la question du sens, qui est l'objet même de l'œuvre littéraire, que s'attache avant tout l'enseignement des Lettres et l'indispensable préalable à toute transposition didactique est la compréhension approfondie des textes, que seule permet une analyse détaillée visant à construire leur interprétation.

- L'hypertrophie des lectures analytiques. Inversement, un nombre conséquent d'exposés se présente comme une juxtaposition de lectures analytiques. Le jury a ainsi pu apprécier des analyses littéraires certes brillantes, mais totalement insoucieuses des connaissances et compétences à construire chez les élèves. Or, l'attention portée aux textes et à leur interprétation ne saurait faire oublier l'objectif didactique qui reste l'horizon principal de l'épreuve. Outre que le cours de français doit certes construire des compétences littéraires, mais également langagières et linguistiques, le goût de la littérature se développe, chez de jeunes élèves, par des pratiques de lecture variées, qui doivent être pensées en lien avec d'autres activités. L'entraînement à l'écriture et l'évaluation régulière des apprentissages, en particulier, doivent impérativement être intégrés au projet de séquence.

- L'inflation pseudo-didacticienne. Un certain nombre d'exposés se réduisent à une énumération parfois étourdissante d'objectifs et de projets d'activités qui, en-dehors de toute mise en œuvre concrète, produisent des séquences vides de sens. Nombre de candidats multiplient ainsi les déclarations d'intention (« nous pourrions étudier les registres / la modalisation / l'énonciation... ») sans se donner la peine de mettre effectivement en œuvre leurs projets. La proposition de séquence se résume alors à une série d'effets d'annonce souvent alléchants, mais dont l'absence d'exploitation s'avère fort décevante. Rappelons donc que, sans sombrer dans la description fastidieuse d'activités pédagogiques minutieusement chronométrées, les candidats doivent témoigner pendant l'exposé de leur aptitude à *faire* ce qu'ils *disent*, soit à effectuer les analyses littéraires, iconographiques et linguistiques projetées.

2.2. L'entretien

Les candidats ne parviennent pas toujours, pendant cette partie de l'épreuve, à donner la pleine mesure de ce dont ils sont capables : beaucoup se démobilisent, voire s'effondrent par manque de préparation ou de connaissances. Le jury ne peut se satisfaire de réponses laconiques, ni de candidats qui s'abandonnent passivement aux questions et propositions qui leur sont soumises, sans se montrer capables d'en faire des outils de réflexion dynamiques. Tout laisse alors à penser qu'ils considèrent que l'épreuve se réduit à son premier acte, dont l'entretien ne serait qu'une redite ou une variante.

Nous proposons dans la quatrième partie de ce rapport d’accompagner la préparation des candidats à ce temps de l’épreuve qui suit l’exploitation des dossiers proposée lors de l’exposé.

Deuxième partie – Les dossiers et leur exploitation didactique

1. Les dossiers proposés pendant la session

1.1. Variété et ouverture

Cette année encore, les candidats ont eu à composer sur une très grande diversité de sujets, couvrant l’ensemble du programme de l’enseignement secondaire. Un prérequis indispensable pour la réussite de cette épreuve est donc une culture solide et large, ouverte tant sur la littérature patrimoniale que contemporaine, en langue française et en traduction. Mais l’épreuve suppose également une bonne connaissance des programmes. A cet égard, le jury a pu constater avec satisfaction que ceux du collège, entrés en vigueur en 2016, sont désormais assimilés par la majorité des candidats.

Les dossiers proposés lors de cette session ont exploité le très large panel des compositions possibles. Si le groupement de textes reste l’option la plus fréquente, certains candidats ont composé sur des dossiers recueillant plusieurs extraits d’une même œuvre⁸ ou une courte œuvre intégrale. Ce corpus littéraire est la plupart du temps assorti d’un ou deux documents complémentaires, de genres là encore très variés : reproductions d’œuvres picturales, photographies de mises en scène, captation d’images cinématographiques, planches de bandes dessinées, affiches, mais aussi transcription de chroniques radiophoniques et paroles de chansons.

Ce souci d’ouverture se retrouve dans le choix des textes et leurs confrontations. Un nombre croissant de dossiers fait ainsi dialoguer des œuvres de genres et d’époques différents : poésie du XVI^e siècle, fable du XVII^e et roman du XVIII^e sont par exemple convoqués pour étudier la figure du courtisan dans un corpus destiné à une classe de troisième. Si la littérature patrimoniale reste globalement à l’honneur, représentée par les grands noms du classicisme, des Lumières ou du naturalisme, mais encore du symbolisme, du surréalisme, de l’absurde et du Nouveau Roman ..., les corpus manifestent une ouverture de plus en plus marquée à la littérature contemporaine (Sylvie Germain, Laurent Gaudé, Éric-Emmanuel Schmitt, Charles Pennequin...) et, pour le niveau collège, à la littérature de jeunesse (Gudule, Jean-Côme Noguès...). Certains dossiers ménagent ainsi un dialogue fructueux entre des textes canoniques, des œuvres contemporaines, mais aussi des textes en traduction, qu’il s’agisse de littérature étrangère, de littérature médiévale, de littérature du XVI^e siècle ou de littérature ancienne. Signe, enfin, du souhait des concepteurs d’explorer toute l’étendue du périmètre littéraire, la chanson s’est parfois invitée au cœur même des corpus.

1.2. Des prestations variées

Les prestations des candidats, très diverses elles aussi, montrent que la réussite de l’épreuve n’est pas conditionnée par la nature du dossier : ni le niveau de classe concerné, ni la longueur des textes ne doivent, en particulier, être considérés comme des facteurs discriminants. Le jury a ainsi pu entendre des exposés de grande qualité sur des dossiers élaborés pour le collège comme le lycée. Des textes relativement courts et *a priori* plus immédiatement intelligibles, mis en relation pour une classe de sixième⁹, ont donné lieu à des prestations tout aussi fines et approfondies que celles permises par des

⁸ Ont par exemple été proposés, pour le niveau seconde, des dossiers recueillant les extraits suivants : Molière, *Le Tartuffe ou l’Imposteur*, acte I, scène 4 (v. 227-256), acte I, scène 5 (v. 266-312), acte III, scène 7 (v. 1153-1184), acte V, scène 3 (v.1642-1696) et Guy de Maupassant, *Bel-Ami*, première partie, chapitres 1, 6 et 7, deuxième partie, chapitre 4.

⁹ Par exemple dans un dossier portant sur « le monstre, aux limites de l’humain », les textes proposés confrontaient vingt-six vers de l’épopée homérique, un extrait du conte de Madame Leprince de Beaumont, *La Belle et la Bête*, et deux courts extraits de littérature de jeunesse : Gudule, *Le Roi aux cent bouches* et Laurent Gutman, *Le petit Poucet ou Des bienfaits des balades en forêt dans l’éducation des enfants*. Pour autant, le niveau sixième n’implique pas que les corpus

corpus élaborés pour les classes de seconde ou première, parfois constitués d'extraits visuellement de plus grande ampleur. Réciproquement, la densité ou la longueur de certains textes ont permis aux candidats d'en tirer un excellent parti.

Il est en revanche évident que la méconnaissance de certains genres ou mouvements littéraires pénalise fortement les candidats qui ont à traiter des dossiers portant sur des objets d'étude comme « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme » en classe de seconde ou « Écriture poétique et quête du sens du moyen-âge à nos jours », en classe de première. Là encore, une appréhension sérieuse des programmes permettra d'orienter efficacement la préparation des candidats, qui doivent être à même de s'emparer de tous les types de dossiers fondés sur les objets d'étude et questionnements de l'enseignement secondaire.

2. Deux exemples de dossiers soumis aux candidats

Exemple 1 - La ville en classe de quatrième

Ce corpus de textes du XX^e siècle convoque différents genres (roman, poésie, chanson) pour interroger la représentation de New-York comme terre d'accueil. Il montre en effet le décalage entre l'imaginaire d'une ville hospitalière, promesse de bonheur et de réalisation de soi, et la réalité d'un espace urbain démesuré et froid. À travers le regard de l'immigré, la découverte de la ville tant espérée s'avère brutalement décevante : si son gigantisme fascine, le rêve d'une vie meilleure s'évanouit vite devant l'inhumanité grouillante de la mégapole. Le seul refuge contre la solitude, clairement figurée par la posture « céleste » du personnage de Nicolas de Crécy, est alors le souvenir nostalgique de la terre natale.

proposés soient nécessairement courts. Ainsi, sur les récits de création et la création poétique, les candidats ont travaillé à partir de textes plus amples : Ovide, *Les Métamorphoses* (livre I), la Bible, « Genèse » (1, 1-2,8), Marguerite Yourcenar, *Fleuve profond, sombre rivière* et Delphine Bretesché, *Perséphone aux jardins de sainte Radegonde*.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

(Les textes et documents de ce dossier peuvent être annotés)

Textes :

- Texte 1 – Louis-Ferdinand CÉLINE, *Voyage au bout de la nuit*, 1932. © Éditions Gallimard, 1996.
- Texte 2 – Léopold Sédar SENGHOR, « A New York », *Éthiopiennes*, 1956. © Éditions du Seuil, 1956.
- Texte 3 – Claude NOUGARO, Philippe SAISSE, *Nougayork*, 1987. © Universal Music Publishing Group, Les Éditions Du Chiffre Neuf, 1987.
- Texte 4 – Laurent GAUDÉ, *Le Soleil des Scorta*, 2004. © Éditions Actes Sud, 2006.

Document(s) complémentaire(s) :

Document 1 – Nicolas DE CRÉCY, *Le Bibendum céleste - Intégrale*, 2010. © Éditions Les Humanoïdes Associés, 2010.

Ce dossier comporte 5 pages.

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de quatrième, et plus particulièrement du questionnement complémentaire « La ville, lieu de tous les possibles ? », 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 un temps consacré à une étude de la langue choisie en fonction des enjeux du corpus.

Tours, le

2018

Signature du candidat :

Exemple 2 - Le roman et ses personnages en classe de première

Ce dossier présente une forte unité générique et thématique, puisqu'il recueille quatre extraits de romans relatant une scène de duel. La reprise de ce *topos* romanesque, dans un corpus diachronique centré sur les XIX^e et XX^e siècles, met en lumière la dégradation de la figure du héros, paradoxalement coextensive à l'essor du roman. Depuis le combat de Fabrice del Dongo contre un vulgaire histrion, jusqu'au meurtre absurde perpétré par Meursault, est en effet retracée la naissance de l'antihéros. Le narcissisme, la fanfaronnade, la lâcheté et l'indifférence défigurent peu à peu l'héroïsme guerrier, réduit à une parodie grotesque dont le Pierrot blessé de Jean-Léon Gérôme souligne la dimension théâtrale. De l'ancien héros de roman chevaleresque, ne reste plus, au XX^e siècle, qu'un simple protagoniste, voué à incarner le tragique de la condition humaine.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :

« LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

(Les textes et documents de ce dossier peuvent être annotés)

<p>1) Textes</p> <ul style="list-style-type: none">- STENDHAL, <i>La Chartreuse de Parme</i>, livre premier, chapitre 11, Paris Ambroise Dupont, 1839- Alexandre DUMAS, <i>Les Trois Mousquetaires</i>, chapitre 5, Baudry, 1844- Guy de MAUPASSANT, <i>Bel-Ami</i>, chapitre 7, Paris, éditions Ollendorf, 1885- Albert CAMUS, <i>L'Étranger</i>, Première partie, chapitre 6, Paris, éditions Gallimard, 1942 <p>2) Document complémentaire</p> <p>Jean-Léon GÉRÔME, <i>Suites d'un bal masqué</i>, 1857 (Musée Condé de Chantilly, huile sur toile, 50x72 cm).</p> <p style="text-align: center;">Ce dossier comporte 5 pages.</p>

<p><u>Sujet :</u> Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de première, et plus particulièrement de l'objet d'étude « Le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.</p>
--

Tours, le

2018

Signature du candidat :

3. Deux exemples d'exploitation de dossiers dans le cadre d'une séquence didactique

Exemple 1 : Un groupement de textes en classe de quatrième

Le sujet

En classe de 4^e. Entrée du programme de culture littéraire et artistique « Se chercher, se construire », questionnement : « **Dire l'amour** ».

- Textes

- 1- Gérard de Nerval, « Une allée du Luxembourg », *Petits Châteaux de Bohême*, 1853.
- 2- Charles Baudelaire, « À une passante », *Les Fleurs du mal*, 1861 (1857), Livre de poche, 1972.
- 3- Arthur Rimbaud, « Roman » (1870), *Œuvres complètes*, La Pochothèque, 1999.
- 4- Antoine Pol, « Les passantes », *Émotions poétiques*, 1911, publiée en 1918, Caissargues (fac-similé), B.A. Pol, 2005.
- 5- Guillaume Apollinaire, « Rosemonde », *Alcools*, 1913, Poésies Gallimard, 1988.

- Documents complémentaires :

- 1- Denis de Rougemont, *L'Amour et l'Occident*, 1939, éditions 10/18, 2001.
- 2- René Magritte, *Les Amants*, huile sur toile, 54x73 cm, Museum of Modern Art, New York.

Remarques liminaires :

1. Le corpus comprend un nombre élevé de textes et documents, ce qui est légitime quand les textes proposés sont relativement courts comme certaines formes brèves, poétiques ici. En outre, le candidat doit toujours se poser la question, pour lui-même à tout le moins, de l'intention qui a présidé à un tel choix. Si le jury a convoqué cinq textes sur un même motif, une même scène, un même personnage, c'est que chaque éclairage apporte un élément nouveau, déplace les lignes de la représentation, fait évoluer la figure ou la situation, ou bien vient creuser tel ou tel aspect en mettant un détail en valeur, par exemple.

2. Le corpus est substantiel et le risque est celui de l'éparpillement ou de l'engloutissement. En trois heures de préparation, le candidat ne peut restituer de manière approfondie l'analyse de chacun des textes et documents mais il doit tous les prendre en compte et les faire dialoguer. Là est la difficulté qui nécessite :

- une première analyse de chaque texte et image pour lui-même ;
- mais aussi une vision rapidement surplombante du corpus pour comprendre quels liens se tissent entre tous les textes et documents ;
- une capacité à faire des choix au regard de l'entrée du programme et de la classe concernées, croisées avec la problématique littéraire dégagée de cette première étude analytique et synthétique.

NB : Nous proposons ici d'accompagner les candidats par quelques éléments de correction semi-rédigés qui constituent les grands axes de l'élaboration guidée d'une séquence possible au regard d'éléments d'analyse partiellement développés¹⁰.

¹⁰ Nous remercions nos collègues et amis Gaël Gratet, Rémi Poirier et Gérard Rainart pour leur relecture et leurs conseils.

Le corpus

**Texte 1 : Gérard de Nerval, « Une allée du Luxembourg », *Petits Châteaux de Bohême*, 1853.
Une allée du Luxembourg**

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

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

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

Texte 2 : Charles Baudelaire, « À une passante », *Les Fleurs du mal*, 1857, Livre de poche, 1972.

À une passante

La rue assourdissante autour de moi hurlait.
Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,
Une femme passa, d'une main fastueuse
Soulevant, balançant le feston et l'ourlet ;

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

Un éclair... puis la nuit ! — Fugitive beauté
Dont le regard m'a fait soudainement renaître,
Ne te verrai-je plus que dans l'éternité ?
Ailleurs, bien loin d'ici ! trop tard ! *jamais* peut-être !
Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,
Ô toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais !

Texte 3 : Arthur Rimbaud, « Roman » (1870) *Œuvres complètes*, La Pochothèque, 1999.

Roman

I

On n'est pas sérieux, quand on a dix-sept ans.
— Un beau soir, foin des bocks et de la limonade,
Des cafés tapageurs aux lustres éclatants !
— On va sous les tilleuls verts de la promenade.

Les tilleuls sentent bon dans les bons soirs de juin !
L'air est parfois si doux, qu'on ferme la paupière ;
Le vent chargé de bruits, — la ville n'est pas loin, —
A des parfums de vigne et des parfums de bière...

II

— Voilà qu'on aperçoit un tout petit chiffon
D'azur sombre, encadré d'une petite branche,
Piqué d'une mauvaise étoile, qui se fond
Avec de doux frissons, petite et toute blanche...

Nuit de juin ! Dix-sept ans ! — On se laisse griser.
La sève est du champagne et vous monte à la tête...
On divague ; on se sent aux lèvres un baiser
Qui palpète là, comme une petite bête...

III

Le cœur fou Robinsonne à travers les romans,
— Lorsque, dans la clarté d'un pâle réverbère,
Passe une demoiselle aux petits airs charmants,
Sous l'ombre du faux col effrayant de son père...

Et, comme elle vous trouve immensément naïf,
Tout en faisant trotter ses petites bottines,
Elle se tourne, alerte et d'un mouvement vif...
— Sur vos lèvres alors meurent les cavatines...

IV

Vous êtes amoureux. Loué jusqu'au mois d'août.
Vous êtes amoureux — Vos sonnets La font rire.
Tous vos amis s'en vont, vous êtes mauvais goût.
— Puis l'adorée, un soir, a daigné vous écrire... !

— Ce soir-là, ... — vous rentrez aux cafés éclatants,
Vous demandez des bocks ou de la limonade...
— On n'est pas sérieux, quand on a dix-sept ans
Et qu'on a des tilleuls verts sur la promenade.

(29 sept.70)

Texte 4 : Antoine Pol, « Les Passantes », *Émotions poétiques*, 1911, publié en 1918, Caissargues (fac-similé), B.A. Pol, 2005.

Les passantes

Je veux dédier ce poème
À toutes les femmes qu'on aime
Pendant quelques instants secrets
À celles qu'on connaît à peine
Qu'un destin différent entraîne
Et qu'on ne retrouve jamais

À celle qu'on voit apparaître
Une seconde à sa fenêtre
Et qui, preste, s'évanouit
Mais dont la svelte silhouette
Est si gracieuse et fluette
Qu'on en demeure épanoui

À la compagne de voyage
Dont les yeux, charmant paysage
Font paraître court le chemin
Qu'on est seul, peut-être, à comprendre
Et qu'on laisse pourtant descendre
Sans avoir effleuré la main

À la fine et souple valseuse
Qui vous sembla triste et nerveuse
Par une nuit de carnaval
Qui voulut rester inconnue
Et qui n'est jamais revenue
Tournoyer dans un autre bal

À celles qui sont déjà prises
Et qui, vivant des heures grises
Près d'un être trop différent
Vous ont, inutile folie,
Laisse voir la mélancolie
D'un avenir désespérant

À ces timides amoureuses
Qui restèrent silencieuses
Et portent encor votre deuil
À celles qui s'en sont allées
Loin de vous, tristes esseulées
Victimes d'un stupide orgueil

Chères images aperçues
Espérances d'un jour déçues
Vous serez dans l'oubli demain
Pour peu que le bonheur survienne
Il est rare qu'on se souvienne
Des épisodes du chemin

Mais si l'on a manqué sa vie
On songe avec un peu d'envie
À tous ces bonheurs entrevus
Aux baisers qu'on n'osa pas prendre
Aux cœurs qui doivent vous attendre
Aux yeux qu'on n'a jamais revus

Alors, aux soirs de lassitude
Tout en peuplant sa solitude
Des fantômes du souvenir
On pleure les lèvres absentes
De toutes ces belles passantes
Que l'on n'a pas su retenir

Texte 5 : Guillaume Apollinaire, « Rosemonde », *Alcools*, 1913, Poésies Gallimard, 1988.

Rosemonde

À André Derain.

Longtemps au pied du perron de
La maison où entra la dame
Que j'avais suivie pendant deux
Bonnes heures à Amsterdam
Mes doigts jetèrent des baisers

Mais le canal était désert
Le quai aussi et nul ne vit
Comment mes baisers retrouvèrent
Celle à qui j'ai donné ma vie
Un jour pendant plus de deux heures

Je la surnomma Rosemonde
Voulant pouvoir me rappeler
Sa bouche fleurie en Hollande
Puis lentement je m'en allai
Pour quêter la Rose du Monde

Documents complémentaires

Document 1

Pourquoi préférons-nous à tout autre récit celui d'un amour impossible ? C'est que nous aimons la brûlure, et la conscience de ce qui brûle en nous. Liaison profonde de la souffrance et du savoir. Complicité de la conscience et de la mort ! (Hegel a pu fonder sur elle une explication générale de notre esprit et même de notre Histoire.) Je définirais volontiers le romantique occidental comme un homme pour qui la douleur, et spécialement la douleur amoureuse, est un moyen privilégié de connaissance.

Certes, cela vaut pour les meilleurs. Le grand nombre se soucie peu de connaître, et de se connaître. Il cherche simplement l'amour le plus *sensible*. Mais c'est encore l'amour dont quelque entrave vient retarder l'heureux accomplissement. Ainsi, soit qu'on désire l'amour le plus conscient, ou simplement l'amour le plus intense, on désire en secret l'obstacle. Au besoin, on le crée, on l'imagine.

Il me paraît que cela explique une bonne partie de notre psychologie. Sans traverses à l'amour, point de "roman". Or c'est le roman qu'on aime, c'est-à-dire la conscience, l'intensité, les variations et les retards de la passion, son crescendo jusqu'à la catastrophe – et non point sa rapide flambée. Considérez notre littérature. Le bonheur des amants ne nous émeut que par l'attente du malheur qui le guette. Il y faut cette menace de la vie et des hostiles réalités qui l'éloignent dans quelque au-delà. La nostalgie, le souvenir, et non pas la présence, nous émeuvent. La présence est inexprimable, elle ne possède aucune durée sensible, elle ne peut être qu'un *instant* de grâce – le duo de Don Juan et Zerline. Ou bien l'on tombe dans une idylle de carte postale.

L'amour heureux n'a pas d'histoire *dans la littérature occidentale*. Et l'amour qui n'est pas réciproque ne passe point pour un amour vrai. La grande trouvaille des poètes de l'Europe, ce qui les distingue avant tout dans la littérature mondiale, ce qui exprime le plus profondément l'obsession de l'Européen : connaître à travers la douleur.

Denis de Rougemont, *L'Amour et l'Occident*, 1939, éditions 10/18, 2001.

Document 2



René Magritte, *Les Amants*, 1928, huile sur toile, 54x73 cm, Museum of Modern Art, New York, États-Unis.

Quelques éléments d'observation (lecture du corpus) :

Méthode : même quand les textes et documents sont *a priori* bien connus, ils doivent être lus attentivement pour comprendre quel est l'enjeu de leur rapprochement. Cette première lecture n'est pas destinée à être déroulée telle quelle dans l'exposé mais sert de point départ, pour soi d'abord. Elle permet, ensuite :

- dans la première partie introductive, de choisir les éléments à présenter afin de justifier la problématique ;
- dans la partie didactique, de choisir les éléments à exploiter dans le cadre permettant d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

● Nerval évoque, dans une petite ode en octosyllabes¹¹, forme populaire goûtée par le romantisme, sa (non) rencontre avec une jeune fille (v. 8), dont le passage, en ouverture et fermeture du poème (« elle a passé », « le bonheur passait »), est souligné aussi par la syllepse du titre (« une allée du Luxembourg »), l'aspect comme les modalités des verbes et la ponctuation. Prêtons attention au jeu des formes de l'accompli (« a passé », « a lui », « a fui ») et de l'irréel du présent, qui inscrivent d'emblée l'apparition dans une impossible rencontre. Cette impossibilité est matérialisée par l'usage des tirets qui disloquent le temps entre promesse et mélancolie de la perte. Les rimes croisées accentuent la solitude du poète, renvoyé aux ténèbres dont la profondeur a été éclairée par la lumière du regard de la jeune fille (« nuit profonde »). Ancrée dans une jeunesse éternelle, sans que le temps ait de prise sur elle (« vive et preste », « brille », « nouveau ») elle est un douloureux contrepoint à l'instance lyrique vieillissante.

¹¹ Dans le « Premier château » des *Petits Châteaux de Bohême*, figure un ensemble de poèmes rassemblés sous la mention « Odelettes », autre titre de recueil sous lequel est très souvent rangé ce poème de Nerval. « Une allée du Luxembourg » a été composé en 1831.

Néanmoins l'odelette fait entendre deux mélodies, l'une grave et mélancolique, mais aussi une plus légère (octosyllabe, petite ode, première strophe). Elle souligne la fracture romantique entre deux états mais aussi entre une forme résolument humble, portée par le mètre emblématique de la chanson, et l'encre noire de la mélancolie dont l'effusion lyrique est ici contenue¹².

● Baudelaire : poème nodal du corpus par son titre et par son succès littéraire et artistique, publié dans la section des « Tableaux parisiens » de l'édition de 1861. Nerval aurait servi de source inspiratrice à Baudelaire¹³. On retrouve ici le même scénario dans la forme noble du sonnet. Cette dernière est en partie détournée (schéma rimique non conventionnel, débordement du premier quatrain sur le second...). Le poème est construit sur une évocation puis une invocation qui conjugue la modernité du tableau urbain (pensons à l'esthétique de la modernité selon Baudelaire) à l'apparition de la femme passante, à la fois promise et interdite. Le lexique, la typographie et la ponctuation soulignent le « spleen » du poète nourri par l'impossibilité de rejoindre la femme, à la fois source de vie et de mort. Elle est celle qui enfante par son regard (« germe », « douceur », « renaître ») et celle qui « tue », comme la rime le fait cruellement entendre : « majestueuse », « fastueuse ». Elle prend le visage de Gorgô, méduse pétrifiante. Elle est donc énigme absolue et échappe à toute saisie : la dissymétrie dans l'espace et le temps est remarquable dans les deux derniers vers (« tu fuis » vs « je vais » ; « que j'eusse aimée » vs « qui le savais »). La mélancolie du « déjà plus » et « jamais plus » inscrit le motif de la passante dans un renouvellement de l'élégie amoureuse. Par l'apostrophe – « Ô toi » – la femme existe, dans le poème ou l'écriture, mais dès lors qu'elle a disparu dans la réalité de l'instant. Elle s'offre à travers la perte et le manque. Elle permet au désir amoureux de se dire, comme au travail poétique de l'« éphémère » et du « transitoire », caractéristiques de la modernité, de se fixer dans le poème.

● Rimbaud : le poème appartient au recueil dit de Douai, daté de 1870. Le changement de ton et de forme est ici d'emblée sensible dans un poème qui s'empare d'une situation amoureuse presque identique. Un tout jeune homme, qui contraste avec la représentation des deux instances lyriques précédentes, attend le passage de l'amour (I et II). Ce dernier apparaît sous la forme d'une demoiselle dont le mouvement la fait passer et se retourner (« passe », « se tourne ») dans un même geste, laissant poindre son regard sous les points de suspension. L'amour saisit l'amoureux sans le pétrifier absolument (« loué ») : il se donne à vivre une histoire d'amour dans le désir de l'autre. La réalisation du désir renverse alors la situation : le jeune homme passe et disparaît dans la lumière des cafés. Il s'agit bien d'un « roman », titre qui instaure une distanciation immédiate avec l'aventure amoureuse qu'il promet : le poème joue avec le mélange des genres (poésie ou roman), le *topos* de la rencontre amoureuse et romanesque, mais aussi avec les deux textes précédents et notamment celui de Baudelaire pour en subvertir tous les motifs. Regardons par exemple l'évolution de la figure de la femme interdite : la passante « en grand deuil », « soulevant, balançant le feston et l'ourlet » devient ici la jeune fille « sous l'ombre du faux col effrayant de son père ». Le dérisoire (réurrence de l'adjectif « petit ») et la dérision infusent le poème qui traite de la figure de la passante et de son effet sur le poète à travers un lyrisme ironique qui nourrit le désir d'écrire (rime « rire/écrire »). Dire l'amour est bien au cœur du poème : il s'agit d'écrire l'amour et de nourrir le désir d'écriture, en n'étant pas sérieux, c'est-à-dire sans jamais adhérer absolument à la réalité. Le manque, la perte et la distance permettent la rêverie amoureuse et l'écriture poétique.

● Pol : « Les passantes » passe du singulier au pluriel, par le titre et dans le mouvement de la chanson. La figure de la passante comme motif littéraire et type amoureux est désormais établie et l'on peut la généraliser à toutes les femmes « qu'on « aime/ Pendant quelques instants secrets [...] et qu'on ne retrouve jamais » : entre rencontre éphémère et impossible, apparaît bien « une » passante de

¹² Voir Jean Starobinski, *L'Encre de la mélancolie*, Seuil, 2012.

¹³ Claude Leroy affirme, dans *Le Mythe de la passante*, PUF, 1999, p.41 : « Une allée du Luxembourg peut être lu comme un palimpseste probable d'À une passante ».

Baudelaire, indéfinie mais singulière et unique, désormais « LA » passante de tout texte, qui s'empare de ce que Claude Leroy a appelé un mythe¹⁴. La chanson dialogue parfaitement avec les poèmes de Nerval et Baudelaire en reprenant tous les aspects du scénario : les attributs des femmes, la solitude mélancolique du poète, l'expression de la nostalgie, la dédicace baudelairienne... Ce poème-chanson a été interprété par Georges Brassens, qui restitue les accents nostalgiques et la douce mélancolie perceptibles sous la légèreté de l'usage du pluriel et de l'alternative que laissent poindre les strophes 7 et 8. La possibilité de l'oubli de la strophe 6 n'est qu'une variation sur le motif de la perte comme condition de possibilité de la passante et du passage.

● Apollinaire propose, lui aussi, un spectacle étrange par la reprise de la figure de la passante, seule femme du corpus à porter un prénom dont on apprend qu'il est un surnom en forme de calembour. Après Rimbaud, le poète donne à voir le théâtre dérisoire des amours mises en scène (strophe 2). Si la tonalité élégiaque des amours perdues ou éphémères est patente, permettant l'expression de la solitude du poète (les rimes orphelines la soulignent), il n'en reste pas moins que domine la dérision, perceptible dans le décalage qui existe entre l'évocation de « la dame » à laquelle on jette des baisers et la situation triviale évoquée. « La maison où entra la dame/ que j'avais suivie pendant deux / Bonnes heures » pourrait être interprétée comme un lieu éventuel de prostitution¹⁵ dégradant le *topos* courtois d'abord convoqué. La femme que l'on suit n'est plus tout à fait la passante qui s'évanouit des autres poèmes. C'est une manière de reprendre ce qui est devenu l'autre *topos* de la passante, comme figure de l'amour instantané et authentique, donc idéalisé en interdit. Cet interdit est souligné par le motif implicite de la fermeture des portes qui tiennent la femme hors de portée de l'amant. Apollinaire reprend ici, de manière moins discutable, le motif de l'amant suppliant l'esclave de le laisser rejoindre celle qu'il aime en lui permettant l'accès à la maison¹⁶. Ce nouvel Orphée défiant les portes d'Hadès joue avec les codes de la lyrique amoureuse et une nouvelle incarnation possible de la passante. Il est soutenu par les jeux formels que l'écriture poétique permet (syntaxe malmenée par le vers, rimes aléatoires, jeux de mots). Au-delà du calembour entre quête impossible de la femme, Rosemonde, « quête de la Rose du Monde » vers laquelle le poète s'en va, se donne à lire le projet poétique et quasi-mystique, révélateur de l'orphisme d'Apollinaire. « Dire l'amour » permet d'ouvrir l'espace de la relation contenue dans le temps de l'instant, irréversible et semelfactif, à l'infini de la recherche d'une réalité qui transcende le *hic et nunc*. L'aventure amoureuse se réalise non plus dans la rencontre effective mais dans l'écriture, par le poème.

● Denis de Rougemont, dans son essai *L'Amour et l'Occident*, revient sur la spécificité de la littérature occidentale vue au prisme (discutable) du romantisme, qui veut, selon le mot d'Aragon, qu'« il n'y a[it] pas d'amour heureux ». Ce document n'est pas nécessairement destiné à des élèves de quatrième, tel quel, mais permet au professeur de penser le corpus à travers ses variations tonales comme de poser la question du dire amoureux. Pourquoi raconter des amours malheureuses ? Denis de Rougemont insiste alors sur la possibilité de (se) connaître à travers la douleur et l'expérience du deuil. Or nos poèmes, s'ils donnent à voir des variations dans la mélancolie, font le lien avec l'écriture : « c'est le roman qu'on aime », comme le montre Rimbaud, en provoquant une interrogation sur les codes génériques. Le document complémentaire est ici un moyen pour le candidat d'appréhender la dimension littéraire du corpus dans ses enjeux d'écriture. Il oriente la réflexion.

● Magritte : huile sur toile, de taille moyenne (54 x73cm), d'un peintre surréaliste et donc proche de l'esthétique d'un Apollinaire qui annonce le mouvement. Les deux visages recouverts d'un linge

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ La prostituée est par nature « passante », elle appartient à des « maisons de passe » ou des maisons closes, ce qui est bien le cas ici de cette demeure dont les portes sont fermées, comme dans la topique des plaintes amoureuses ovidiennes.

¹⁶ Voir Ovide, *Les Amours*, livre I,6 : « [...] La nuit noircit, déverrouille la porte. / Je ne viens pas avec des soldats et des armes, / Je serai seul, fors le cruel amour [...] ».

(foulard, drap, linceul ?) appartiennent visiblement à un homme et une femme amoureux qui cherchent à échanger un baiser. L'interdit baudelairien se matérialise ici dans l'impossibilité du regard, du toucher, et même de la parole. L'ombre portée plonge le point de contact entre les deux bouches dans l'ombre et les ténèbres. *Eros* et *thanatos* sont ici intimement liés par le linceul, drap enveloppant le mort, visage recouvert. On peut aussi penser aux expressions et images communes que tente de réactiver le surréalisme en les déplaçant de manière inattendue : l'amour est aveugle (*Eros* aux yeux bandés), ou encore l'amour aveugle (on perd toute faculté de jugement, on est possédé et « crispé comme un extravagant »). Derrière l'impossibilité de l'amour, figurée paradoxalement par la réunion des amants, s'étend, à l'arrière-plan, le ciel. La rencontre est marquée par l'ambivalence. Représentée dans un intérieur (plafond, mur) et limitée par le drap qui couvre les visages, elle ouvre néanmoins sur un espace extérieur : le ciel est figuré à l'arrière-plan et n'est pas nécessairement un simple élément du décor malgré son apparence de « toile de fond ». Cette ouverture dans l'espace intérieur des amants est permise par le baiser échangé, mais elle peut aussi symboliser l'espace infini de l'après-rencontre, comme dans le poème d'Apollinaire.

Quelques éléments de synthèse (vers la problématique)

Méthode : les éléments principaux ayant été soulevés, nous pouvons tenter de confronter les documents pour extraire les lignes de force, les grands axes de réflexion littéraire du corpus permettant de formuler *in fine* une problématique justifiée au regard de ce que l'on sait de l'objet d'étude ou de l'entrée du programme.

1. Contextualisation littéraire du corpus qui peut servir de phrase d'amorce pour l'introduction : « Je ne crois guère aux beautés qui peu à peu se révèlent, pour peu qu'on les invente ; seules m'emportent les apparitions » déclare le narrateur de *La Grande Beune*. « L'apparition », de madame Arnoux à Frédéric¹⁷ comme celle d'Yvonne au jeune instituteur du récit de Pierre Michon, convoque une figure littéraire ainsi qu'un *topos* romanesque et poétique : celui de l'épiphanie de la femme, porteuse des promesses de l'amour. Ce motif prend ici un relief tout à fait particulier : nourri par la figure de la passante, il sublime les traits d'une femme qui apparaît dans et par sa disparition.

2. Tous les poèmes célèbrent, en effet, des amours manquées, à travers l'évocation, par une instance énonciative masculine, d'une femme rencontrée et (aussitôt) perdue : on rejoint ainsi un autre grand *topos* de la lyrique amoureuse, le « mourir d'amour ». S'il circule dans toute la littérature occidentale, il est mobilisé par le romantisme de manière originale, en poésie, à travers le mythe de la passante en particulier. Le document complémentaire de Denis de Rougemont nous invite à penser cette relation entre amour et mort *via* la mythologie romantique. Toutefois, l'on peut relever une ambiguïté dans ce texte. Il est question dans le premier paragraphe du « romantisme occidental » : la réflexion est restreinte au romantisme (comme c'est aussi le cas de ce corpus romantique et postromantique). Mais le propos s'élargit pour finir à la « littérature occidentale ». Le texte de Rougemont invite alors le candidat à s'interroger sur la puissance de cette représentation romantique de l'amour, proposée ici comme modèle occidental écrasant (les italiques le suggèrent), voire indépassable.

3. Le corpus offre une faible amplitude diachronique qui permet néanmoins de circuler entre quelques courants esthétiques. On va du romantisme à l'Esprit nouveau¹⁸ qui annonce le surréalisme de Magritte, en passant par la modernité baudelairienne. Le tableau du peintre belge date de 1928, année de *Nadja* d'André Breton, autre figure de la passante célébrée en littérature.

4. L'unité du corpus est aussi essentiellement générique. L'unité thématique cristallisée autour de la figure de la passante redouble son unité poétique : poésie versifiée avec l'octosyllabe (Nerval, Pol, Apollinaire) ou l'alexandrin (Baudelaire et Rimbaud) ; forme fixe du sonnet et forme libre ou faussement hybride (« Roman », « Rosemonde »).

¹⁷ « Ce fut comme une apparition », lit-on dans les premières pages de *L'Education sentimentale* de Flaubert, en 1869.

¹⁸ « L'Esprit nouveau et les poètes » est le titre d'une conférence de Guillaume Apollinaire prononcée en 1917.

5. Traversés par l'encre noire de la mélancolie ou plus légers, les poèmes déclinent une variété de registres autour d'une même scène (et mise en scène parfois) : la rencontre amoureuse, première et dernière, avec une « passante » entrevue et (presque) jamais rejointe ou perdue.

6. Si la rencontre est un échec, si l'amour se fait plainte ou fausse plainte, de l'*ode*(lette) à la *parodie* (contre-chant), de l'hypotexte à ses reprises, l'écriture ne cesse, quant à elle, de tenter de fixer la figure féminine qui s'échappe. Elle la célèbre, à moins que ce ne soit elle-même qu'elle célèbre par la réécriture du motif littéraire et le jeu avec la capacité du verbe poétique à éterniser ce qui passe. De l'esthétique du tombeau à celle de la modernité, la poésie tente de rivaliser avec l'éphémère, le transitoire, le fugitif¹⁹. On retrouve l'ambition de la poésie lyrique : lutter avec le temps et la mort qui font de l'amour une merveille par sa fragilité et sa possibilité toujours en suspens. La femme condense ici les trois points de fixation ou de fuite du lyrisme, la passante incarnant *in fine* une quasi-allégorie de la poésie elle-même.

Problématique

Méthode : la problématique est le plus souvent énoncée sous la forme d'une interrogation, soulevée par la confrontation des textes et documents en regard de l'entrée du programme. Elle est un projet de lecture qui articule donc, sans les différencier, les enjeux littéraires et didactiques du sujet. Le jury n'attend pas une formulation préétablie. Des propositions distinctes et également pertinentes sont possibles.

Première proposition : dans quelle mesure la poésie fait-elle des amours passantes et manquées la condition d'une jouissance réitérée dans l'écriture ?

Autre formulation possible : le poète, en *disant* les amours manquées, n'exorciserait-il pas la perte, par la plénitude du plaisir liée à la quête poétique et au don du poème²⁰?

Vers le dispositif didactique

Méthode : on attend des candidats qu'ils situent la séquence dans une progression annuelle de travail et au cœur des enjeux problématiques des questionnements ou objets d'étude.

- Titre de la séquence possible : Dire et écrire les amours manquées. Cette démarche est souvent proposée par les candidats, elle est bienvenue quand le titre permet de synthétiser la pensée et oriente clairement le projet. Les poèmes viennent ici en lieu et place des amours manquées, c'est-à-dire qui n'ont pu se dire autrement que dans l'absence, le passage de l'être aimé.

- La séquence est proposée en classe de quatrième dans le cadre du questionnement « dire l'amour » pour « se chercher, se construire ». L'expérience amoureuse est au cœur de la vie humaine et des préoccupations adolescentes. Vivre l'amour est un impératif (repoussé et désiré...) pour de nombreux élèves de cet âge. Qu'est-ce que vivre cette expérience de la rencontre et du coup de foudre, de l'attente, du désir, de la déception ? Nos poèmes permettent d'approcher ces aspects pour trouver le moyen de dire cette difficulté à aborder le sentiment amoureux qui s'échappe à lui-même avant toute chose. Qu'est-ce que dire l'amour ? Comment le dire et pourquoi ? Voilà une autre dimension qui pourra être prise en compte grâce au corpus proposé et à la problématique choisie. Il s'agit bien pour nos poètes de dire et d'écrire l'amour en offrant une parole poétique et lyrique explorant, pour une même situation – celle des amours entraperçues et manquées – toutes les variations de formes et de tons, qui seront autant de mots pour aider les élèves à le dire à leur tour. Il s'agit encore de faire éprouver poétiquement

¹⁹ Cette caractérisation est celle de la modernité selon Baudelaire : « La modernité, c'est le transitoire, le fugitif, le contingent, la moitié de l'art, dont l'autre moitié est l'éternel et l'immuable », cf. *Le Peintre de la vie moderne*, Gallimard, Pléiade, pp.694-695.

²⁰ Cette formulation est empruntée au titre d'un poème de Stéphane Mallarmé : « Don du poème » (1865).

la présence et l'absence, le manque et la frustration – au cœur des révoltes ou des déceptions adolescentes – comme expériences de la plénitude, autre manière de faire résonner la littérature avec l'expérience humaine.

- On pourrait envisager la mise en œuvre de cette séquence après l'étude d'une comédie de Molière. Il s'agirait de sensibiliser les élèves, à la fin du second trimestre, aux enjeux comiques d'une histoire d'amour contrariée, à travers la confrontation de valeurs²¹ liée aux conflits de génération et de pouvoir. *L'Ecole des femmes* permettrait, par exemple, d'aborder avec les élèves la question de la possession amoureuse, à travers la séquestration d'Agnès par Arnolphe, qui l'enferme loin de la société, dans son autre « maison close ». La femme, ici mal aimée, est alors un contre-modèle possible de la passante. L'amour authentique est également caractérisé comme ce qui échappe à toute fixation du sentiment, malgré une forme de prédestination permise par l'authenticité du coup de foudre et du premier échange amoureux entre Agnès et Horace. Mais en forçant les portes de la maison, l'amant véritable ne vole jamais plus qu'un ruban, à la différence des prétentions d'Arnolphe. Les élèves pourraient, avec cette comédie versifiée, travailler sur les marques de l'oralité dans le dialogue et les modalités de phrases, notamment injonctives et interrogatives. De même, l'alexandrin et quelques notions de métrique (mètre, coupes et accents, concordance et discordance) seraient abordés. Pour éviter cependant toute confusion générique, il s'agit désormais d'initier les élèves au genre poétique. On se propose de leur faire prendre conscience de la nécessité comme des moyens variés de dire l'amour, à travers l'approche de la réécriture, mais aussi de cerner ses enjeux humains et littéraires.

La séquence

Méthode : le candidat doit désormais exposer son projet d'exploitation des éléments d'analyse mis en valeur à travers des activités développées dont l'une le sera plus précisément – la séance dite développée – et l'autre prendra en charge l'étude d'une question de langue.

Les axes de lectures analytiques prennent ici la forme de simples propositions qui seraient à démontrer par une étude des textes fondée sur l'exploitation d'éléments textuels, intertextuels et spécifiquement poétiques.

Le corpus étant constitué de cinq textes et de deux documents complémentaires, il semble légitime de prévoir au moins huit séances pour prendre en compte tous les auteurs et les poèmes. Rappelons que tous les textes du corpus, ainsi que le tableau de Magritte, doivent faire l'objet d'une proposition didactique à destination des élèves. Seul l'essai de Denis de Rougemont peut être réservé au seul usage du futur enseignant, s'il l'explicite. Les séances qui articulent la lecture à une autre activité requerront deux heures de cours, tandis que les séances de langue, de mise en voix et de synthèse comparative se dérouleront sur une heure.

La séquence suit l'ordre chronologique du corpus : la dimension de réécriture est en effet à prendre en considération à travers, notamment, les éléments parodiques soulignés précédemment.

Séance 1. « Une allée du Luxembourg ».

1. Lecture analytique du poème de Nerval (voir *supra*).

● Quels sont les différents moments de cette rencontre ? A-t-elle effectivement lieu ? Le sens littéral est découvert par la mise en valeur du scénario autour des trois étapes constitutives de la rencontre manquée : rencontre et retour sur l'événement dans la fragilité d'un présent éphémère ; projection fantasmatique (irréel du présent) qui emplit la rêverie du poète ; temps accompli et scellé faisant poindre la mélancolie d'une jeunesse perdue.

● Quelles sont les émotions exprimées et comment sont-elles reliées à l'aspect fugitif de l'instant évoqué ? On fait commenter « Vive et preste comme un oiseau » : la comparaison et le lexique sont expliqués, notamment l'adjectif « preste » qui, articulé à « vive » et au comparant, traduit une vision à

²¹ Dans le cadre de l'entrée du programme et du questionnement « Individu et société : confrontation de valeurs ».

la fois fulgurante et dense par son éclat, entre absence et présence. La rapidité et l'agilité signifiées par « preste » sont également au cœur de l'expérience poétique. La temporalité vécue de cette rencontre est exprimée par la forme courte du texte, elle-même exemple de promptitude et d'agilité, entre humilité de l'odelette et intensité des sentiments. Cet effet de condensation permettra alors de chercher comment les rimes et la ponctuation participent également de l'ambivalence du poème, qui oscille entre légèreté et mélancolie.

2. Prolongement par l'écriture. Imaginer comment le poète aurait pu dire à la passante son amour, par une courte lettre qu'il lui adresse, au choix, dès après la première strophe, dès la seconde ou après la troisième. Ce travail permet de retravailler les émotions distinctes du texte, les variations de ton. Secondairement, la possible confrontation à l'oral des textes écrits permet de prendre conscience que les émotions du poète sont distinctes selon le moment du passage de la jeune fille.

3. Retour sur le poème de Nerval. Si la rencontre avec la jeune fille est manquée, comment le poète peut-il néanmoins créer l'illusion de sa présence ? Le poète s'adresse, par l'écriture, à la jeune fille à peine rencontrée, présente et absente. Il s'agit d'une première approche du poème comme variation du tombeau amoureux.

⇒ *Les élèves ont identifié le motif de la passante dans la rencontre amoureuse et sont sensibilisés à la mélancolie romantique comme à la légèreté de la forme qui vient atténuer le pathos de l'évocation des amours manquées.*

Séance 2. « À une passante » : lecture analytique²² et séance développée.

Justification du choix de la séance développée : ce poème est considéré comme le texte matrice de toutes les réécritures de la scène amoureuse de la passante. Nous renvoyons aux éléments d'observation *supra* qui peuvent être analysés selon les pistes de recherche suivantes :

● La femme apparaît-elle ou disparaît-elle ? Une scène de première et dernière vue : l'évocation d'une scène de rue dans laquelle apparaît la passante, destinée à passer : le paradoxe d'une présence/absence. Les élèves travaillent sur les éléments de rupture liés à la modernité : d'abord, les éléments urbains et sonores du décor qui rompt avec le *locus amoenus* des rencontres amoureuses traditionnelles ; ensuite, les éléments prosodiques et métriques qui créent des discordances. Ainsi, la forme du sonnet est reprise de manière subvertie : les enjambements nombreux empêchent la concordance syntaxe/vers (mais aussi entre les êtres), le premier quatrain déborde sur le second, celui-ci étant disloqué sur le plan syntaxique (le complément d'objet de « buvais » est à chercher deux vers plus loin...).

● Comment et pourquoi la femme est-elle inaccessible ? Par un rapprochement avec le poème de Nerval, les élèves interrogent ce qui fait de cette rencontre une situation à la fois identique et distincte. La passante est « femme », « en grand deuil », et non plus jeune fille dans sa vive fraîcheur. Elle s'impose, au vers 2, de toute sa hauteur et sa *prestance*²³ (loin de « preste », ici). Son apparition est étirée par l'énumération des appositions qui font entrer dans un temps distendu contrastant avec le vers 2 du poème de Nerval. L'apparition est suivie d'une invocation frappée par l'interdit : le deuil soustrait la femme à la possibilité de l'amour, elle défie l'extravagant par les promesses qu'elle porte et la menace qu'elle incarne : le paradoxe de l'*éros-thanatos*. La ponctuation et les marques typographiques accentuent là encore les effets de rupture. Cet aspect peut être rendu sensible par la lecture magistrale du poème qui prend ici tout son sens et qui préparera la séance de langue.

²² Les pistes proposées sont redevables aux analyses de Claude Leroy, *op.cit.*

²³ On étudiera alors, sur le plan lexical, le nom « prestance », son étymologie et son sémantisme. Du verbe latin *praesto*, « se distinguer, briller, exceller », la forme adjectivale désigne ce qui est remarquable, noble et extraordinaire dans l'apparence extérieure d'une personne, son maintien imposant.

● Malgré la disparition racontée, le lecteur éprouve-t-il seulement le sentiment de la perte ? Une convocation du texte et du lecteur sommés de combler « l'absente de tout poème »²⁴. C'est par sa disparition qu'advient le poème car la femme devient, plus que passante, point de passage et passerelle²⁵. Elle permet au poète de renaître dans l'amour du verbe poétique et de créer, au sens étymologique du mot poésie. Un travail sur les apostrophes et la réécriture est alors possible : le sonnet, forme fixe, joue aussi de libres irrégularités et reprend, en partie, le texte de Nerval.

⇒ *Les élèves ont construit un parcours de lecture de Nerval à Baudelaire en retrouvant les éléments du scénario commun, et en creusant la tonalité mélancolique propre au spleen baudelairien. Ils peuvent mesurer l'importance de l'adresse à la femme et la nécessité de « dire l'amour » comme tentative de comblement de la perte.*

Séance 3. Rimbaud, D. de Rougemont : l'amour, un roman ?

1. Oral et prise de parole argumentée pour entrer dans la séance

Denis de Rougemont place la souffrance au cœur de l'expérience amoureuse et littéraire. On lit avec les élèves le troisième paragraphe à partir de « Sans traverse à l'amour, point de "roman" ». On attend de cette lecture cursive que les élèves expliquent le mot roman entre guillemets et fassent le lien entre histoire d'amour, souffrance et littérature au vu des séances précédentes.

2. Lecture analytique : Rimbaud, « Roman ».

L'attention se portera sur les pistes de recherche suivantes :

● Pourquoi ce titre, « Roman » ? Une rencontre amoureuse désirée et initiée : un roman fabriqué (*voir supra*).

● Qui sont les personnages qui passent dans le poème ? Une rencontre passagère où les motifs sont subvertis : de la passante au passant. Notons que cette subversion pourrait être étudiée également à travers les coupes et les césures dans l'alexandrin et la discordance entre mètre et syntaxe, qui approfondissent ce qui a été initié dans l'étude du poème de Baudelaire à travers les phénomènes de distorsion. Cette étude prépare également la séance de langue sur la ponctuation : on commentera par exemple l'usage du tiret, marqueur d'effets de rupture rythmiques, syntaxiques, voire sémantiques.

● Qui écrit dans le poème et pourquoi ? Entre autodérision et nécessité de l'écriture (*voir supra*).

⇒ *Les élèves sont désormais familiarisés avec les types de réécriture, de l'ode(lette) à la parodie. Ils construisent une représentation du dire amoureux : quel que soit le poème dans ses variations, l'écriture poétique de l'amour apparaît primordiale et recrée la figure de l'aimée qui s'absente du poème ou que l'on a effacée pour en féconder les potentialités amoureuses et littéraires.*

Séance 4. Séance de langue. La ponctuation : marques, significations, effets de sens.

NB : cette séance est davantage développée que les autres afin d'aider les candidats à aborder ce moment du travail souvent négligé.

Présentation et justification de la séance : la séance de langue se propose d'étudier les marques de ponctuation, notamment les points d'exclamation, de suspension et les tirets dans les poèmes de Nerval, Baudelaire et Rimbaud. Ce choix est motivé par l'inflation chronologique et typographique des signes de ponctuation. Celle-ci est liée, d'une part à la volonté de marquer des effets de rupture

²⁴ Cette expression qui paraphrase un vers de Mallarmé est de Claude Leroy, *op.cit.*

²⁵ Claude Leroy caractérise la figure mythique de la passante selon quatre « règles » : celle du « passage » ; celle de « l'impasse » ; celle de la « passation » ; celle du « mot de passe ». À propos de la « troisième règle », il écrit : « Muse malgré elle ou ambassadrice complice, elle est une *passerelle* entre deux mondes, entre deux ordres de réalité » (nous soulignons), *op.cit.*, p.73.

pour l'oreille et pour l'œil et, d'autre part, aux variations émotionnelles de l'instance lyrique dans la reprise plus ou moins distanciée du texte source. De ce point de vue, le travail sur la langue et ses signes vient approfondir la problématique de notre séquence.

Pour l'enseignant, la ponctuation est ainsi définie par Nina Catach : « *Système de renfort de l'écriture, formé de signes syntaxiques, chargés d'organiser les rapports et la proportion des parties du discours et des pauses orales et écrites. Ces signes participent ainsi à toutes les fonctions de la syntaxe, grammaticales, intonatives et sémantiques.* »²⁶ Mais on construira, progressivement, une définition avec les élèves permettant d'articuler l'oral et l'écrit (fonction prosodique), de relier signes de ponctuation, construction et modalités de phrases (fonction syntaxique) et d'interpréter leur valeur sémantique (les points de suspension, par exemple).

1. On conduit le travail suivant sur le point d'exclamation²⁷ :

➤ Pourquoi, selon vous, la première strophe du poème de Nerval ne comporte-t-elle pas de point d'exclamation comme les deux autres ? Les élèves sont amenés à identifier les sentiments proprement élégiaques des deux

strophes marquant la perte. Le regret est exprimé par la modalité exclamative, matérialisée par le point d'exclamation, lui-même amplifié, dans un effet d'écho ou de suspens, par les points de suspension (« éclaircirait ! » ; « il a fui ! »).

➤ Comment sont exprimés les sentiments élégiaques, de Nerval (deux occurrences de l'exclamation) à

Baudelaire (cinq occurrences en écho amplifié au premier) ? « Un éclair puis la nuit ! » : par une quasi-reprise en chiasme de Nerval, le point d'exclamation souligne également la quasi-citation ; « Ailleurs, bien loin d'ici ! // trop tard ! *jamais* peut-être ! » : la césure à l'hémistiche place deux points d'exclamation dans le second segment pour amplifier l'effet *crescendo* de l'expression de la perte, elle-même matérialisée par l'usage de l'italique. Le poème se clôt sur une dernière exclamation lyrique : « ô toi qui le savais ! ».

➤ Quel lien peut-on faire entre ce que vous savez du point d'exclamation et la lecture du texte ?

- Le professeur sait que le point d'exclamation est un signe à valeur sémantique et énonciatif. Il « marque une intonation exclamative qui peut porter sur différentes structures grammaticales. [...] Ses valeurs sémantiques, le plus souvent affectives, sont très variées, de même que les courbes mélodiques qu'il représente »²⁸. Il permet donc de souligner le lyrisme débordant du « je » du poème. Paul Valéry disait du lyrisme qu'il est le « développement d'une exclamation » et Jean-Michel Maulpoix remarque : « Que le poète « exprime » sa joie ou sa tristesse, interpelle l'infini ou le destin, distribue des vérités morales, ou prenne à témoin son lecteur, il a recours à l'exclamation comme au signe le plus émotif, énergique et expressif du langage : elle reproduit graphiquement l'élévation de sa voix, signifie sa présence, et manifeste l'emportement du lyrisme. »²⁹

- On veut faire trouver aux élèves que, de Nerval à Baudelaire, il y a surenchère lyrique, de l'odelette (petite forme) au sonnet. Chez le premier, le point d'exclamation marque l'acmé de l'intensité amoureuse, à la fin des strophes 2 et 3 mais, suspendue aux vers 8, puis 9 et 11, elle culmine de manière brutale au vers final, muant l'espérance trompeuse en espoir déchu. Une rupture de ton se fait également entendre chez le second, entre les deux quatrains et les tercets, par l'usage de l'exclamative et sa ponctuation. On la fait chercher et interpréter aux élèves.

²⁶ Nina Catach, *La Ponctuation*, « Que sais-je ? », PUF, 1994, citée par Brigitte Lemaître, *La Ponctuation : un savoir enseignable ? enseigné ?*, in *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°15, 1995 : « Les savoirs scolaires » (2), pp. 161-195. Article en ligne à l'adresse suivante : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1995_num_15_1_1911.

²⁷ Les modalités de phrases ont déjà été abordées dans la séquence précédente. Les élèves savent reconnaître les différents types de phrases et approfondissent dans cette séquence le type exclamatif.

²⁸ M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1994, p.93-94.

²⁹ Jean-Michel Maulpoix, « Exclamation et développement », in *Littérature*, n°72 : « Matière de poésie », 1988, pp. 55-61. Article en ligne à l'adresse suivante : https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1988_num_72_4_1466.

- Autre fait de langue remarquable, après le point d'exclamation, il n'y a pas nécessairement de majuscule car il peut, comme la virgule, matérialiser une pause sans marquer une fin de phrase comme le point. On demande aux élèves de comparer le vers 12 avec majuscules et sans majuscules. On veut souligner, dans l'énumération, que les majuscules ont été « effacées » pour lier chaque unité à la précédente et créer un effet de *crescendo* plus sensible par le *legato* qu'elles donnent à voir/entendre³⁰.

➤ Prolongement et approfondissement : dans le poème de Rimbaud, les élèves sont désormais invités à mener

le travail d'observation et d'interprétation de manière plus autonome. La modalité exclamative est, ici aussi, mobilisée au service de l'expression lyrique de l'adolescent : elle permet de souligner l'investissement émotionnel et érotique du paysage d'abord, de l'écriture ensuite. L'exclamation se répartit comme chez Baudelaire sur des segments verbaux et averbaux venant mettre en valeur des motifs essentiels du poème, créant un paysage mental par leur distribution dans le texte. Ainsi, la ponctuation exclamative devient le marqueur visuel des conditions du sentiment amoureux et de son dire : la nuit et la nature (« un beau soir », « foin des cafés tapageurs », « bons soirs de juin », « nuit de juin », « un soir ») ; l'âge (dix-sept ans) et l'écriture amoureuse (« vous écrire »). On amène les élèves à relever deux occurrences : « Nuit de juin ! Dix-sept //ans ! [...] » : la ponctuation exclamative peut affecter un simple groupe nominal et articule ici deux conditions de l'amour. Le point d'exclamation redoublé peut être interprété comme une surenchère logique entre ces deux conditions (« Nuit de juin ! » et « dix-sept ans ! ») ou encore comme une suspension de la voix, comme un soupir bienheureux.

La ponctuation traduit des effets à l'oral et à l'écrit qui peuvent être différents. Marqueur d'émotion, elle engage le corps dans l'expression du sentiment amoureux.

2. Ce travail est complété par une mise au point sur l'usage des points de suspension et des tirets, car leur inflation est encore plus nette et l'espace interprétatif qu'ils ouvrent est source de propositions créatives par les élèves.

⇒ *Les élèves ont pu travailler, dans cette séance de langue, l'unité phrastique telle que le point d'exclamation la délimite dans des segments ; la mobilisation ou non de la majuscule, dans les phrases averbales ; mais surtout, les effets prosodiques et sémantiques produits, propres au langage poétique qui densifie le moindre signe de langage, en plus de jouer sur l'aspect visuel et sonore de la forme poétique, par les ruptures et les silences qu'elle ménage.*

Séance 5. Mise en voix des textes étudiés : singularité, pluralité.

- Prêtez votre voix aux poèmes de Baudelaire ou Rimbaud : quelles émotions contrastées faire entendre ?

Evaluation intermédiaire et orale de la compréhension des textes de Baudelaire ou Rimbaud, au choix des élèves. Cette activité permet le réinvestissement de la séance de langue au service de la compréhension et de l'interprétation des textes. Reprise des éléments de lecture, notamment l'étude de la prosodie, du rythme syncopé de l'alexandrin par les marques typographiques et de ponctuation.

- Cherchez quelles sont les inflexions apportées par le texte de Pol à la réécriture de Baudelaire.

Donner à écouter la chanson interprétée par Brassens et, à partir de l'interprétation musicale et vocale, chercher :

- Les éléments de la réécriture et le jeu avec les motifs de la passante.
- Les nuances de sens apportées par l'instance lyrique elle-même.
- Les variations entre gravité et légèreté : la mélancolie du texte.

³⁰ Dans un état précédent du texte, Baudelaire avait marqué des pauses plus nettes par des majuscules après le signe de ponctuation exclamatif.

⇒ *Les élèves se sont familiarisés avec la réécriture et les déplacements du motif et des registres qu'elle permet. Ils ont cerné comment un premier texte est capable d'en engendrer d'autres. La figure de la passante est saisie comme muse à part entière, objet du désir amoureux et objet de la quête littéraire.*

Séance 6. Apollinaire, Magritte : espace fermé ou espace ouvert ?

Partant du travail précédent, les élèves seront sensibles à l'absence de ponctuation dans le poème d'*Alcools* (contextualisation possible de la modernité selon Apollinaire). Cette observation permet également de poser la question du sentiment de l'ouvert ou du fermé.

1. Lecture analytique du poème (voir *supra*) :

- S'agit-il d'une ode(lette) à Rosemonde ? La comparaison avec le poème de Nerval peut être un point de départ pour définir le « genre » de l'ode. Une ode à la dame et à l'amour : les éléments de l'amour courtois et de l'expression élégiaque convoquent le *topos* de l'amant face aux portes fermées.
- Si l'ode est un chant à la femme aimée, que ressent-on d'étrange ? Recherche et étude des éléments de distanciation et de discordance : de l'*ode* à la *parodie*, du chant au contre-chant. Approfondissement des éléments travaillés dans le poème de Rimbaud.
- Comment le poème fait-il évoluer l'amant dans l'espace ? De la fermeture (maison close) à l'ouverture (du « quai » à la « quête [...] du monde », de la femme effacée à la présence du poète dans l'écriture. Synthèse sur la nécessité de l'écriture nourrie du désir de « l'absente de tout poème », qui reprend le poème-source de Baudelaire.

2. Prolongement de la lecture. Analyse d'image et histoire des arts : d'Apollinaire au surréalisme.

On observe et interprète l'œuvre picturale, après, par exemple, une présentation à l'oral des recherches faites par les élèves sur des éléments d'histoire littéraire et culturelle autour du surréalisme et les figures d'Apollinaire et Magritte. (Voir *supra* pour les éléments d'analyse du tableau).

⇒ *Les élèves ont approché, dans cette dernière séance, les éléments de la réécriture parodique, approfondissant ainsi les aspects de la distanciation travaillés sous la plume de Rimbaud. Ils peuvent mesurer que le mythe de la passante est vivace et fécond, du romantisme à l'Esprit nouveau, et que la figure de l'apparition/disparition de la femme aimée, en plus d'être un topos de la lyrique amoureuse, est une incarnation du désir amoureux qui se nourrit de toutes les figures de l'interdit féminin. Avec le tableau de Magritte, cet interdit prend une nouvelle dimension, plus sombre malgré la lumière et les couleurs du tableau. Le caché/dévoilé, qui est un poncif du plaisir amoureux (et littéraire !) que l'on retrouve dans la figure de la passante, peut alors être interrogé autrement par l'image : à quelles conditions peut-on dire l'amour ?*

Séance 7. Lecture comparée du corpus et synthèse sur une figure littéraire³¹.

Y a-t-il une évolution du regard porté sur la passante ? On voudrait que les élèves soient désormais capables de goûter l'évolution du mythe de la passante, depuis l'hypotexte jusqu'à sa reprise aux accents parodiques. La figure de la passante est renversée : l'instance lyrique veut passer à son tour (Rimbaud) ou suivre la passante (Apollinaire). Voici une manière originale de nouer les fils de la relation, comme du poème, par des auteurs masculins qui donnent à voir des figures féminines. Le

³¹ Une alternative à cette séance consisterait à proposer, en séance liminaire de la séquence, une autre proposition de lecture comparée des seuls titres des poèmes. À partir de là, demander aux élèves de construire des hypothèses de lecture autour de la figure centrale qui émerge du corpus et les premières variations qui nuancent d'emblée l'unité thématique et générique : confronter « À une passante », « Les passantes », « Rosemonde » : indéfini/ défini ? ; que nous fait imaginer « Roman » ? ; « Une allée du Luxembourg » : la syllepse du titre...

regard de l'homme se modifie selon le cadre de la rencontre mais aussi l'âge des protagonistes (les jeunes filles ou l'adolescent contrastent avec la maturité des hommes qui se sentent vieillissants). Le regard masculin est également révélateur des émotions, des désirs voire des fantasmes que l'objet du désir – ici féminin – cristallise.

Le fil textuel – qui fait texte³² – est un motif filé de poème en poème, jouant des variations dans la représentation, mais surtout dans la façon de la dire. Les manières de « Dire l'amour » et d'écrire les amours manquées sont alors approfondies pour convaincre les élèves que, si le plaisir amoureux de la rencontre est éphémère et se dérobe, laissant le poète dans le deuil de la privation de la femme aimée, celui-ci donne à lire et à partager ses amours à la femme hypothétique, et surtout au lecteur. Le plaisir amoureux se déplace alors de la femme manquée vers la lettre (adresse, « vos sonnets la font rire », « mes doigts jetèrent des baisers »), c'est-à-dire l'écriture des poèmes. C'est ici le moment d'approfondir des éléments de l'écriture poétique en tant que telle : formes fixes ou plus libres ; poèmes et chanson ; ode, odelette et parodie ; éléments d'analyse métrique comparés... La littérature devient alors expérience de la plénitude par le plaisir du dire.

⇒ *Les élèves ont désormais une vision à la fois plus fine et plus synthétique des éléments poétiques et littéraires qui caractérisent cette écriture du manque et du plein. Ils peuvent donc s'en saisir dans leur propre expérience du dire amoureux.*

Séance 8. Évaluation finale : sujet d'invention. Réécriture et comblement d'une ellipse.

Après avoir exploré le point de vue de celui qui entrevoit la passante, l'attend et la désire, nous proposons aux élèves d'adopter le point de vue de la passante du poème de Rimbaud. Par un effet de renversement dramatique – « Puis l'adorée, un soir, a daigné vous écrire... ! » – la jeune femme écrit à son tour, alors le poète passe son chemin. Le sujet d'écriture pourra donc être le suivant : imaginez ce que la jeune fille a pu écrire au jeune amoureux dont les « sonnets la font rire ». L'objectif de cette réécriture est non seulement de dire l'amour par le biais d'une autre voix, en cherchant une voix, mais aussi de se construire à travers les mots et les représentations qu'offrent les possibilités d'expression littéraires. En effet, le travail d'écriture permet une double distanciation en même temps que l'appropriation d'une situation à laquelle les adolescents peuvent s'identifier : l'emprunt d'un point de vue autre, à imaginer et à recréer, permet la recherche d'une autre manière de dire, qui est aussi un des enjeux de la construction des élèves.

Pour cela, nous proposons deux manières, au choix : le texte de la lettre sera écrit soit en prose (réinvestissement et consolidation de la séance 1), soit en alexandrins, sur le modèle des deux quatrains de chaque « chapitre » du poème de Rimbaud (réinvestissement des notions de métrique vues dans la séquence précédente – *L'École des femmes* – mais aussi dans l'étude du sonnet de Baudelaire et du poème de Rimbaud).

On tiendra compte des codes formels de la lettre ou de l'écriture poétique (mètre et rimes essentiellement), mais on évaluera surtout la prise en compte du point de vue de la jeune fille qui est amusée par les sonnets ou qui les condamne. Cette transposition du point de vue restituera les éléments de la caractérisation de la passante étudiés dans les différents poèmes (femme mystérieuse, inaccessible, détachée...). L'écriture reprendra des motifs liés à la gravité, à la légèreté ou à la dérision. Quel que soit le texte produit, le travail sur la ponctuation et l'expression des sentiments personnels qu'elle soutient sera un critère de réussite comme d'évaluation.

⇒ *Au terme de cette activité, les élèves se sont appropriés les codes de la réécriture par un renversement du modèle de la passante qui devient, à son tour, observatrice du poète la regardant passer. Ils s'initieront ainsi à dire l'amour par le biais d'une voix autre, mêlant des tonalités diverses et en mobilisant une ponctuation soigneusement pensée.*

³² Le texte est un tissage et un tissu, étymologiquement.

En conclusion et prolongement de cette séquence : peut désormais être envisagée l'étude du texte intégral *La Vénus d'Ille* de Prosper Mérimée dans le cadre de l'entrée du programme « La fiction pour interroger le réel ». L'ouvrage aura été donné en lecture cursive dès la fin de l'étude de *L'Ecole des femmes*, afin que les élèves puissent l'avoir achevé environ trois semaines plus tard. La figure de la femme sera alors approfondie, entre interdit, pétrification et mystère de l'altérité.

Exemple 2- Une nouvelle intégrale en classe de troisième

Le sujet

En classe de 3^e. Entrée du programme de culture littéraire et artistique « Vivre en société, participer à la société », questionnement : « **Dénoncer les travers de la société** ».

1) Texte

Romain Gary, « J'ai soif d'innocence », in *Gloire à nos illustres pionniers*, Gallimard, 1962 (réédition Larousse, coll. « Les contemporains, classiques de demain », 2012).

2) Document complémentaire

Paul Gauguin, *Arearea* (dit aussi *Joyeusetés*), 1892, Musée d'Orsay, huile sur toile, 75x94 cm.

Remarques liminaires

Comme le stipule le règlement du concours, le dossier remis au candidat peut se composer « d'un texte littéraire long », éventuellement accompagné d'un ou plusieurs documents. Si ce type de sujet demeure assez rare, les membres du jury l'exploitent chaque année et les candidats doivent donc s'y préparer. L'œuvre ici soumise à l'étude est une nouvelle, mais le choix peut se porter sur des textes de genres très variés, comme le conte, le dialogue philosophique, le poème en prose, la saynète... Les possibilités didactiques, aussi variées que les textes eux-mêmes, seront dans tous les cas déterminées par le genre littéraire de l'œuvre, le niveau de la classe et l'objet d'étude ou le questionnement visé, mais également les objectifs d'apprentissage que se fixe le candidat³³. Le principal écueil à éviter est le découpage intégral de l'œuvre en « morceaux choisis », étudiés en une succession de lectures analytiques. L'idéal didactique est au contraire de lire l'œuvre selon plusieurs niveaux interprétatifs, dans un mouvement de va-et-vient guidé par une problématique permettant de l'appréhender dans son intégralité, tout en ménageant des temps d'analyse détaillée de passages particulièrement importants.

³³ Sur la didactique de l'œuvre intégrale, on pourra par exemple se référer à l'ouvrage coordonné par Bernard Veck : *Œuvres intégrales et projet de lecture*, éditions Bertrand-Lacoste, coll. « Parcours didactiques », 1998.

Texte

J'ai soif d'innocence

Lorsque je décidai enfin de quitter la civilisation et ses fausses valeurs et de me retirer dans une île du Pacifique, sur un récif de corail, au bord d'une lagune bleue, le plus loin possible d'un monde mercantile entièrement tourné vers les biens matériels, je le fis pour des raisons qui ne surprendront que les natures vraiment endurcies.

5 J'avais soif d'innocence. J'éprouvais le besoin de m'évader de cette atmosphère de compétition frénétique et de lutte pour le profit où l'absence de tout scrupule était devenue la règle et où, pour une nature un peu délicate et une âme d'artiste comme la mienne, il devenait de plus en plus difficile de se procurer ces quelques facilités matérielles indispensables à la paix de l'esprit.

10 Oui, c'est surtout de désintéressement que j'avais besoin. Tous ceux qui me connaissent savent le prix que j'attache à cette qualité, la première et peut-être même la seule que j'exige de mes amis. Je rêvais de me sentir entouré d'êtres simples et serviables, au cœur entièrement incapable de calculs sordides, auxquels je pourrais tout demander, leur accordant mon amitié en échange, sans craindre que quelque mesquine considération d'intérêt ne vînt ternir nos rapports.

15 Je liquidai donc les quelques affaires personnelles dont je m'occupais et arrivai à Tahiti au début de l'été.

Je fus déçu par Papeete.

20 La ville est charmante, mais la civilisation y montre partout le bout de l'oreille, tout y a un prix, un salaire, un domestique y est un salarié et non un ami et s'attend à être payé au bout du mois, l'expression « gagner sa vie » y revient avec une insistance pénible et, ainsi que je l'ai dit, l'argent était une des choses que j'étais décidé à fuir le plus loin possible.

Je résolus donc d'aller vivre dans une petite île perdue des Marquises, Taratora, que je choisis au hasard sur la carte, et où le bateau du Comptoir perlier d'Océanie jetait l'ancre trois fois par an.

Dès que je pris pied sur l'île, je sentis que mes rêves étaient enfin sur le point de se réaliser.

25 Toute la beauté mille fois décrite, mais toujours bouleversante, lorsqu'on la voit enfin de ses propres yeux, du paysage polynésien, s'offrit à moi au premier pas que je fis sur la plage : la chute vertigineuse des palmiers de la montagne à la mer, la paix indolente d'une lagune que les récifs entouraient de leur protection, le petit village aux paillotes dont la légèreté même semblait indiquer une absence de tout souci et d'où courait déjà vers moi, les bras ouverts, une population dont, je le sentis immédiatement, on pouvait tout obtenir par la gentillesse et l'amitié.

30 Car, comme toujours avec moi, c'est surtout à la qualité des êtres humains que je fus le plus sensible.

Je trouvai là sur pied une population de quelques centaines de têtes qu'aucune des considérations de notre capitalisme mesquin ne paraissait avoir touchée et qui était à ce point indifférente au lucre que je pus m'installer dans la meilleure paillote du village et m'entourer de toutes les nécessités immédiates de l'existence, avoir mon pêcheur, mon jardinier, mon cuisinier, tout cela sans bourse délier, sur la base de l'amitié et de la fraternité la plus simple et la plus touchante et dans le respect mutuel. Je devais cela à la pureté d'âme des habitants, à leur merveilleuse candeur, mais aussi à la bienveillance particulière à mon égard de Taratonga.

40 Taratonga était une femme âgée d'une cinquantaine d'années, fille d'un chef dont l'autorité s'était étendue autrefois sur plus de vingt îles de l'archipel. Elle était entourée d'un amour filial par la population de l'île et, dès mon arrivée, je déployai tous mes efforts pour m'assurer son amitié. Je le fis tout naturellement, sans essayer de me montrer différent de ce que j'étais, mais, au contraire, en lui ouvrant mon âme. Je lui exposai les raisons qui m'avaient poussé à venir dans son île, mon horreur du vil mercantilisme et du matérialisme sordide, mon besoin déchirant de redécouvrir ces qualités de désintéressement et d'innocence hors desquelles il n'est point de survie pour l'humain, et je lui confiai ma joie et ma gratitude d'avoir enfin trouvé tout cela auprès de son peuple. Taratonga me dit qu'elle me comprenait parfaitement et qu'elle n'avait elle-même qu'un but dans la vie : empêcher que l'argent

ne vînt souiller l'âme des siens. Je compris l'allusion et l'assurai solennellement que pas un sou n'allait sortir de ma poche pendant tout mon séjour à Taratora. Je rentrai chez moi et, pendant les semaines qui suivirent, je fis de mon mieux pour observer la consigne qui m'avait été donnée si discrètement. Je pris même tout l'argent que j'avais et l'enterrai dans un coin de ma case.

J'étais dans l'île depuis trois mois, lorsqu'un jour un gamin m'apporta un cadeau de celle que je pouvais désormais appeler mon amie Taratonga.

C'était un gâteau de noix, qu'elle avait préparé elle-même à mon intention, mais ce qui me frappa immédiatement ce fut la toile dans laquelle le gâteau était enveloppé.

C'était une grossière toile à sac, mais peinte de couleurs étranges, qui me rappelaient vaguement quelque chose ; et, au premier abord, je ne sus quoi.

J'examinai la toile plus attentivement et mon cœur fit un bond prodigieux dans ma poitrine.

Je dus m'asseoir.

Je pris la toile sur mes genoux et la déroulai soigneusement. C'était un rectangle de cinquante centimètres sur trente et la peinture était craquelée et à demi effacée par endroits.

Je restai là un moment, fixant la toile d'un œil incrédule.

Mais il n'y avait pas de doute possible.

J'avais devant moi un tableau de Gauguin.

Je ne suis pas grand connaisseur en matière de peinture, mais il y a aujourd'hui des noms dont chacun sait reconnaître sans hésiter la manière. Je déployai encore une fois la toile d'une main tremblante et me penchai sur elle. Elle représentait un petit coin de la montagne tahitienne et des baigneuses au bord d'une source, et les couleurs, les silhouettes, le motif lui-même était à ce point reconnaissable que, malgré le mauvais état de la toile, il était impossible de s'y tromper.

J'eus, à droite, du côté du foie, ce pincement douloureux qui, chez moi, accompagne toujours les grands élans du cœur.

Une œuvre de Gauguin, dans cette petite île perdue ! Et Taratonga qui s'en était servie pour envelopper son gâteau ! Une peinture qui, vendue à Paris, devait valoir cinq millions ! Combien d'autres toiles avait-elle utilisées ainsi pour faire des paquets ou pour boucher des trous ? Quelle perte prodigieuse pour l'humanité !

Je me levai d'un bond et me précipitai chez Taratonga pour la remercier de son gâteau. Je la trouvai en train de fumer sa pipe devant sa maison, face à la lagune. C'était une forte femme, aux cheveux grisonnants, et malgré ses seins nus, elle conservait, même dans cette attitude, une dignité admirable.

— Taratonga, lui dis-je, j'ai mangé ton gâteau. Il était excellent. Merci.

80 Elle parut contente.

— Je t'en ferai un autre aujourd'hui.

J'ouvris la bouche, mais ne dis rien. C'était le moment de faire preuve de tact. Je n'avais pas le droit de donner à cette femme majestueuse l'impression qu'elle était une sauvage qui se servait des œuvres d'un des plus grands génies du monde pour faire des paquets. J'avoue que je souffre d'une sensibilité excessive, mais je tenais à éviter cela à tout prix.

85 Quitte à recevoir un autre gâteau enveloppé dans une toile de Gauguin, je devais me taire. La seule chose qui n'a pas de prix, c'est l'amitié.

Je revins donc dans ma case et attendis.

90 L'après-midi, le gâteau arriva, enveloppé dans une autre toile de Gauguin. Elle était dans un état encore plus piteux que la précédente. Quelqu'un semblait même avoir gratté la toile avec un couteau. Je faillis me précipiter chez Taratonga. Mais je me retins. Il fallait procéder avec prudence. Le lendemain, j'allai la voir et lui dis avec simplicité que son gâteau était la meilleure chose que j'eusse jamais mangée.

Elle sourit avec indulgence et bourra sa pipe.

95 Au cours des huit jours suivants, je reçus de Taratonga trois gâteaux enveloppés dans trois toiles de Gauguin. Je vivais des heures extraordinaires. Mon âme chantait — il n'y a pas d'autre mot pour décrire les heures d'intense émotion artistique que j'étais en train de vivre.

Puis le gâteau continua à arriver, mais sans enveloppe.

100 Je perdis complètement le sommeil. Ne restait-il plus d'autres toiles, ou bien Taratonga avait-elle simplement oublié d'envelopper le gâteau ? Je me sentais vexé et même légèrement indigné. Il faut bien reconnaître que malgré toutes leurs qualités, les indigènes de Taratora ont également quelques graves défauts dont une certaine légèreté, qui fait qu'on ne peut jamais compter sur eux complètement. Je pris quelques pilules pour me calmer et essayai de trouver un moyen de parler à Taratonga sans attirer son attention sur son ignorance. Finalement, j'optai pour la franchise. Je
105 retournai chez mon amie.

— Taratonga, lui dis-je, tu m'as envoyé à plusieurs reprises des gâteaux. Ils étaient excellents. Ils étaient, de plus, enveloppés dans des toiles de sacs peintes qui m'ont vivement intéressé. J'aime les couleurs gaies. D'où les as-tu ? En as-tu d'autres ?

— Oh ! ça..., dit Taratonga avec indifférence. Mon grand-père en avait tout un tas.

110 — Tout... un tas ? bégayai-je.

— Oui, il les avait reçues d'un Français qui habitait l'île et qui s'amusait comme ça, à couvrir des toiles de sacs avec des couleurs. Il doit m'en rester encore.

— Beaucoup ? murmurai-je.

— Oh ! je ne sais pas. Tu peux les voir. Viens.

115 Elle me conduisit dans une grange pleine de poissons secs et de coprah. Par terre, couvertes de sable, il y avait une douzaine de toiles de Gauguin. Elles étaient toutes peintes sur des sacs et avaient beaucoup souffert, mais il y en avait plusieurs qui étaient encore en assez bon état. J'étais pâle et tenais à peine sur mes jambes. « Mon Dieu, pensai-je encore, quelle perte irréparable pour l'humanité, si je n'étais pas passé par là ! » Cela devait aller chercher dans les trente millions...

120 — Tu peux les prendre, si tu veux, dit Taratonga.

Un combat terrible se livra alors dans mon âme. Je connaissais le désintéressement de ces êtres merveilleux et ne voulais pas introduire dans l'île, dans l'esprit de ses habitants, ces notions mercantiles de prix et de valeur qui ont déjà sonné le glas de tant de paradis terrestres. Mais tous les préjugés de notre civilisation, que je tenais malgré tout bien ancrés en moi, m'empêchaient d'accepter un tel
125 cadeau sans rien offrir en échange. D'un geste, j'arrachai de mon poignet la superbe montre en or que je possédais et la tendis à Taratonga.

— Laisse-moi t'offrir à mon tour un cadeau, la priai-je.

— Nous n'avons pas besoin de ça ici pour savoir l'heure, dit-elle. Nous n'avons qu'à regarder le soleil.

130 Je pris alors une décision pénible.

— Taratonga, lui dis-je, je suis malheureusement obligé de rentrer en France. Des raisons humanitaires me l'ordonnent. Justement, le bateau arrive dans huit jours et je vais vous quitter. J'accepte ton cadeau. Mais à condition que tu me permettes de faire quelque chose pour toi et les
135 tiens. J'ai un peu d'argent. Oh ! Très peu. Permits-moi de te le laisser. Vous avez tout de même besoin d'outils et de médicaments.

— Comme tu voudras, dit-elle avec indifférence.

Je remis sept cent mille francs à mon amie. Puis je saisis les toiles et courus vers ma paillote. Je passai une semaine d'inquiétude en attendant le bateau. Je ne savais pas ce que je craignais au juste. Mais j'avais hâte de partir de là. Ce qui caractérise certaines natures artistiques, c'est que la
140 contemplation égoïste de la beauté ne leur suffit pas, elles éprouvent au plus haut point le besoin de partager cette joie avec leurs semblables. J'étais pressé de rentrer en France, d'aller chez les marchands de tableaux leur offrir mes trésors. Il y en avait pour une centaine de millions. La seule chose qui m'irritait, c'était que l'État allait sûrement prélever trente à quarante pour cent du prix obtenu. Car tel est l'envahissement par notre civilisation du domaine le plus privé du monde, celui de la beauté.

- 145 À Tahiti, je dus attendre quinze jours un bateau pour la France. Je parlai aussi peu que possible de mon atoll et de Taratonga. Je ne voulais pas que l'ombre de quelque main commerçante vînt se jeter sur mon paradis. Mais le propriétaire de l'hôtel où j'étais descendu connaissait bien l'île et Taratonga.
- C'est une fille assez sensationnelle, me dit-il un soir.
- Je gardai le silence. Je trouvai le mot « fille », appliqué à un des êtres les plus nobles que je connaisse, parfaitement outrageant.
- 150 — Elle vous a naturellement fait voir ses peintures ? demanda mon hôte.
- Je me redressai.
- Pardon ?
- Elle fait de la peinture et assez bien, ma parole. Elle a passé trois ans aux Arts décoratifs à Paris, il y a une vingtaine d'années. Et lorsque les cours du coprah sont devenus ce que vous savez, avec les synthétiques, elle est revenue dans l'île. Elle fait des espèces d'imitations de Gauguin assez étonnantes. Elle a un contrat régulier avec l'Australie. Ils lui paient ses toiles vingt mille francs la pièce. Elle vit de ça... Qu'est-ce qu'il y a, mon vieux ? Ça ne va pas ?
- 155 — Ce n'est rien, bafouillai-je.
- 160 Je ne sais pas où je trouvai la force de me lever, de monter dans ma chambre et de me jeter sur le lit. Je demeurai là, prostré, saisi par un profond, un invincible dégoût. Une fois de plus, le monde m'avait trahi. Dans les grandes capitales comme dans le plus petit atoll du Pacifique, les calculs les plus sordides avilissent les âmes humaines. Il ne me restait vraiment qu'à me retirer dans une île déserte et à vivre seul avec moi-même si je voulais satisfaire mon lancinant besoin de pureté.

165

Romain Gary, « J'ai soif d'innocence », *Gloire à nos illustres pionniers*, Gallimard, 1962 (rééd. collection « Les contemporains, classiques de demain », Larousse, 2012).

Document complémentaire :



Paul Gauguin, *Arearea* (dit aussi *Joyusetés*), (1892), Musée d'Orsay, Huile sur toile, 75 x 94 cm.

1) Vers la problématique

La confrontation de la nouvelle de Romain Gary et du document iconographique de Paul Gauguin avec le questionnement « Dénoncer les travers de la société » invite à interroger la manière dont le mythe du paradis polynésien se met au service d'une satire visant tout particulièrement le monde occidental. Plutôt qu'au genre de la nouvelle, la problématique de séquence doit donc s'attacher à la visée et aux procédés argumentatifs du récit. Cet apologue s'inscrit en effet dans une longue tradition littéraire : du « cannibale » de Montaigne au vieil Otaïtien de Diderot, la figure exotique du sauvage a souvent servi à critiquer le monde européen. Mais le traitement qu'en propose Gary est aussi original que paradoxal, puisque c'est ici l'Occidental lui-même qui dénonce les travers de l'Occident, par la célébration d'un idéal polynésien dont le récit met au jour le caractère utopique. Le narrateur-personnage a si bien intériorisé, en effet, les stéréotypes européens du mythe polynésien et de son inévitable « bon sauvage » – que l'œuvre picturale de Gauguin a largement contribué à promouvoir – qu'il se prend tout seul au piège que lui tend la fausse innocente mais vraie faussaire Taratonga. La machiavélique insulaire lui extorque en effet de l'argent en lui laissant croire qu'il peut s'enrichir au prétexte louable de sauver le patrimoine artistique de l'humanité. Le récit procède ainsi à une démythification de la « fable tahitienne », dont il fait voler en éclats les *topoi* : comme le découvre à ses dépens le personnage, le matérialisme occidental a sonné le glas du dernier paradis terrestre et les gentils Polynésiens jadis loués par Bougainville sont aussi corrompus que les Européens. Si la nouvelle se ferme sur une condamnation de la cupidité humaine, dont la figure de Taratonga offre une incarnation aussi spectaculaire qu'inattendue, cette morale explicite cache une autre visée argumentative, portée par le discours implicite de l'auteur. Minant de l'intérieur l'énoncé à la première personne, Gary dévoile la mystification d'un narrateur-personnage qui, dès le début du récit, (se) dissimule sa propre avidité sous les

dehors d'une quête prétendument désintéressée. Le procédé de l'arroseur-arrosé opère alors doublement : sur le plan de l'intrigue, puisque le protagoniste est volé par celle qu'il croyait voler, et à l'échelle énonciative, puisqu'il se révèle finalement l'incarnation même des « fausses valeurs » qu'il condamne. Ainsi Gary dénonce-t-il les « travers » de la société occidentale par la voix même du narrateur-personnage qui les personnifie, et dont le portrait satirique tend au lecteur un miroir dans lequel il est invité à interroger sa propre relation à l'ailleurs et à l'étranger. Du couple de protagonistes, qui rivalisent de mensonges et de faux-semblants, émerge ainsi un portrait sans complaisance de l'âme humaine, capable des calculs les plus sordides.

La problématique de la séquence pourrait donc être la suivante : en quoi la démystification de la « fable tahitienne » est-elle au service de la satire ?

2) Enjeux didactiques

Cette séquence pourrait être programmée en début d'année de troisième, à la suite de l'étude d'un groupement de textes relevant de l'autobiographie, genre que convoque le récit de Gary, dont l'énonciation feinte prétend à la sincérité. La nouvelle, assez difficile à comprendre pour des élèves peu accoutumés à la lecture de textes fondés sur l'implicite, permettrait en effet de leur montrer que le sens d'une œuvre littéraire ne saurait s'épuiser lors de sa lecture littérale, mais demande au contraire à être construit, par un travail d'interprétation actif et exigeant qui contribue au plaisir du texte³⁴. Pour ce faire, il semble donc judicieux de laisser les élèves se prendre, dans un premier temps, au piège du discours du narrateur-personnage, pour les amener dans un second temps seulement à percevoir la portée satirique du texte.

3) Proposition de séquence³⁵

Pour préparer cette séquence, il aura été demandé aux élèves d'effectuer des recherches sur l'œuvre et la vie de Paul Gauguin, dont la connaissance est nécessaire à la compréhension littérale du récit.

Séance 1. Lecture intégrale de la nouvelle.

➤ Objectif : identifier une nouvelle à chute

-En préalable à la découverte du texte, les élèves s'interrogent sur l'horizon d'attente créé par le titre, en réfléchissant notamment à la polysémie du mot « innocence » (naïveté, pureté, mais aussi non-culpabilité).

-La lecture de la nouvelle est prise en charge par le professeur, qui ménage une pause avant la chute (l.135) afin que les élèves émettent des hypothèses sur le dénouement. La lecture de l'excipit dévoile le retournement de situation final (le narrateur a été volé par celle qu'il préjugait innocente), qui invite le lecteur à relire le texte afin d'y déceler les éléments préfigurant cette fin déceptive. Une relecture silencieuse permet ainsi aux élèves de reconstituer la stratégie de Taratonga ayant produit ce dénouement. Une rapide définition de la nouvelle peut alors être proposée, comme texte narratif bref souvent fondé sur une chute, c'est-à-dire un

³⁴ Sur la question de la coopération interprétative du lecteur, nous renvoyons notamment aux ouvrages de Hans Robert Jauss : *Pour une esthétique de la réception* (1978), Tel Gallimard, 1990, et Wolfgang Iser : *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique* (1976), Mardaga, « Philosophie et langage », 1995. On lira également avec profit la communication de M. Patrick Laudet : « L'explication de texte : un exercice à revivifier », accessible en ligne : media.eduscol.education.fr/file/Français/09/5/Lycees_GT_Ressources_Français_Explication_Laudet_182095.pdf.

³⁵ Nous remercions chaleureusement nos collègues et amis Marie Brindejone et Miguel Degoulet pour leurs conseils et relecture avisés.

effet de surprise ménagé par l'auteur à la fin d'un texte, qui éclaire son sens et peut conduire à le réinterpréter.

Séance 2. Le mythe polynésien, de Gauguin à Gary (séance développée).

➤ Objectif : comprendre les enjeux argumentatifs du mythe occidental du « paradis » polynésien.

1. *Arearea* ou le rêve tahitien de Paul Gauguin.

Après l'exposé, par les élèves, de leurs recherches biographiques sur Gauguin, le professeur présente l'œuvre : *Arearea* fait partie d'un ensemble de tableaux tahitiens montrés à Paris en novembre 1893, dans lesquels Gauguin veut convaincre du bien-fondé de sa quête exotique. L'île est donc représentée comme un paradis terrestre : les aplats de couleurs dessinent un paysage en courbes et contre-courbes, où évolue une humanité à l'état de nature dont l'existence semble vouée à l'art (la flûte) et à la spiritualité (les femmes en arrière-plan semblent rendre un culte primitif à une étrange statue). L'œuvre reprend ainsi les grands *topoi* du mythe du bon sauvage, associés à la représentation des peuples polynésiens depuis la découverte de Tahiti, au XVIII^e siècle. Or, l'on sait que Gauguin, à l'instar du narrateur de la nouvelle, a été déçu par Tahiti, déjà occidentalisée à la fin du XIX^e siècle, et qu'il a quitté l'île pour s'installer aux Marquises. Cette toile ne représente donc pas la réalité tahitienne, mais la vision idéalisée que veut en donner le peintre, dont le regard est d'ailleurs suggéré par l'œil étiré du chien rouge représenté au premier plan, qui rappelle les autoportraits de Gauguin. L'artiste traduit en fait dans ce tableau ce qu'il était allé chercher à Tahiti : une vie primitive et simple en harmonie avec la nature, qui contraste fortement avec le mode de vie occidental.

2. Lecture analytique des lignes 22 à 36.

La problématique est la suivante : en quoi la description de l'île et de ses habitants relève-t-elle de l'utopie ?

Pistes de recherche :

- Quels sont les procédés montrant que le narrateur fait l'éloge du paysage ? Les élèves perçoivent aisément, à la lecture du texte, les marques du registre épideictique : le simple relevé des substantifs met en lumière la prééminence d'un lexique mélioratif, qui confère à l'île toutes les caractéristiques d'un paradis terrestre (« beauté », « paix », « protection »). Il s'agit ensuite de montrer que la description se rattache au genre de l'utopie, par le repérage des indices du discours hyperbolique au sein des groupes nominaux : déterminants quantitatifs (« toute », « mille »), adjectifs épithètes affectés d'un haut degré d'intensité (« vertigineuse »).
- Quel portrait le narrateur brosse-t-il des Polynésiens ? Ils ont toutes les caractéristiques du « bon sauvage », résumées par le substantif « candeur » qui rappelle l'« innocence » du titre : les insulaires vivent en harmonie avec la nature (paillotes, pêche) et allient le sens de l'hospitalité à la générosité et la fraternité. Les nombreuses hyperboles semblent les définir comme des modèles d'humanité : on relève notamment les superlatifs (« la meilleure », « la plus simple ») et la proposition subordonnée relative enchâssant une consécutive appelée par une locution conjonctive marquant l'intensité (« et qui était à ce point indifférente au lucre que je pus m'installer... »).
- À quel monde le narrateur oppose-t-il ce peuple ? Les tournures négatives utilisées dans les subordonnées relatives brossent un portrait des habitants en totale contradiction avec les « valeurs » économiques qui dominent la civilisation occidentale, désignées par des termes extrêmement péjoratifs (ex : « aucune considération de notre capitalisme mesquin »). Les élèves comprennent ainsi que l'utopie polynésienne sert à critiquer la société occidentale, dans un jeu d'opposition si caricatural qu'il trahit le lieu commun.

3. Relecture du dénouement. La mésaventure du personnage a fait voler en éclats l'illusion du « paradis polynésien » et de ses « bons sauvages », contaminés par les valeurs de la civilisation occidentale. L'hôtelier révèle en effet au narrateur-personnage que Taratonga a passé plusieurs années à Paris, où elle semble avoir assimilé, en même temps que les techniques picturales, les principes économiques européens (ici suggérés par les termes « cours », « contrat », « paient »). La désillusion du protagoniste lui inspire alors une réflexion très pessimiste sur l'âme humaine, qui, énoncée au présent de vérité générale, semble résumer la morale du récit : au-delà de la société occidentale, c'est en réalité l'humanité entière qui est avilie et corrompue par la quête du profit. La problématique de séquence peut alors être formulée avec les élèves.

Séance 3. Qui est « je » ? Lecture analytique des lignes 122-135.

➤ Objectif : comprendre que l'ironie de l'auteur révèle au lecteur la mystification du personnage.

Pistes de recherche :

- Quels procédés montrent que le personnage est impatient de quitter l'île ? La précipitation est marquée par des indices lexicaux (« courus », « j'avais hâte »), des compléments circonstanciels de temps (« dans huit jours », « puis ») et la succession de verbes au passé simple (« je saisis les toiles et courus »). Les élèves relèvent les expressions de la crainte du narrateur et formulent des hypothèses sur son étrange comportement.
- Pourquoi est-il si pressé de quitter Taratonga ? Alors que le personnage affirme vouloir rentrer en France pour « partager sa joie » d'avoir retrouvé des toiles de Gauguin, le champ lexical de l'argent laisse aisément deviner qu'il a l'intention de les vendre. Les élèves découvrent ainsi la cupidité du narrateur, qui désire voler son amie, et perçoivent la dimension comique de la chute, fondée sur le procédé de l'arroseur-arrosé.
- Quels indices révèlent la mauvaise foi du personnage ? Elle est manifestée par les contradictions qui émaillent son énoncé. On peut par exemple commenter l'antithèse entre le désir de « partager » la beauté artistique et sa définition comme le « domaine le plus privé du monde ». Ces dysfonctionnements mettent en évidence le double discours du personnage, dont l'un est marqué par le prosaïsme sordide qu'il reproche aux Occidentaux, quand l'autre se caractérise par un lyrisme volontiers hyperbolique. Car le narrateur dissimule ses motifs abjects derrière des énoncés dont l'emphase trahit la fausseté : ainsi parle-t-il d'« offrir » ses tableaux à des « marchands », dans une formule paradoxale montrant qu'il transforme ses intentions vénales en acte généreux. Les contradictions et les hyperboles participent d'un effet de grossissement du discours, habilement ménagé par un auteur qui sème l'énoncé de son personnage d'indices visant à en signifier le caractère fallacieux. L'ironie sera alors définie comme une posture énonciative consistant à créer un décalage entre un sens explicite et un sens implicite, afin de discréditer ou dénoncer quelqu'un, un adversaire ou une idée. Elle implique donc une lecture active et critique du lecteur, qui doit saisir ce décalage entre ce qui est dit et ce qui est suggéré pour pouvoir accéder au sens réel du texte³⁶. Ainsi, l'ironie permet ici de comprendre que le personnage refuse d'assumer sa propre cupidité, qu'il déguise derrière des

³⁶ Sur la question de l'ironie, on pourra consulter les ouvrages de Philippe Hamon : *L'Ironie littéraire, essai sur les formes de l'écriture oblique* (Hachette, 1996), Laurent Perrin : *L'Ironie mise en trope*, (Kimé, 1996) et Pierre Schoentjes : *Poétique de l'ironie* (Seuil, « Points essais », 2001).

motifs louables lui permettant non seulement de faire illusion auprès du lecteur, mais surtout de se mentir à lui-même, dans une posture de déni.

Prolongement possible. Écriture d'imagination : Réécrivez la fuite du narrateur du point de vue de Taratonga, qui relate avec ironie la fuite de l'Européen.

Séance 4. La satire du colonialisme. Lecture analytique de l'incipit (l.1-15).

➤ Objectif : Comprendre que le narrateur-personnage incarne les travers de l'impérialisme occidental.

Pistes de recherche :

- Pour quelles raisons le narrateur dit-il être parti pour Tahiti ? Ces raisons sont développées en trois longues périodes aux accents nettement polémiques. S'y lit en effet une violente dénonciation des travers d'une civilisation que son obsession du profit déshumanise, en réduisant les relations sociales à la « compétition » et à la « lutte ». Comme l'indique la tournure emphatique qui ouvre le troisième paragraphe, le personnage rêve au contraire de relations fondées sur le « désintéressement ». La conjonction consécutive qui introduit la dernière phrase ménage un rapport logique entre cette aspiration et son départ à Tahiti : l'« innocence » affichée dans le titre est donc celle qu'il attend des Polynésiens, qu'il se représente, non sans préjugés, comme des « bons sauvages ».

- Quels peuvent être les motifs véritables de son départ ? Ils sont suggérés aux lignes 7-8 par une périphrase, où les procédés d'atténuation (ces « quelques facilités matérielles ») et la contradiction lexicale (« matérielles » / « paix de l'esprit ») trahissent le décalage entre les buts affichés par le personnage et les motifs réels de son voyage. Énoncée à la forme passive, l'infinitive « [je rêvais] de me sentir entouré d'êtres simples... » permet ainsi de comprendre que le narrateur part pour Tahiti dans le but d'y exploiter des indigènes lui assurant, en échange de son « amitié » aux relents paternalistes, un confort matériel dont il est privé en France. Ce personnage apparaît donc comme une caricature du colon, interprétation d'ailleurs suggérée par le titre du recueil où la nouvelle fut initialement publiée, qui glorifie ironiquement les « illustres pionniers » dont le protagoniste apparaît comme un épigone.

- Que dénonce l'auteur à travers le discours de ce personnage ? Le discours de justification que met en place l'incipit reprend les grands clichés de la phraséologie coloniale, qui déguise des intérêts financiers en visées humanistes (voir par exemple la ligne 126, où le personnage évoque le « besoin d'outils et de médicaments » des Polynésiens). C'est donc à une dénonciation de l'entreprise coloniale que se livrerait Gary dans ce texte publié en 1962, soit à la fin de la guerre d'Algérie. Pour ce faire, il donne la parole à un colon dont il met au jour la mauvaise foi par l'ironie, comme le faisait déjà Montesquieu dans « De l'esclavage des nègres ».

Séance 5. La satire de l'ethnocentrisme. La découverte du tableau de Gauguin (lignes 57-71).

➤ Objectif : Percevoir les premiers éléments d'une critique de l'ethnocentrisme occidental. Les élèves proposent une mise en voix de l'extrait, avec pour consigne d'exprimer les émotions du personnage. Ils doivent notamment veiller à bien rendre compte du choc qu'a produit sa découverte sur le personnage, traduit par la typographie (retours à la ligne) et la syntaxe (succession de phrases simples), ainsi que de la forme exclamative et interrogative des dernières phrases, qui peuvent donner lieu à plusieurs lectures comparées. Ils voient ainsi que le narrateur passe de la surprise à l'indignation face au traitement que Taratonga inflige à une toile de Gauguin. Cette découverte initie alors un débat autour de la question suivante : « Est-il justifié que le narrateur soit choqué par l'indifférence des Polynésiens à l'égard d'une œuvre de Gauguin ? », qui permet d'introduire la notion d'ethnocentrisme.

Séance 6. Langue : les paroles rapportées (lignes 72-114 : les « cadeaux » de Taratonga).

➤ Objectif : Comprendre que les paroles rapportées trahissent les préjugés ethnocentriques du narrateur.

Cette séance permet de remobiliser les connaissances des élèves sur les paroles rapportées aux discours direct et indirect, et d'introduire la notion de discours indirect libre, ici utilisé pour rapporter les pensées du personnage. Le discours indirect libre « combine les particularités du discours direct et du discours indirect. Comme le discours direct, il se rencontre dans des phrases indépendantes (sans mise en subordination), mais souvent sans démarcation par rapport au contexte où il est intégré (ni guillemets, ni phrase introductive). »³⁷ Les marques d'oralité, l'absence de guillemets, de tirets et de verbe introducteur, ainsi que l'emploi des temps du récit, permettent ainsi aux élèves d'identifier les passages de discours indirect libre dans l'extrait étudié. Ils voient alors que tout le passage est construit sur une alternance de dialogues et de monologues intérieurs qui manifeste un décalage entre les pensées et les discours du narrateur. Alors que les passages de discours indirect libre révèlent son intérêt passionné pour les toiles de Gauguin que lui offre Taratonga, ses propos ne font aucune mention explicite de sa découverte, silence qu'il impute à sa crainte de froisser son amie, mais qui peut s'expliquer par le désir de garder secrète sa découverte. Si les paroles rapportées manifestent ainsi la duplicité du personnage, elles trahissent surtout son mépris à l'égard des Polynésiens. Ce mépris est sensible tout d'abord dans les passages de discours indirect libre, où les insulaires sont désignés par les mots « sauvages » et « indigènes » et font l'objet de considérations ethniques énoncées au présent de vérité générale, qui mettent au jour leurs « graves défauts ». Mais la condescendance du personnage se devine également dans les propos qu'il tient à Taratonga : la brièveté et la simplicité de ses phrases, la périphrase qu'il utilise pour désigner les toiles de Gauguin (« des toiles de sacs peintes ») laissent deviner ses préjugés à l'égard de la Polynésienne. La « simplicité » des insulaires, tant louée lors de son arrivée sur l'île, s'est mue en handicap linguistique et culturel.

Séance 7. Bilan de la séquence.

➤ Objectif : réinterpréter la nouvelle à la lumière de son titre.

- La nouvelle ménage plusieurs niveaux de lecture, qui exploitent tout le spectre sémantique du mot « innocence » : il désigne d'abord la « pureté » des Polynésiens, puis dénote leur ignorance, pour se mettre enfin au service d'un plaidoyer. Le récit s'apparente en effet à un discours de justification, dans lequel le protagoniste cherche à s'innocenter de ses « crimes » (le vol des toiles de Gauguin, mais aussi les visées réelles de son voyage en Polynésie).

- Ces différents niveaux interprétatifs réaménagent constamment la posture de réception. En l'absence d'énonciataire identifié, le lecteur est invité à se faire le destinataire du discours du personnage, selon des modalités variables. Il est tout d'abord témoin et complice d'un discours d'autojustification dans lequel le narrateur-personnage, à l'instar des autobiographes rencontrés lors de la séquence précédente, réécrit son passé pour le rendre acceptable à ses propres yeux et ainsi être en mesure de l'assumer. Mais si le « je » énonciatif requiert d'emblée l'adhésion du lecteur, l'ironie de l'auteur crée une distance où s'exerce le jugement critique : de témoin, le lecteur devient juge. Enfin, l'emploi du présent dans le titre semble inviter chaque lecteur à prendre en charge l'énonciation de la nouvelle – et, implicitement, à assumer ainsi sa culpabilité, comme le fera six ans plus tard le narrateur de *La Tête coupable* du même Gary : ce « je » qui clame, au présent, sa soif d'innocence est peut-être un avatar de l'Européen type, dont la nouvelle s'emploie à démasquer la mauvaise foi.

³⁷ M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, op. cit., pp.600-601. Pour une approche plus approfondie de la question des paroles rapportées, nous renvoyons à l'ouvrage de Laurence Rosier : *Le Discours rapporté en français*, Ophrys, 2008.

- L'auteur met ainsi au jour, de manière habile, l'hypocrisie d'une société occidentale qui dissimule son impérialisme économique et culturel (cf. « notre capitalisme », l.31) derrière des « raisons humanitaires » (l. 123) et son ethnocentrisme derrière un relativisme culturel de façade. Le personnage féminin, qui surpasse le narrateur-personnage dans l'art du vol et du mensonge, permet toutefois d'éviter l'écueil du manichéisme : si Taratonga incarne à l'évidence la corruption du bon sauvage par les valeurs occidentales, son empressement et son habileté à reproduire les « calculs sordides » n'en trahit pas moins une tendance profonde de l'« âme humaine » à l'avidité et la recherche du profit³⁸.

Séance 8. Évaluation finale : préparation au DNB.

Support : la chute de la nouvelle (l.136 à la fin).

Cet extrait permet de remobiliser les apprentissages des élèves en matière de langue et de lecture.

- Dans les questions de grammaire et de compétences linguistiques, il leur est par exemple demandé de réécrire un passage de discours direct au discours indirect et de repérer les marques du discours indirect libre, dans les dernières phrases du texte. Les questions de compréhension et de compétences de lecture portent sur le repérage et l'interprétation des procédés de l'ironie (effets de grossissement : superlatifs, haut degré d'intensité des adjectifs, étude de la phrase l. 137).

- Peut être proposé en dictée un passage du roman de Gary *La Tête coupable*, qui prolonge la démystification de la « fable tahitienne » initiée dans la nouvelle.

- Les travaux d'écriture permettent enfin d'interroger et d'approfondir les valeurs mises en jeu dans la découverte de l'ailleurs et de l'autre, que le programme de cinquième a déjà permis d'aborder.

Exemple de sujet d'imagination : « Le narrateur et Taratonga se rencontrent à nouveau, quelques années plus tard. Chacun critique vivement l'attitude qu'a eue l'autre durant le séjour de l'Européen à Taratora. Relatez cette rencontre en rapportant, de diverses façons, les paroles des personnages. »

→Critères d'évaluation : présence d'un cadre narratif précisant les circonstances de la rencontre, insertion de paroles rapportées selon des procédés variés, visée critique du discours et pertinence des arguments exposés au regard de l'intrigue, qualité de l'expression écrite.

Exemple de sujet de réflexion : « Selon vous, le voyage permet-il de découvrir vraiment d'autres cultures ? »

→Critères d'évaluation : cohérence globale de la construction (paragraphes, connecteurs logiques), développement d'arguments pertinents et variés, exploitation d'exemples littéraires, qualité de l'expression.

En prolongement de cette séquence, les élèves découvriront, en lecture cursive, d'autres nouvelles à chute, choisies dans un recueil de Gary ou une anthologie comme *Bonnes Nouvelles*³⁹. La séquence suivante pourra prolonger le travail ici initié sur la satire, en proposant par exemple l'étude des *Précieuses ridicules* de Molière.

³⁸ Gary écrivait d'ailleurs dans sa préface à *Gloire aux illustres pionniers* : « [...] le phénomène humain continue à m'effarer et à me faire hésiter entre l'espoir de quelque révolution biologique et de quelque révolution tout court ».

³⁹ *Bonnes nouvelles* (nouvelles intégrales choisies par Michel Descotes et Jean Jordy), Bertrand-Lacoste, coll. « Classiques B.L. », 1997.

Quel que soit le type de dossier, sont attendues des candidats une analyse précise des textes, une exploitation suffisante et judicieuse des documents complémentaires et une mise en œuvre didactique pertinente. Ces trois compétences s'articulent sur un ensemble de connaissances solides et vastes, une proposition didactique justifiée et complète développée selon une démarche claire.

1. Un exposé librement conduit, guidé par quelques repères fondamentaux

S'il n'existe pas de modèle académique s'imposant comme canon indépassable de l'exposé, ce dernier gagnera néanmoins en clarté et en efficacité à se dérouler, sur le plan formel, selon un cheminement ordonné autour de quelques grandes étapes. Chacune de ces étapes doit être fondée sur une analyse précise des textes et documents.

Ainsi, l'introduction doit rendre compte de la lecture analytique du corpus, en interrogeant l'éclairage singulier qu'apporte chaque extrait sur le questionnement (générique, thématique...) porté par l'ensemble du dossier. Cette introduction ne saurait donc ni se limiter à la lecture des titres et dates de publication des textes, ni développer exagérément leur analyse au risque de réduire la présentation de la séquence à peau de chagrin ou d'induire une simple redite mécanique dans le développement didactique, dérives souvent constatées cette année. De la confrontation de chaque texte aux grands enjeux du dossier, découle la problématique de séquence, qui énonce la perspective littéraire dans laquelle s'inscrivent ensuite les activités.

Chaque séance de cours doit en effet être pensée en lien avec cette problématique littéraire, qu'il s'agisse d'une séance de langue, d'analyse d'image, d'évaluation ou de lecture. Dans cette perspective, les séances de lecture analytique doivent impérativement occuper une place centrale au sein du projet de séquence. Beaucoup de candidats semblent en effet s'estimer quittes de la lecture analytique des textes parce qu'ils lui consacrent leur séance détaillée, et négligent dès lors l'étude littéraire du reste du corpus. Il ne semble pas exagéré au contraire de programmer, au cours de la séquence, au moins trois séances de lecture approfondie des textes, qui peuvent être portées à quatre pour le niveau lycée, selon le corpus, sans faire nécessairement l'objet de longs développements. Rappelons à cet égard aux candidats que, si la lecture des textes à voix haute, faite par l'enseignant à la classe, est une manière essentielle de faire entrer les élèves en littérature, en donnant sens et chair aux mots, le format de l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle ne permet pas cette lecture intégrale d'un texte. En revanche, la lecture convaincante de courts passages pendant l'exposé est un moyen privilégié de mettre en valeur les éléments d'analyse proposés.

Le développement des séances se fait de manière libre, dans le cadre fixé par l'épreuve qui impose aux candidats de prévoir une séance de langue et une séance développée. Certains choisissent ainsi d'annoncer simplement ces séances obligatoires au cours de leur séquence, pour réserver leur exploitation en fin d'exposé. Si cette démarche, en droit, est possible, elle convainc, de fait, moins souvent que celle qui consiste à conduire la démonstration au moment même où la séance est programmée.

Enfin, une conclusion de fin de séquence est requise, et ce quelle que soit la manière dont le candidat occupe le temps de l'épreuve. L'on attend en effet d'un futur professeur qu'il cultive l'art d'inscrire ses activités dans un temps imparti : celui de l'exposé est, à cet égard, un laboratoire permettant d'expérimenter à petite échelle celui d'une séquence de cours. Or, pris par le temps, certains sacrifient la conclusion, quand d'autres, bien que n'ayant pas exploité la totalité du temps dont ils disposent, soldent leur exposé par un « voilà » désinvolte ou maladroit qui ne saurait tenir lieu de bilan suffisant. Reprendre la problématique formulée en début de séquence, pour montrer comment celle-ci y a répondu et quelles perspectives didactiques

s'ouvrent désormais à la lumière des savoirs et savoir-faire acquis, est une manière, entre autres, de répondre aux enjeux de l'exercice.

2. Des connaissances assurées au service de l'analyse précise des textes

Tous les rapports précédents insistent sur les qualités intrinsèques de l'exposé conduit de manière informée et maîtrisée par le candidat qui s'est sérieusement préparé au concours, faisant de lui un futur professeur de Lettres dont les savoirs disciplinaires, les connaissances culturelles, littéraires et linguistiques, comme la maîtrise des outils d'analyse, doivent être déjà solidement établis. Le jury attend des candidats qu'ils connaissent les grandes étapes de l'histoire et de l'histoire littéraire afin qu'ils puissent cerner et creuser le sens littéral des textes. De même, de futurs enseignants de collège ou de lycée ne peuvent méconnaître des œuvres patrimoniales souvent étudiées dans l'enseignement secondaire⁴⁰, ni mépriser les œuvres du monde plus contemporain ou de littérature étrangère comme les différents modes d'expression artistique les plus actuels⁴¹.

2.1. Rendre compte du sens littéral

Le sens littéral des textes manque souvent d'une prise en compte qui relève du *bon sens*, dont Descartes disait qu'il est la chose la mieux partagée du monde. Aussi, le jury et surtout la classe exigent ce partage du sens que certains candidats oublient de mettre d'abord en valeur ou feignent d'ignorer. Outre que cette omission est le plus souvent le signe d'une défaillance dont le jury n'est pas dupe, il faut garder à l'esprit que les élèves, quels qu'ils soient, ne sauraient se passer de comprendre, avant toute chose, ce que disent et montrent les textes, les images, et quel récit, quelle vision du monde et de l'homme ils donnent à lire, à entendre ou à voir immédiatement. Ainsi est-il bon, par exemple, de recomposer brièvement la trame narrative de certains poèmes qui, par leur structure et leur écriture, ont tendance à l'éclater, la rendre opaque ou implicite. Cette sollicitation a fréquemment été réitérée, lors de l'entretien, face à des extraits de *La Prose du transsibérien* de Blaise Cendrars par exemple, mais aussi pour rendre compte des événements relatés dans tel poème de Nerval ou telle chanson de Trénet qui narraient des formes de voyages. C'est seulement quand le sens littéral aura été clarifié que l'on pourra faire son miel des analyses littéraires qui s'en nourrissent et le nourrissent.

Dans cette perspective de lecture, les candidats sont invités à accorder une attention toute particulière au lexique et à prendre le temps d'explicitier, pour eux-mêmes comme pour leurs élèves potentiels, le sens des mots qui ne vont pas de soi, qui viennent éclairer de manière particulièrement pertinente, ou indirecte et parfois insolite, tel ou tel aspect d'un texte. Rendons les élèves curieux à ce que disent et évoquent « les mots de la tribu »⁴², non pas pour les rendre « plus purs » mais pour en creuser la puissance d'évocation. Ainsi, dans un poème de Philippe Soupault⁴³ célébrant le voyage poétique permis par la cueillette des « mots qui pendaient aux branches », apparaît « une anémone sylvie » : l'occurrence mérite que l'on s'arrête pour la cueillir et qu'on la fasse un peu mieux sentir à nos élèves. Expliquer, c'est déplier plus que déflorer. Nos élèves peuvent développer ce goût des mots si nous les accompagnons *en ce*

⁴⁰ Il faut, dans cette perspective, lire les œuvres qui figurent dans les indications des programmes de collège et de lycée et renforcer absolument sa connaissance des textes fondateurs, bibliques et mythologiques notamment.

⁴¹ Les documents complémentaires s'emparent, en ce sens, de tous les supports d'expression scéniques, graphiques, plastiques ou numériques, de l'architecture à la sculpture ou aux installations, de l'affiche publicitaire à l'image issue d'une captation ou d'un film, de la bande-dessinée aux diverses créations vidéo.

⁴² Stéphane Mallarmé, « Le tombeau d'Edgar Poe », *Poésies* (1899).

⁴³ Philippe Soupault, « Wetswego » (1922), Gallimard, Lachenal et Ritter, 1981.

sens⁴⁴. Pour conduire ce travail, rappelons que les candidats ont à leur disposition des usuels qui leur permettent de faire une recherche lexicale (étymologie, polysémie...) rapide et efficace. Il en est de même pour les recherches culturelles.

2.2. Prendre en compte le contexte historique et littéraire⁴⁵

Comment étudier des extraits narratifs ou dramatiques rendant compte d'épisodes révolutionnaires en ignorant le contexte historique dans lesquels ils s'inscrivent et que le paratexte précisait ? Ne pas en tenir compte conduisait nécessairement à négliger ses incidences visibles dans la lettre des textes, et donc à ignorer leur spécificité. De même, un corpus de poèmes du second XIX^e siècle, constitué des textes et documents complémentaires suivants : Paul Verlaine, « Colloque sentimental », Charles Baudelaire, « Le Fou et la Vénus », Arthur Rimbaud, « Royauté » et Théophile Gautier, « Le Banc de pierre », peut-il faire l'objet d'une séquence d'enseignement si l'on ignore tout de la quête symboliste (et non « symbolique » !) et des conditions de sa maturation dans le siècle, en réaction au positivisme et au scientisme ?

Nous insistons sur le fait que ces connaissances doivent être articulées à la lecture, véritable activité *lisante*⁴⁶ des textes. Il faut se montrer capable de confronter le corpus proposé et ce que l'on sait, mesurer les écarts problématiques entre les textes et documents et ces mêmes savoirs. Ainsi, pourquoi vouloir à tout prix faire de la description des Halles à Paris, sous le regard artiste de Claude dans *Le Ventre de Paris*, un exemple illustratif du naturalisme de Zola ? Le jury n'attend pas du candidat qu'il rentabilise une connaissance apprise. Cette dernière démonétise dans le même geste ce pseudo-savoir qui sonne alors faux comme fausse monnaie. Les enseignants de Lettres ne font pas commerce de notions qu'ils bradent à vil prix à leurs élèves parfois avides de monnayer à leur tour ces mêmes idées vidées de leur substance historique et humaine. Pour rompre avec cette compulsion, prenons le temps de montrer à nos futurs élèves que le sens s'élabore le plus souvent par un pas de côté, par ce qui vient déranger le prêt-à-penser, suspendre le sens.

2.3. Tenir compte des enjeux et spécificités génériques des textes et documents

On ne le rappellera jamais assez : l'on n'explique pas un texte de théâtre comme un extrait de roman, un poème – même « engagé » – comme un essai, une photographie comme une vignette de bande dessinée. Les caractéristiques génériques doivent être connues et maîtrisées pour goûter également les écarts et les effets d'hybridation auxquels nous convient parfois les œuvres. Nous ne donnons là que quelques exemples des attentes du jury.

● **Genre et formes narratifs** : les catégories de l'analyse narratologique et la terminologie de Gérard Genette⁴⁷ sont depuis longtemps entrées dans les manuels de lycée. On veillera à savoir distinguer les voix narratives, les focalisations, à ne plus confondre instances auctoriale et narrative, fiction et autobiographie ... La question du temps du récit rapporté à celui de la narration demande à être clarifiée. On fera la différence entre une scène, une pause, un

⁴⁴ On peut se rappeler l'émerveillement de l'enfant Marcel Pagnol, qui faisait sa collection de mots et qui se sentait plus fort de savoir que le renard « glapit » quand il lui fallait affronter les mystères de la nuit.

⁴⁵ Rappelons qu'en plus des dictionnaires de langue, les candidats ont accès à une bibliothèque suffisante pour vérifier tel ou tel point d'histoire ou d'histoire littéraire.

⁴⁶ Relire sur ce point la page 174 du rapport 2017 et, comme il y est précisé, les deux précieuses contributions des inspecteurs généraux, Monsieur Patrick Laudet et Madame Anne Vibert, consultables aux adresses suivantes : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf ; http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf.

⁴⁷ Gérard Genette, *Figures III*, Seuil, 1972.

sommaire et une ellipse, comme on sera sensible aux procédés de rétrospection et d'anticipation. On tentera de voir clair dans les jeux de polyphonie⁴⁸ et dans les discours rapportés, sans pour autant les distinguer de manière mécanique et factice, en privilégiant l'étude des effets de leur combinaison sur les significations du texte.

• **Genre et formes dramatiques**⁴⁹ : connaître ce qui fait la spécificité de l'écriture dramatique permet de mettre en tension actes et paroles, texte et représentation, voix et corps... dans un espace scénique et théâtral qu'il convient aussi de prendre en compte. Les spectateurs sont les destinataires naturels du texte joué, engageant, par là même, la question de la mise en scène et de sa réception en plus de la scène imaginaire qui vient les prolonger. On doit également pouvoir faire la clarté sur ce qui est spécifique à la dramaturgie des genres et registres dans l'histoire du théâtre : comédie et tragédie classiques, comme le drame romantique, ont été, lors de cette session, encore trop mal perçus en dehors de quelques poncifs erronés⁵⁰.

• **Genre et formes poétiques**⁵¹ : il faut insister sur cet aspect qui nous a semblé particulièrement faible dans la manière dont les candidats abordent ce qui fait la spécificité d'un genre paradoxalement cernable⁵². On pourrait dire de lui ce que le poète Cocteau disait de ce que doit être une œuvre : « un objet difficile à ramasser ». Faut-il rappeler que poésie et versification ne sont pas réductibles l'une à l'autre et que la recherche d'un langage autre, l'invention d'une langue – *créée*, au sens étymologique du mot – est consubstantielle à celle d'un sens⁵³, d'une vision du monde que le verbe poétique embrasse pour faire corps avec lui ? Les candidats, s'ils ne doivent pas aborder la poésie de manière réductrice à travers la métrique et l'identification formelle, ne peuvent toutefois ignorer ces aspects⁵⁴. Ils hésitent trop souvent encore entre poésie versifiée et vers libres, poème en prose et prose poétique. L'histoire littéraire des genres et des formes demande quelques clarifications que le jury attend de manière légitime

⁴⁸ Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman* (1978), Gallimard, coll. « Tel », 1987.

⁴⁹ Renvoyons par exemple aux ouvrages de Marie-Claude Hubert, *Le Théâtre* (Armand Colin, coll. Coursus, réédition 2018), de Pierre Larthomas, *Le Langage dramatique* (PUF, coll. « Quadrige », réédition 2016), de Florence Naugrette, *Le Plaisir du spectateur de théâtre* (Bréal, coll. « Le plaisir partagé », 2002) et aux analyses de Jean-Pierre Ryngaert dans *Introduction à l'analyse du théâtre* (Armand Colin, coll. « Coursus », nouvelle édition 2014). Pour une approche plus approfondie des époques et genres dramatiques, nous conseillons l'excellente collection par siècle aux éditions L'Avant-scène Théâtre.

⁵⁰ A ce propos, la tragédie classique n'est ni le *fatum* écrasant le héros ni un ensemble de règles à respecter.

⁵¹ On peut se référer au travail de Jean-Louis Joubert, *La Poésie*, Armand Colin, coll. Coursus, réédition 2015.

⁵² Les candidats consulteront avec profit les pages de Jean-Michel Maulpoix, notamment sur son site en ligne accessible à l'adresse ci-après. À la question « qu'est-ce que la poésie ? », il tente de répondre : « Elle constitue un objet d'étude difficile à cerner, en constante mutation à travers l'histoire, et sur lequel la théorie a peu de prise. Bien qu'elle donne lieu à ces nettes découpes de langue qu'on appelle *poèmes*, si solidement établis dans leur forme propre qu'on n'y pourrait changer un seul mot, il semble qu'elle refuse toujours de s'enclorre. De sorte que parler de la poésie conduit la plupart du temps à tenir un discours mal approprié : trop technique ou trop subjectif. Le théoricien désireux de construire un système rigoureux doit se résigner à une navrante déperdition d'efficacité critique. Comment, pour la décrire, pourrait-on se satisfaire des formules qui fleurissent dans les manuels, telles que "chant de la nature", "célébration des dieux", "expression des sentiments personnels" ou "dérèglement du langage" ? Ce sont là autant de stéréotypes qui étouffent les enjeux véritables de l'écriture. Sans être tout à fait dépourvus de sens, ils négligent les singularités. L'indéfini y trouve refuge. Par les discours qu'on tient sur elle, la poésie se voit dissoute dans les généralités, plutôt que placée au centre d'une réflexion cruciale sur le langage. » <http://www.maulpoix.net/definirlapoesie.htm>.

⁵³ Comme l'énonce de manière claire l'objet d'étude des classes de première « Écriture poétique et quête du sens, du moyen-âge à nos jours ».

⁵⁴ On peut se référer, par exemple, à l'ouvrage de Brigitte Buffard-Moret, *Précis de versification avec exercices corrigés*, Armand Colin, coll. Coursus, 2004.

● **Genres et formes argumentatifs**⁵⁵ : l'argumentation n'étant pas un genre littéraire en tant que tel, le candidat doit s'interroger sur les genres et formes qu'elle peut adopter. Cette pluralité offre l'occasion de distinguer les stratégies d'argumentation directe et indirecte, au cœur des programmes. Sur cette ligne de partage, se module la présence plus ou moins explicite ou voilée de l'auteur à travers des jeux de masques qui font tout le sel de l'inventivité littéraire de ces formes. Ainsi, on fera la lumière sur quelques définitions attendues, que le candidat doit pouvoir expliciter clairement au jury comme il le ferait devant une classe : qu'est-ce qu'un essai, un pamphlet, un manifeste, une lettre ouverte, un apologue, une parabole... ? Peut-on dire d'un dialogue⁵⁶, parce que les *personnages de la fiction* parlent « directement » entre eux, qu'il relève de « l'argumentation directe » ?

● **Genres et formes iconographiques**⁵⁷ : les documents complémentaires proposent souvent une image, de nature variable. Quelle que soit sa nature, elle est accompagnée d'une légende descriptive, parfois complétée d'éléments explicatifs destinés à la contextualiser. Il faut se saisir de l'ensemble de ces informations pour analyser le document. En outre, l'exposé doit témoigner de la maîtrise au moins élémentaire des outils d'analyse et du lexique adaptés à la nature du document, notamment iconographique : les notions de cadrage, d'angle de vue, d'échelle, de lignes de perspective doivent être connues, tout comme les termes « vignette », « planche » ou « cartouche », pour ne donner que quelques exemples.

2.4. Compter sur ce que la langue et le style révèlent

● **La langue** : comme l'indique l'intitulé de l'épreuve (« Littérature et Langue françaises »), la connaissance de la langue est l'un des savoirs fondamentaux dont doit disposer un candidat au CAPES/CAFEP de Lettres. Ainsi, le sujet figurant sur le bordereau qui accompagne le dossier indique que le projet de séquence présentée par le candidat « comportera obligatoirement un temps consacré à l'étude de la langue, choisi en fonction des enjeux du corpus ». Or, force est de constater, à l'issue de cette session, que le choix et l'étude du phénomène linguistique sur lequel porte cette séance à dominante « langue » mettent toujours en difficulté bon nombre de candidats. Il convient donc de rappeler tout d'abord que l'étude de la langue, dans son acception scolaire, englobe essentiellement la grammaire – depuis les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique de la phrase jusqu'à la grammaire de texte et de discours –, la morphologie lexicale et verbale et l'orthographe. Ce que précise le bulletin officiel⁵⁸ pour le cycle 3 pourrait servir de guide aux candidats pour penser leur séance de langue : « une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service des activités de

⁵⁵ On peut lire les travaux d'Alain Boissinot, et notamment cette mise au point disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://atelier.eduscol.education.fr/D0033/fxnpub03.pdf>, ou encore l'article d'Anne Vibert, « Écriture d'invention et argumentation » qui, bien que portant sur les anciens programmes, permet de nombreuses clarifications conceptuelles comme une approche didactique féconde et stimulante. On le consultera avec profit sur le lien suivant : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/339#article-339>.

⁵⁶ Pensons aux dialogues de théâtre mais aussi à ceux rapportés dans le récit, comme celui entre A et B, par exemple, dans *Supplément au Voyage de Bougainville* de Diderot.

⁵⁷ Nous renvoyons aux ouvrages de Martine Joly, notamment *L'Image et les signes* (Armand Colin, réédition 2017) et *Introduction à l'analyse de l'image* (Armand Colin, réédition 2015). Mais on pourra également se reporter aux travaux de Georges Didi-Hubermann, philosophe et historien de l'art, ou encore du psychanalyste Serge Tisseron, et en particulier *La Main, l'œil, l'image* (INA, 2014). Nous ne saurions que vivement recommander les analyses de Daniel Arasse, historien de l'art, qui propose des lectures de tableaux extrêmement stimulantes, notamment dans *On n'y voit rien* (Gallimard, coll. « Folio essais », 2003), *Histoires de peintures* (Gallimard, coll. « Folio essais », 2006), *Le Détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture* (Flammarion, coll. « Champs arts », réédition 2009).

⁵⁸ B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015, annexes 2 et 3.

compréhension de textes et d'écriture. Il s'agit d'assurer des savoirs solides en grammaire autour des notions centrales et de susciter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue »⁵⁹. En effet, quels que soient le cycle ou la classe à laquelle on s'adresse, le lien entre étude de la grammaire, compétences de lecture et d'écriture⁶⁰ au service du projet didactique, tel que la problématique l'a défini, reste le fil conducteur essentiel pour choisir l'objet linguistique, la manière de construire l'activité dans la séance et d'orienter le bilan de cette activité.

Les faits de langue susceptibles d'être étudiés doivent donc être prélevés au sein des domaines spécifiquement indiqués par les programmes, en évitant des aspects mal définis ou trop larges, comme « l'énonciation » ou « la modalisation », et être en lien étroit avec la problématique du corpus. Ainsi, dans un corpus construit autour de la vanité en poésie⁶¹, un candidat a présenté une leçon, bien structurée, sur la négation dans un sonnet de Ronsard comme expression de la décomposition. De même, dans un autre corpus de textes poétiques, « fruits et natures mortes »⁶², une candidate veut faire valoir que le fruit sort de sa sphère quotidienne et triviale grâce au pouvoir de transfiguration de la parole poétique et propose, en cohérence avec ce projet de lecture, une séance sur les expansions du nom dans les vers 7 à 14 du texte de Gide, démontrant comment, par la construction riche et variée des expansions, la transfiguration poétique opère. *A contrario*, sur le même corpus, une candidate qui prétend étudier la vision heuristique du monde permise par la poésie propose une séance de langue sur la juxtaposition, la coordination et la subordination dans le poème en prose de Ponge, sans jamais élucider ni l'intérêt ni les enjeux de ce questionnement eu égard au sens du texte et à la problématique.

Le jury est particulièrement vigilant aux notions mal maîtrisées, aux occurrences fautives relevées au sein de cette séance spécifique et aux ambiguïtés linguistiques qui lui semblent être sources d'à-peu-près ou d'hésitations constantes de la part du candidat. Celles-ci ont concerné, par exemple, l'identification précise d'un mode verbal, d'une modalité de phrase – que de confusions entre certaines formes du passé simple et du subjonctif imparfait, entre des systèmes hypothétiques et interrogatifs – ou encore la discrimination entre un « que » conjonctif et relatif, une construction faussement attributive...

Enfin, le jury met en garde les candidats sur la dérive vers la stylistique ou la narratologie. Les figures de style, si riches soient-elles, ne peuvent faire l'objet d'une séance de langue.

• Les figures de style et les registres

Les formes stylistiques les plus courantes et les registres essentiels, notamment lyrique, tragique, comique, épique et polémique, sont également l'objet des attentes ou des questions du jury. L'ironie a aussi été au cœur de bien des interrogations. Ce sont des outils d'analyse à

⁵⁹ Annexe 2, p.12.

⁶⁰ Au cycle 4, la grammaire est spécifiquement « au service des compétences langagières de lecture et d'écriture nécessaires pour s'appropriier le sens des textes et mener des analyses littéraires étayées », mais aussi « au service de l'orthographe et de la réflexion sur la langue » (annexe 3, p.9). Au lycée, ce que les programmes précisent pour la classe de première est également un bon moyen de repenser la séance de langue dans l'exposé : « il s'agit de mettre les connaissances acquises au service de l'expression écrite et orale ainsi que de l'analyse des textes. On cherche à donner aux élèves, par la consolidation et le réinvestissement de ces connaissances, le goût de l'expression juste et la conscience de la liaison entre faits de langue, effets de sens et articulations de la pensée. Au-delà des rappels nécessaires en matière de grammaire de phrase, l'étude de la grammaire de texte et de la grammaire de l'énonciation se poursuit pour construire une conscience plus complète et mieux intégrée de ces différents niveaux d'analyse. » (B.O. spécial n°9 du 30 septembre 2010).

⁶¹ Ronsard « *Je n'ay plus que les os...* » ; Sponde « *Mais si faut-il mourir...* » ; Baudelaire, « Le mort joyeux » ; Pennequin « Trou type (étude de caractère) ».

⁶² Gide, « La ronde des grenades » ; Valéry « Les grenades » ; Ponge, « L'orange » ; Prévert, « Promenade de Picasso ».

solliciter avec bon sens et pertinence, sans approximation ni ostentation gratuite, et à mettre au service d'une interprétation légitime des textes dans le cadre du projet didactique.

3. Une démarche didactique cohérente et diversifiée

Les attentes du jury concernant le déroulement et le contenu de l'exposé ayant été détaillées de manière extrêmement précise, notamment dans le rapport de la session 2017, seuls quelques points, particulièrement saillants durant cette session, seront rappelés ici.

3.1 Fondée sur une problématique justifiée au regard du dossier

La séquence proposée doit tenir compte non seulement de l'unité générique ou thématique du dossier, mais également du niveau de classe et de l'objet d'étude ou questionnement du programme explicitement visés par le sujet. Seule l'articulation de ces trois facteurs permet au candidat de formuler une problématique pertinente. Une lecture attentive du bordereau aurait ainsi évité à certains candidats de se fourvoyer, en leur permettant par exemple de repérer qu'un groupement de textes recueillant des extraits de romans réalistes et naturalistes, où la notion de héros devient de fait problématique, pouvait difficilement être abordé sous l'angle de « l'identification aux personnages » comme moyen de « faire avancer l'intrigue ». *A contrario*, formuler une problématique visant simplement à illustrer un objet d'étude ou une entrée de programme s'avère le plus souvent insuffisant, dans la mesure où bon nombre de textes, voire de corpus, soulèvent les limites, les paradoxes, les enjeux problématiques des intitulés littéraires et anthropologiques. C'est par exemple le cas dans un dossier destiné à une classe de cinquième recueillant des pages tirées de récits d'aventures, mais où l'aventure est justement peu présente et où l'intérêt réside plutôt dans la construction de la figure ambivalente du héros, ce que peu de candidats ont vu. De même, dans le cadre de l'étude du réalisme et du naturalisme en classe de seconde, un corpus sur la rencontre amoureuse donne lieu à l'orientation suivante : « Y a-t-il une place pour une liberté de l'individu dans ce XIX^e siècle très codé ? ». Se focalisant sur le seul personnage féminin dans les extraits, organisant sa séquence autour de la représentation réaliste de la société du XIX^e siècle et, plus particulièrement, de la condition de la femme, la candidate oublie les aspects du *topos* littéraire et romanesque au cœur du corpus. En revanche, le projet suivant, proposé dans une classe de cinquième autour du questionnement « Avec autrui : familles, amis, réseaux », a convaincu le jury : « Dans quelle mesure ces récits qui entremêlent les voix de l'enfant et de l'adulte permettent-ils de comprendre la littérature comme raccommodage de la déchirure ? ».

Le jury attend donc que la problématique réponde au corpus singulier, qu'elle fasse valoir sa singularité littéraire et qu'elle puisse être dans le même temps un projet didactique inscrit au cœur du questionnement ou de l'objet d'étude au programme. Ce qui revient à dire qu'une seule problématique littéraire⁶³ est attendue, suffisamment claire, courte et incisive pour entrer efficacement dans l'analyse. Pour aider le candidat, le jury peut l'inciter à penser que la problématique pose un paradoxe, comme l'ont proposé d'eux-mêmes certains candidats de manière convaincante et efficace. Ainsi, à propos du dossier déjà cité sur les vanités en poésie, l'une propose de faire réfléchir les élèves d'une classe de première sur l'articulation, dans l'évolution des formes poétiques, de la finitude et de l'esthétique, tandis qu'une autre demande en quoi la poésie permet de dire l'indicible.

Le jury attend également que la problématique soit clairement justifiée par le candidat. Par exemple, autour d'un corpus sur le pain en poésie, destiné à une classe de seconde, la question suivante est posée : « Comment un aliment « indigne » permet-il d'aborder des sujets plus

⁶³ Nous renvoyons aux définitions de Miguel Degoulet (2014) et Éric Laffargue (2017), dans les rapports déjà cités.

nobles ? » Le terme « indigne » est tiré du poème de Ponge et s'entend au sens étymologique : il souligne l'aspect banal de cet élément qui pourtant est au centre d'une « transsubstantiation » poétique permettant d'aborder des questions sociales et politiques (Hugo, sur la question de la répression disproportionnée, Rimbaud sur la misère et les oppositions sociales), métaphysiques (Baudelaire et la question du mal dans l'Homme, éternel fratricide), sensuelles et érotiques (Verhaeren) ou métopoétiques et ludiques (Ponge). De même, une nouvelle intégrale, « La bête à maît' Belhomme » de Maupassant, permet de se demander dans une classe de seconde, à propos du récit réaliste et naturaliste : « Dans quelle mesure le réalisme est-il ici soutenu par une poétique du bizarre ? ». Cette perspective littéraire montre un regard aiguisé qui prend clairement en charge les aspects réalistes de cette anecdote paysanne, mais envisage également la dimension ludique de cette farce carnavalesque et poétique qui nous met « la puce à l'oreille » ... « la bête » éponyme qui obstrue si douloureusement le conduit auditif de maît' Belhomme !

3.2. Fondée sur un dispositif didactique prenant en compte tous les éléments du sujet

Rappelons, comme le montrent bien les exemples de sujets, que les dossiers sont à étudier dans la perspective d'une « classe », d'une « entrée littéraire et artistique », d'un « questionnement » ou un « objet d'étude » indiqués sur le bordereau. Cela suppose *a minima* que l'on inscrive l'ensemble des textes et documents dans un projet de séquence, dans le respect des programmes et de l'esprit qui a présidé à leur élaboration. Ces derniers sont soutenus par une réflexion littéraire et anthropologique⁶⁴ développée dans les documents d'accompagnement et les textes officiels que le candidat est supposé connaître.

Dans cette perspective, l'on attend du candidat qu'il soit capable d'expliquer comment il a tenu compte du niveau d'enseignement concerné et quels objectifs didactiques sont les siens compte tenu des éléments saillants du corpus et du programme. Un projet qui fait l'économie de cet aspect ne peut répondre au cadre didactique de l'épreuve. Ainsi, repérer qu'un corpus sur l'esclavage était conçu à destination d'une classe de sixième pouvait aider les candidats à élaborer une séquence dans laquelle l'étude de l'ironie ou du discours indirect libre, par exemple, ne pouvait être envisagée telle quelle dans la transposition didactique, même si ces notions devaient être mobilisées dans l'analyse littéraire préalable du corpus.

En outre, une prise en compte sérieuse des documents complémentaires est attendue de la part des candidats, qui en relèguent trop souvent l'étude dans les marges d'une séance, quand ils ne l'oublient pas purement et simplement. Certains de ces documents (articles critiques, extraits d'ouvrages historiques visant à faciliter et/ou approfondir la contextualisation des œuvres) sont destinés à nourrir et orienter la réflexion des candidats pendant leur préparation. Si le jury n'attend pas nécessairement qu'ils les exploitent au cours de la séquence, il s'attend en revanche à ce qu'ils en dégagent clairement les principales caractéristiques (nature, thème, idées principales...) et précisent l'utilisation qu'ils pourraient en faire. Un temps doit donc leur être réservé au cours de l'exposé, que ce soit dans l'introduction, pour soutenir et justifier la problématique, ou dans le fil de la présentation, pour expliquer par exemple la mise en place d'une activité. Mais la plupart des documents complémentaires reproduits dans les dossiers peuvent être intégrés à la séquence, ce qui suppose que leur soit dédié, pendant les trois heures de préparation, un temps d'analyse conséquent, qui envisage également la place et les modalités de leur exploitation. Or, les candidats ont souvent peiné à intégrer de manière cohérente les documents complémentaires à leur projet didactique, les cantonnant trop volontiers à un rôle strictement illustratif. Mettre en relation les documents complémentaires – notamment

⁶⁴ Nous renvoyons aux notes et liens permettant de consulter ces textes et documents ainsi qu'aux éléments de clarification synthétiques extrêmement informés du rapport 2017.

iconographiques – avec les textes, comme illustration adaptée ou décalée par rapport au thème du texte et à son esthétique, semble une possibilité d'exploitation avantageuse. On peut également imaginer de les mettre au service des sujets d'invention, entre autres solutions.

3.3. Fondée sur une diversité et un équilibre des activités au regard des enjeux didactiques et des programmes

3.3.1. Adapter le déroulement de la séquence au projet

Si bien des candidats font preuve d'inventivité, les propositions de séquences sont encore trop souvent stéréotypées, privilégiant l'enchaînement de lectures analytiques, annoncées plus que suffisamment explicitées. Rappelons qu'il n'y a pas de format type et que le jury est curieux d'entendre des projets de séquences variés, tenant compte des élèves dont il faudra soutenir l'attention comme le désir de lire, d'écrire, de s'exprimer, de chercher... Une séquence ne débute pas *nécessairement* par l'étude d'un document iconographique, un débat dont on ne cerne pas bien les enjeux, ou encore une séance de recherches documentaires au CDI. Elle ne doit pas davantage se composer d'un nombre absolument défini de séances (même si prévoir dix à douze séances est dangereusement inutile). Ainsi, une candidate a expliqué au jury, qui lui demandait pourquoi elle n'avait pas prévu une séance supplémentaire pour étudier le document iconographique, qu'elle ne voulait pas dépasser les sept séances conseillées lors de sa formation...

La mobilisation judicieuse du ou des documents complémentaires peut s'avérer utile pour diversifier les séquences, varier les modalités d'approche. En effet, si l'analyse du document doit être menée en lien étroit avec la problématique et les objectifs de la séquence, la plus grande liberté est laissée aux candidats quant à la place et aux modalités de son exploitation : un document complémentaire peut servir à ouvrir la séquence ou au contraire à lui ménager une ouverture, être confronté à un texte du corpus au cours de la séquence, faire l'objet d'une analyse ventilée sur plusieurs séances... selon les nécessités didactiques et la créativité des candidats. Tirer parti d'un document iconographique pour lancer la séquence peut, par exemple, s'avérer pertinent, mais la systématisation de cette solution, ces dernières années, laisse à penser qu'elle est considérée comme une panacée didactique, facilement transposable.

La diversification doit être soutenue par la précision. Il est bon que les candidats caractérisent clairement les dispositifs ou les modalités didactiques dans lesquelles ils inscrivent l'exploitation de tel ou tel texte ou document. Il faut, dans cette perspective, clarifier la terminologie des types de lectures sollicitées : « cursive », « analytique », « intégrale » ... Tous ces termes sont mobilisés de manière flottante et ne sauraient se substituer gratuitement les uns aux autres. De nombreux candidats ont pensé échapper à cette indécision en parlant d'étude de texte, sans autre précision. Les exercices mobilisés sont décrits par les programmes et les documents d'accompagnement qui doivent être consultés et assimilés par les candidats.

Faut-il rappeler ici également que, conformément au déroulement de l'épreuve déjà exposé, il est attendu une séance développée⁶⁵ qui n'est pas nécessairement une lecture analytique, ainsi qu'une séance de langue (voir *supra*) ? Les séquences doivent donc leur accorder toute la place qu'elles méritent, dans un souci de cohérence didactique à justifier.

3.3.2. Consolider l'enchaînement des séances

Le projet didactique est une construction logique et chronologique qui permet aux élèves de s'approprier des savoirs et des savoir-faire à un moment précis et réfléchi de l'année scolaire. De l'enchaînement des séquences et des séances dépend la cohérence de la progression des apprentissages. L'exposé doit être l'occasion pour le candidat d'élaborer un projet d'ensemble

⁶⁵ Le rapport 2017 fait sur ce point des propositions diversifiées précises et concrètes.

dont chaque étape est justifiée, permettant un cheminement anticipé, négocié et évalué en fonction des objectifs d'apprentissage de la séquence. Les séances ne s'égrènent pas de manière litanique et mécanique, mais doivent être liées les unes aux autres. Ce principe de *legato* met en avant la force de conviction du projet pensé pour des élèves. Comme le rappelait le rapport du jury de 2015, en se fondant sur l'étymologie du mot – du verbe *sequor* –, une séquence ne se découpe pas en séances mais les fait se suivre.

Là encore, le candidat est invité à justifier ses choix de séances, à montrer l'intérêt qu'elles revêtent dans la progression de la séquence, chacune étant au service des apprentissages reliés à la problématique. Il faut alors penser à lier la séance à ce qui précède et suit, la séance de langue avec les exercices d'écriture, notamment dans la séance d'évaluation dédiée à l'invention ou à l'argumentation. Ainsi une candidate explicite-t-elle judicieusement l'ordre de l'exploitation des textes au sein de sa séquence pour une classe de sixième : « Le monstre aux limites de l'humain ». La séquence mobilise des extraits de Perrault, *Le Petit Poucet* ; Homère, *l'Odyssée* ; *Contes des mille et une nuits*, « Sindbad le marin » ; et Roald Dahl, *Le Bon Gros Géant*. Le projet est construit sur l'expression des émotions humaines face au mangeur d'hommes. Sindbad est d'abord convoqué car, plus simple d'accès que *l'Odyssée* sur le plan de la compréhension littérale et celle des émotions, il permet de préparer à la lecture du poème homérique et met en scène des hommes adultes dont les émotions sont exploitées. *L'Odyssée* approfondit la lecture de ce premier texte et précède l'extrait de Perrault. Là, les protagonistes sont plus jeunes et permettent l'expression d'émotions différentes. Et, là encore, la figure monstrueuse masculine est redoublée par celle de l'ogresse venant perturber les relations trop schématiques : elle est aussi l'alliée. Cette figure de renversement devient alors centrale dans le dernier texte, acmé du corpus, faisant du rire tonitruant de l'ogre, comme de l'usage poétique de la langue réinventée, le propre de l'homme, ou de l'humain dans le monstre.

3.3.3. Diversifier les séances pour renforcer l'équilibre du projet

La séquence prend en charge les différents aspects des apprentissages qu'un futur professeur de Lettres est censé construire avec ses élèves. Le spectre des activités de l'enseignement du français au collège et au lycée est très étendu⁶⁶, débordant sur bien d'autres champs que celui de la littérature. Mais là encore, il ne s'agit pas de saupoudrer de manière artificielle – donc incohérente – un « débat » par-ci, un sujet d'écriture par-là, une séance « Tice » en passant, un visionnage de séquence filmique en courant. Deux points sont à considérer de manière vertueuse :

- D'une part, les textes littéraires offrent des ressources exceptionnelles pour aborder l'étendue des champs d'activités dont s'empare ici le futur enseignant. Partir des textes, de leurs spécificité et complexité littéraires est le premier ressort de l'ensemble du projet dans sa variété. Point n'est besoin de convoquer systématiquement des références hors corpus, notamment en multipliant les documents complémentaires et en atomisant l'attention des élèves. C'est faire bien peu cas de la richesse de ce que peut la littérature. Comment convaincre le jury de la nécessité de convoquer, en séance liminaire de l'étude d'un corpus théâtral sur les scènes d'aveu amoureux⁶⁷, la diffusion d'un extrait d'*Hamlet*, mais aussi la publicité de « La Vache qui rit » et enfin, précise le candidat, « le film de Jean Jeunet, *Micmac à tire-larigot*, avec Dany Boon » ? En outre, le projet obéit, nous l'avons déjà dit, à une nécessité interne, qui puise sa cohérence

⁶⁶ Il s'agit pour l'enseignant de réaliser avec ses élèves « un authentique parcours de formation littéraire et de culture générale ; [...] un tel projet relève non seulement du français mais encore d'autres enseignements connexes comme l'histoire des arts, l'enseignement moral et civique et même ce qu'il est convenu d'appeler les "humanités numériques" », est-il rappelé dans le rapport 2017.

⁶⁷ En classe de première, sont proposés les extraits suivants : Sénèque, *Phèdre*, II,3. ; Molière, *Tartuffe*, IV, 5 ; Musset, *On ne badine avec l'amour*, III,3 ; Schmitt, *La Nuit de Valognes*, III,9 ; ainsi que deux photographies de mises en scène de *Tartuffe*.

d'ensemble dans la problématique initiale, déclinée sur le plan didactique par des activités qui doivent toutes lui être reliées et être liées entre elles selon la loi du nécessaire et du suffisant.

- D'autre part, certains candidats, à l'inverse, oublient qu'une séquence doit faire la place à un ensemble d'activités variées et équilibrées. Le bilan de la session 2018 nous permet de mettre l'accent sur l'importance qu'il y a à reconsidérer la place de l'oral, de l'écrit et de l'évaluation, sur laquelle l'entretien est très souvent revenu.

● **Les activités orales** : quelle place accorder aux activités permettant aux élèves de prendre la parole, dans quel cadre, avec quels objectifs ? Nul besoin de décrire le dispositif *pédagogique* d'une telle séance ou aspect de séance : peu importe que la classe soit composée de x groupes de x élèves, qu'elle soit organisée en rangées face à face, « en îlots » ... Il s'agit d'envisager les modalités didactiques de ce recours à l'expression orale dont le sacro-saint « débat » n'est pas la seule modalité. Les exercices de mise en voix de poèmes, ou de mise en scène d'extraits de théâtre qui sont parfois proposés dans ce cadre, doivent être explicités : que permettent-ils de faire découvrir, d'étudier ? L'oral est ici au service de la compréhension plus intime des textes, de la manière dont la voix permet de faire résonner le matériau littéraire à la fois dans sa dimension émotionnelle et intellectuelle⁶⁸. Ainsi, une candidate propose d'introduire sa séquence, portant sur un corpus d'extraits de tragédies du XVII^e siècle autour des haines fratricides, par le document complémentaire. Elle imagine une mise en voix de l'extrait de Jean-Luc Lagarce, *Juste la fin du monde*, transposant la question du tragique classique dans le monde contemporain. Elle justifie ainsi sa démarche : il s'agit de faire percevoir l'entrée thématique, plus que générique, du corpus, mais surtout les problèmes de lecture que pose le texte. La mise en voix pour objectif de mettre en valeur, par la lecture expressive, le jeu sur les pronoms, les effets de rythme et les pauses qui viennent perturber la syntaxe. Un travail plus fin est alors détaillé sur deux lignes du texte pour évoquer les impressions suscitées. L'oralité et les émotions qu'elle révèle permettent d'engager les premières hypothèses d'analyse du corpus, articulées autour de la problématique suivante : « Dans quelle mesure le conflit dramatique est-il exacerbé par le conflit familial ? ». Cette activité prend tout son sens au regard du projet didactique exposé.

● **Les activités écrites** : les exercices écrits ne sont ni facultatifs, ni illustratifs, ni seulement évaluatifs. Les élèves sont encouragés à écrire de manière fréquente, variée et pas seulement pour rédiger une « trace écrite », souvent laissée aux bons soins de l'imagination du jury. Le document iconographique peut être un point de départ fécond, mais les textes du corpus également à travers, par exemple, des exercices d'amplification (suite de texte, comblement d'une ellipse ...), d'imitation (du genre, du registre...) ou de déplacement (depuis le changement de point de vue jusqu'à la parodie). Privilégier des exercices courts mais fréquents, en collège comme au lycée (rédaction d'une longue didascalie, d'un chapeau de paratexte présentant un des textes de la liste d'oral en première, d'un paragraphe de commentaire, de dissertation...), est une nécessité didactique permettant de construire des habitudes de pensée et d'expression.

Ecrire, ce n'est pas non plus consigner des informations dans un tableau, un répertoire... Certains candidats font des textes des prétextes à un inventaire fastidieux, une collection de mots le plus souvent gratuite à défaut d'être poétique. Une candidate, dans un souci de rigueur lexicale sans doute, demande ainsi à des élèves potentiels de cinquième, qui lisent un

⁶⁸ En plus des travaux sur la lecture analytique proposés par Patrick Laudet et déjà cités, nous encourageons vivement la lecture de « La parole en spectacle : perspective et enjeux », disponible sous le lien suivant : https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-06/02_conference_patrick_laudet_parole_en_spectacle.pdf.

groupement de textes médiévaux sur l'héroïsme chevaleresque, de consigner dans un carnet sur les armes et le combat tous les termes s'y référant. L'activité est reconduite de séance en séance, au risque de devenir un tic et d'écraser les textes sous une même vision, faisant fi de la parodie du roman de Renart. Ne craignant point la surenchère, elle propose toujours la même activité pour mettre désormais en valeur les émotions d'un texte, extrait du *Roman d'Eneas*, en imaginant la variante suivante : « Faites un relevé et un tableau des sentiments » ! Cette activité ne peut convaincre le jury et encore moins une classe car elle tourne à vide. Elle n'est, en effet, jamais rapportée au sens des textes censés mettre en œuvre une interrogation sur ce qui fait la valeur du héros et sur les écarts que les textes fondateurs de l'éthique chevaleresque permettent déjà de mesurer.

Enfin, dans le cadre de l'exploitation des outils numériques⁶⁹ et de l'éducation des élèves en ce domaine, l'écriture prend un relief nouveau par le biais de propositions dont l'apparence ludique ne doit pas laisser ignorer les véritables enjeux littéraires et didactiques. On peut ainsi s'inscrire dans des projets d'écriture plus ou moins longue, interactive, individuelle ou collaborative, qui peuvent intégrer des supports audio-visuels et être exportés pour une mise en ligne sur l'espace numérique de travail par exemple. Des applications spécifiques⁷⁰ dédiées à la création de livres numériques ou bien de murs⁷¹ sur lesquels on « poste » des informations permettent un partage des travaux qui stimule la créativité des élèves en même temps qu'il les incite à explorer les fonctions et les spécificités de l'écriture comme des ressources numériques⁷², au-delà de l'usage social qu'ils en font ordinairement.

● **L'évaluation : place, fréquence et modalités.** Le jury a bien conscience d'avoir face à lui des étudiants en formation et prend en compte cet aspect dans son appréciation des exercices propres à évaluer les apprentissages que proposent les candidats. Ceux-ci doivent néanmoins en définir précisément les consignes ainsi que les principaux critères de réussite, mais aussi s'interroger sur les enjeux de ces exercices et la manière de les répartir au cours de la séquence.

L'évaluation sommative est le plus souvent proposée par les candidats en fin de séquence. C'est une solution de repli assez conventionnelle, mais qui correspond à la nécessité d'une évaluation-bilan de fin de séquence qui est aussi une réalité pédagogique. Encore faut-il en être conscient et savoir l'explicitier en faisant les liens nécessaires avec les apprentissages qui précèdent et l'enjeu de la problématique. On attend donc, comme le font très bien certains candidats, une proposition précise et pertinente, même si elle ne peut être vraiment développée. Elle doit cependant préciser clairement le sujet soumis aux élèves, dans sa formulation la plus vraisemblable possible. La proposition de critères d'évaluation est alors aussi bienvenue.

Des évaluations plus régulières, moins longues et plus variées, sont attendues de la part des jurys car elles représentent l'horizon d'attente de toute classe de collège et lycée. Certains candidats cherchent, en ce sens, à proposer plusieurs évaluations. On constate cependant une difficulté à imaginer une variété de propositions comme une occultation de certaines composantes : le plus souvent, seul l'écrit est évalué, et la plupart du temps sous forme de sujets d'écriture longue. Ne peut-on imaginer des exercices plus ponctuels qui reprennent ce qui a été construit en séance de langue, par exemple, à travers un travail d'écriture bref ? De même,

⁶⁹ Nous remercions Stéphanie Dast pour nous avoir fait part des expériences qu'elle a pu conduire en ce sens.

⁷⁰ Voir l'application BookCreator pour Android et Ipad.

⁷¹ Cf. padlet.com.

⁷² Ces ressources peuvent également être utilisées au service de la maîtrise de la langue ou bien pour réaliser des cartes mentales dans le cadre de modules d'encadrement et d'accompagnement du travail des élèves, par exemple. Nous pouvons renvoyer sur ce point à l'article de Claude Carpentier et Sébastien Hébert, disponible en ligne par le lien suivant : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-89.htm>.

demander aux élèves d'écrire à partir d'une image permet parfois d'entrer dans la séance, à condition d'avoir anticipé ce que l'on attend des textes qui seront produits. On peut également envisager d'autres modes d'évaluation :

- L'évaluation-diagnostic, en début de séquence, dans le cadre d'une progression annuelle maîtrisée. Un candidat, à qui le jury soumet cette idée, répond qu'il ne l'a pas envisagée parce qu'il ne veut pas « déprimer les élèves à l'entrée dans une nouvelle séquence » ! La notion de prérequis est, dans cette perspective, abusivement ou imparfaitement mobilisée : par « prérequis », on doit entendre ce qu'il convient que les élèves aient à l'esprit pour entrer efficacement dans la séquence ; il ne s'agit donc en aucun cas d'impératifs ou d'évidences ; rien n'est à concevoir comme un acquis chez un élève en début ou en cours d'apprentissage.

- L'évaluation formative peut prendre des formes très diverses et intègre des exercices préparant les élèves aux échéances de fin de troisième et de première. Attention cependant à bien connaître les différentes épreuves de ces examens et la terminologie exacte désignant les exercices. Parler systématiquement de « commentaire composé » au lycée ne correspond pas à la lettre des textes officiels. La question de synthèse sur le corpus, première partie de l'épreuve, quelle que soit la série générale ou technologique, est l'occasion d'exercices d'évaluation différents et ponctuels au lycée. Le travail de l'orthographe est trop rarement mentionné par les candidats. Plusieurs formes de dictées, dans cette perspective, peuvent être imaginées.

- Enfin, l'évaluation ne se fonde pas seulement sur la pratique de l'écrit : l'oral est aussi un moyen d'évaluer les élèves. Depuis la mémorisation et la déclamation de textes, dits ou joués, jusqu'aux formes diverses d'exposés, jeux de rôle ou prises de parole dans des débats ou scènes argumentées, exercices de transposition de l'écrit à l'oral, improvisations et brigades d'intervention poétique, lectures publiques, réalisation d'une interview, préparation d'une rencontre... la richesse des exercices laisse libre-cours à l'imagination du candidat dans l'exposé et l'entretien. Complètent cette liste *ad libitum* les exercices plus académiques auxquels doivent être préparés les futurs candidats au D.N.B. et à l'E.A.F., qui font une place importante à l'oral.

● **Et la lecture ?** Beaucoup de candidats oublient de mentionner les lectures cursives qu'ils envisageraient pour leurs élèves, en amont et en aval de la séquence, ou bien proposent des lectures inappropriées au cycle d'apprentissage, en oubliant d'explicitier ce qu'ils attendent de la confrontation de ce choix avec le projet de séquence. Les programmes incitent les candidats à prendre en compte cette nécessité de lectures autonomes et régulières, à la maison ou en classe, pour lesquelles différentes stratégies peuvent être imaginées et exposées lors de l'épreuve.

Il est dommage, en outre, de se priver de cette ouverture qui permettrait à certains candidats, en mal de ressources pour conclure leur exposé, de prolonger didactiquement et littérairement la réflexion mise en œuvre par le corpus et le sujet soumis. L'entretien peut devenir alors le moment de cette interrogation quand le candidat n'y a pas spontanément pensé, ou bien quand les propositions faites suscitent la curiosité et l'intérêt ou les doutes du jury.

Quatrième partie – Qu’attendre de l’entretien ? Un temps essentiel de l’épreuve.

Ce qui est attendu de la démonstration dans l’exposé constitue les éléments essentiels de reprise dans l’entretien. Au regard du bilan de la session 2018, nous voudrions orienter l’attention des candidats sur ce temps souvent négligé de l’épreuve, qui éclaire rétroactivement l’exposé, son pendant primordial. Confirmées et consolidées par l’entretien, les qualités appréciées d’abord sont désormais enrichies par ce que le candidat expose *autrement* de ses propres compétences, de ce qu’il *sait* mais aussi de ce qu’il *est* : écoute, ouverture d’esprit, capacité à remettre en cause certaines propositions faites au cours de l’exposé, aptitude à mobiliser rapidement des connaissances, à se projeter dans une situation professionnelle donnée.

L’entretien constitue le second temps de l’épreuve : d’une durée équivalente au déroulement de l’exposé, il permet au candidat de se reprendre et de se révéler, en complétant, ajustant et parfois en corrigeant les erreurs d’interprétation ou de méthodologie avancées en première instance. A l’issue de l’exposé, une première note dite « plancher » est attribuée par les membres du jury, qui ne pourra être dévaluée ensuite. C’est dire que l’entretien a pour fonction première d’améliorer un résultat acquis de fait, en permettant parfois aux candidats de rejouer complètement la première partie de l’épreuve. L’examen des notes attribuées révèle ainsi des effets à la hausse, spectaculaires dans certains cas. Or, trop nombreux sont ceux qui semblent interpréter ce second temps de l’épreuve comme un temps secondaire et se relâchent à tous points de vue – attitude corporelle, niveau de langue, capacité à mobiliser rapidement des connaissances et une réflexion dans le dialogue ... – au lieu d’en faire un moment essentiel et le véritable point d’orgue de leur épreuve.

1. L’entretien est un moment où se rejoue l’exposé

1.1. Le principe : une conduite libre mais guidée

Pour se convaincre de l’importance de ce moment, il convient d’en étudier les modalités et de se préparer à un échange fécond et ouvert avec le jury qui, s’il garde une grande liberté dans la manière de revenir sur l’exposé du candidat, n’en suit pas moins une démarche rigoureuse, éclairée par les préconisations officielles⁷³, mais aussi ductile, épousant les aspects développés ou omis dans un premier temps. L’entretien n’est en aucun cas guidé par un modèle pré-pensé qui viendrait, en amont, dévaloriser de droit telle ou telle performance et proposition. Que les candidats soient assurés de l’entière disponibilité des jurys, qui reviennent sur les séquences élaborées avec le seul souci du bon sens, c’est-à-dire des enjeux littéraires et didactiques des corpus analysés.

En outre, cette liberté guidée est celle que cultivera le futur professeur face à sa classe. On n’insistera jamais assez sur le fait que l’Analyse d’une Situation Professionnelle est une propédeutique à l’art d’enseigner et que la logique qui préside à la conduite de l’entretien est réglée sur ce qui constitue l’essentiel d’un cours : reprise des propositions formulées par les élèves, ajustement, approfondissement, recentrement, questionnements nouveaux...

1.2. Du côté du jury : les questions portent sur ce qui a été dit ou omis

L’entretien offre à chaque candidat une opportunité de repenser le bien-fondé de telle ou telle démarche ou proposition. Guidé de manière bienveillante par le jury, ce dernier doit

⁷³ Cf. arrêté du 19 avril 2013, annexe I, Section lettres, B – Épreuves d’admission.

s'emparer de cette possibilité pour renforcer sa réflexion didactique ou combler les lacunes initiales qui fragilisaient l'édifice. Les questions du jury, de ce fait, sont souvent motivées par ce qui a été dit ou omis et peuvent creuser différents sillons, depuis les savoirs disciplinaires attendus dans l'exposé, qui seraient ceux à mobiliser absolument devant une classe, jusqu'à l'analyse littéraire et linguistique du corpus, en passant par la pertinence de la démarche didactique et ce qu'elle renvoie de la représentation que les candidats ont de la classe et du métier.

C'est avec bienveillance que le jury engage le candidat à définir une catégorie générique, à caractériser un mouvement littéraire et culturel, à préciser telle ou telle notion de langue, à reprendre une identification fautive ou incomplète. Le jury sollicite naturellement le candidat afin de l'aider à compléter ou corriger son analyse. Que ce dernier ne s'offusque pas de ces relances qui ne sont pas destinées à remettre en cause l'intégralité du propos développé pendant l'exposé, mais cherchent, au contraire, à en revoir les points les plus faibles ou discutables. Comment rendre compte, en effet, de quatre premières de couverture d'ouvrages de littérature de jeunesse reprenant de grandes figures mythiques⁷⁴ sans que ces dernières soient clairement identifiées, et leur rôle précisé dans les récits qui les mettent en scène ? Il n'est pas envisageable de se présenter au concours en ignorant qu'Œdipe affronte exactement « la sphinge » pour résoudre une « énigme », que Thésée combat le « minotaure » dans un « labyrinthe », qu'Orphée est de sexe masculin et qu'il vainc « Cerbère » alors qu'il est en quête d'« Eurydice » ... Certains candidats doivent avoir à l'esprit que leurs futurs élèves de classe de sixième seront parfois déjà familiarisés avec ces héros ! L'entretien vérifie alors la capacité du candidat à répondre aux questions potentielles d'élèves d'une classe *a priori* ordinaire. Dans une autre perspective, comment ignorer une didascalie suggérant une symbolique sexuelle évidente dans une réécriture de *Dom Juan*, alors que le corpus porte sur les scènes d'aveu amoureux au théâtre ? On retrouve ici la question subtile de la distinction opérée entre préparation littéraire et didactique et mise en œuvre pédagogique du projet. Le candidat ne saurait faire abstraction de l'analyse de tel ou tel aspect littéraire pour lui-même et pour le jury, sans pour autant prétendre aborder de la même façon frontale cet aspect avec les élèves, selon leur âge et leur classe. Le jury apprécie que le candidat fasse montre de ces capacités d'analyse, sollicitant l'implicite et la symbolique, tout en prenant aussitôt en compte la transposition didactique d'une telle investigation ou explicitation. Le candidat est donc invité à préciser ces aspects, dans l'entretien, quitte à faire valoir, de manière justifiée, qu'un élément saillant du texte est pris en compte dans la préparation du cours, sans être exploité en tant que tel dans les apprentissages visés.

1.3. Du côté du candidat : se montrer disponible et ouvert

Au cours de l'entretien, le jury peut inciter le candidat à revenir sur la problématique d'ensemble qui est fondée par l'analyse littéraire et qui fonde elle-même l'intégralité du projet didactique. Cette question – ou proposition de lecture et de travail – sur laquelle est construit tout l'édifice peut être entièrement reprise à ce moment de l'épreuve. Là encore, que le candidat ne s'effondre pas en pensant qu'il s'agit d'une manière de lui faire comprendre de manière indirecte que le monument construit est ruiné d'avance. Le jury attend au contraire du candidat, après l'avoir conduit à explorer des aspects des textes et documents mal perçus d'abord, qu'il reconsidère calmement sa première proposition pour la parfaire, en la corrigeant, la reformulant,

⁷⁴ Rappelons, encore une fois, que les candidats disposent des outils nécessaires pour clarifier leurs éventuelles hésitations ou pour chercher ce qu'ils ignorent. Le jury ne reprochera jamais à un candidat de ne pas savoir mais de ne pas avoir cherché à savoir. Il en est de même avec les élèves : il arrive parfois que le professeur ne puisse pas répondre, sur l'instant, à l'une de leurs questions, mais cherche avec eux des éléments de réponse.

l'infléchissant, la complexifiant. Que la problématique soit parfois reprise dès le début de l'entretien n'est pas non plus de mauvais augure. Cette démarche du jury vise alors le plus souvent à demander au candidat comment sa problématique tient compte du cadre didactique prescrit par le sujet.

De la même manière, le candidat ne doit pas s'étonner d'être invité lors de l'entretien à lire ou relire tel ou tel vers, strophe, cités de manière fautive. Peut-on donner le goût de l'écriture poétique sans être soi-même sensible à la suspension du temps à laquelle nous invitent ses rythmes, ses accents, sa mesure, en un mot sa *qualité musicale*, comme le répètent à l'envi les candidats dans l'exposé ? Le jury attend alors qu'ils rendent sensible cette qualité à laquelle ils voudraient que leurs élèves soient initiés, quand ils sont invités à la faire valoir. De même, le jury peut inviter explicitement à revenir sur des éléments d'identification d'un document. Une photographie de Marc Riboud⁷⁵ prise à la Maison Blanche pendant des manifestations contre la guerre du Viêt-Nam ne peut être étudiée comme une mise en scène costumée, ainsi que le soutient une candidate malgré les questions du jury lors de l'entretien. Cette sollicitation bienveillante n'est pas entendue car la candidate pense se protéger en s'empêchant de remettre en question sa première lecture.

Les candidats sont donc incités à entrer dans un échange ouvert avec le jury. Reprendre ses erreurs, modifier alors telle ou telle interprétation qui en découle, montre que le candidat est capable de se corriger et, le cas échéant, de reprendre, face à une classe potentielle, des éléments d'analyse dans un dialogue fructueux avec les élèves. Cela, même si le jury est en droit d'attendre qu'un futur professeur soit aussi suffisamment sûr de ses propres repères et connaissances pour pouvoir aborder sereinement l'exercice du métier.

2. L'entretien est un moment où le candidat se révèle

On ne saurait trop insister : un concours est un mode de recrutement, et non un exposé de fin d'études ou une simulation de cours devant élèves. L'*ethos* du candidat n'est donc pas à négliger, tant pendant l'exposé que dans ce temps crucial qu'est l'entretien. La maîtrise de la langue française, une certaine tenue dans la posture mais également une ouverture souriante au dialogue sont des attentes légitimes du jury.

2.1. Savoir communiquer avec le jury

Le métier de professeur est intimement lié à l'art de la parole, qui n'est pas on le sait un artifice rhétorique et encore moins une pratique de sophiste. Parler, c'est avant tout être et créer. Par la parole qu'il engage dans la classe face à ses élèves, le professeur existe pleinement et, inversement, les élèves apprennent à parler pour se construire⁷⁶. C'est dire à quel point il faut être attentif à la manière dont on conduit l'entretien qui, bien plus que l'exposé, *expose* – répétons-le – véritablement le candidat.

Sur le plan de la langue, les « ok » et autres « Ouais » sont à proscrire, comme les abréviations qui forcent une pseudo-connivence déplacée. Que penser par exemple de « l'icono. » (*sic*) osée par une candidate ? Une vigilance toute particulière pourrait être accordée à la syntaxe des interrogations indirectes, trop souvent malmenée, au choix du lexique (une « virée » n'est pas une « promenade ») mais aussi aux liaisons abusives (« les quatre z'extraits »). Inversement, les jurys ont été très sensibles à la qualité d'expression de nombreux

⁷⁵ Nous remercions « Les Amis de Marc Riboud » de nous avoir permis l'utilisation pédagogique de ce document.

⁷⁶ Nous renvoyons à la séquence développée « Dire l'amour » autour de la figure de la passante.

candidats capables de précision et d'élégance, qui sont des atouts valorisés quand ils sont le moyen de développer une pensée claire et convaincante.

Les candidats doivent en outre avoir à l'esprit que les membres du jury ne sont ni des collègues, ni des élèves. S'adresser à eux sur le ton de la familiarité complice n'est donc pas plus approprié que de mettre en doute leurs propositions. Accueillir une question du jury qui demande si un texte ne pourrait pas être interprété de telle manière par un « Si vous voulez... » dubitatif, ou un « Si vous le dites » dilettante, est pour le moins maladroit. Que penser encore d'une candidate qui, invitée lors de l'entretien à s'interroger sur la portée érotique d'un poème de Gide, répond : « Je refuse d'aller dans ce sens » ? De même, adopter un ton doctoral pour développer quelque aspect de sa présentation n'est pas adapté : il s'agit certes d'évaluer des compétences d'enseignant, mais dans une situation de communication qui n'est pas celle de la classe (si tant est que ce ton soit le plus efficace en classe...). À l'inverse, des candidats qui se montrent excessivement timides, voire craintifs, incitent nécessairement le jury à s'interroger sur leur capacité à garantir l'écoute d'une vingtaine ou une trentaine d'élèves. Certains ponctuent systématiquement les questions du jury par l'expression d'un *mea culpa* parfois surprenant, laissant à penser qu'ils manquent de l'assurance nécessaire pour envisager une relation sereine non seulement avec des classes, mais avec leurs futurs collègues et les parents d'élèves.

Insistons enfin sur les qualités de dynamisme et d'enthousiasme attendues de la part de futurs enseignants dont l'une des grandes tâches sera d'animer leur cours. Le plaisir manifeste dont témoignent certains candidats lorsqu'ils dialoguent avec les textes laisse présager celui qu'auront les élèves à découvrir la littérature et la langue sous la conduite de tels professeurs. S'exprimer d'une voix claire et audible, regarder les membres du jury, sourire, être à l'écoute, préfigurent également, dès lors que ces qualités ne sont pas forcées, le charisme de l'enseignant à venir.

2.2. Se montrer curieux, désireux d'apprendre

Les propositions faites durant l'exposé suscitent la curiosité, l'intérêt mais parfois aussi les doutes du jury. L'entretien aime à revenir sur les aspects tenus en réserve, seulement effleurés par le candidat, toujours dans un esprit de clarification et d'approfondissement des qualités devinées. Mais voilà aussi un moyen, pour ce dernier, de sortir des marges du corpus en faisant valoir sa culture, son goût pour la littérature et une liberté pédagogique qui fait le sel de la pratique du futur enseignant capable de s'en expliquer. Lors de cet échange dans l'entretien, le jury apprécie que le candidat, dans l'esprit des principes guidant l'élaboration des dossiers de langue et littérature françaises, fasse le lien avec la littérature plus actuelle, la littérature étrangère ou même la littérature de jeunesse dans le cadre du collège.

Le jury n'hésite donc pas, dans le souci de valorisation des connaissances du candidat, à le questionner sur ses connaissances, qui permettent d'approfondir la lecture qu'il a proposée du corpus. Cet aspect relève à la fois de la culture disciplinaire et de l'ouverture culturelle nécessaire à la pratique de l'enseignant de Lettres. La culture, telle qu'elle est désormais représentée dans les sujets du concours, mais aussi dans les manuels scolaires et les documents d'accompagnement des programmes, permet au candidat de faire valoir des références puisées dans les arts du spectacle, les arts plastiques, les créations graphiques, photographiques et numériques, sa connaissance du monde de manière plus vaste. Le candidat doit être en mesure de faire preuve de son intérêt pour le monde dans ses divers modes d'expression et de représentation, car – il ne faut pas l'oublier – l'espace de la classe dans lequel on enseigne n'est pas un microcosme fermé sur lui-même. L'enseignant, s'il ferme la porte de sa classe une fois le dernier élève entré, la laisse en réalité ouverte sur le monde auquel la littérature nous relie sans cesse.

Enfin, il ne s'agit pas d'étaler un savoir gratuit et parfois trop peu maîtrisé, mais de s'y référer, avec bon sens, afin d'en faire un moyen d'exploration du sens littéral des œuvres et de leur analyse littéraire. C'est à cette seule condition que le plaisir du texte peut être partagé, non dans un entre-soi, mais avec la classe à laquelle le futur enseignant se destine.

2.3. Être force de proposition, anticiper, prolonger les questions du jury

Dans l'entretien, le candidat peut anticiper les questions du jury. Le temps du dialogue avec le jury est un moment privilégié pour faire montre d'à-propos et pour combler les lacunes qui seraient mises au jour par ce moment de dialogue. Par exemple, une candidate revient avec profit sur l'identification fautive du personnage d'Orphée dans une toile d'Odilon Redon, grâce à la sollicitation du jury qui lui propose de reconsidérer les deux personnages figurés au premier plan. En prenant le temps de reconsidérer les aspects qui l'avaient fait hésiter, elle propose une autre interprétation, puis devance les éventuelles questions ultérieures en prenant spontanément en charge une relecture plus fine et informée des autres détails du document. Une autre, après avoir été mise en difficulté sur l'identification de la forme argumentative d'un extrait, reprend d'elle-même l'ensemble du corpus pour rectifier de manière spontanée son analyse des autres textes.

Mais cette capacité à faire de l'entretien le moment d'un rebond est particulièrement convaincante quand le candidat peut faire le lien entre tel élément d'analyse repris ou découvert au gré de la discussion et telle proposition didactique aussitôt reformulée, adaptée. Ainsi, à propos d'un dossier portant sur les récits de découverte en cinquième⁷⁷, un candidat qui n'avait pas perçu tout d'abord la dimension critique de certains extraits du corpus s'en saisit pour modifier spontanément sa problématique de séquence : « En quoi le voyage permet-il de s'enrichir dans et par la rencontre de l'Autre ? » est avantageusement reformulé en « Dans quelle mesure le récit de voyage permet-il d'interroger la relation à autrui ? » Les activités et l'ordre des séances sont ensuite réévalués en fonction de cette nouvelle orientation, emportant l'adhésion du jury.

Le candidat fait alors de l'entretien un moment fécond, qu'il s'approprie, montrant par là même à quel point il est capable de se projeter dans la réalité de l'exercice de ses futures fonctions d'enseignant.

3. L'entretien est un moment où le candidat se projette

3.1. Être capable de prendre en compte les élèves dans l'entretien

Les candidats sont volontiers sollicités par le jury pour repenser, ou *a minima* reformuler, leurs propositions de manière plus adaptée à la réalité d'une classe. En effet, sur le plan didactique, si l'exposé s'est égaré dans des sphères idéales dans lesquelles aucun élève n'aurait sa place, il est temps dans l'entretien de revenir à des réalités plus concrètes, surtout si le jury conduit humblement le candidat sur cette voie. Ainsi une candidate, qui avait longuement glosé, dans son projet de séquence destiné à une classe de première, la fonction métapoétique de scènes de répétition théâtrale, est-elle amenée dans l'entretien à redéfinir plus modestement le procédé de théâtre dans le théâtre, source de comique et de jeu plus que de spéculations intellectuelles. De même, interrogé sur la pertinence d'une lecture cursive du *Supplément au Voyage de Bougainville* en classe de cinquième, un candidat lui substitue judicieusement

⁷⁷ Marco Polo, *Le Livre des merveilles*, Christophe Colomb, *Lettre à Luis de Santangel*, Jean de Léry, *Voyage en terre de Brésil*, Jean-Côme Noguès, *Le Voyage inspiré*.

Vendredi ou la vie sauvage, de Tournier. Dans bien des cas, il a également été demandé aux candidats de reformuler leur problématique à seule fin de la rendre compréhensible à des élèves.

3.2. Se penser comme futur professeur de Lettres

Rappelons que l'on attend du futur professeur de Lettres une parfaite maîtrise de la langue, adaptée à la situation d'enseignement dans laquelle le professeur est à bonne distance des élèves. En outre, le candidat doit prendre en compte, dans l'exposé mais plus encore dans l'entretien, ce qu'il renvoie par son attitude, ses choix didactiques, sa parole et son engagement dans les textes d'une certaine conception de la littérature ancrée dans l'existence humaine.

Dans cette perspective, comment comprendre ce candidat qui, soucieux du bien-être des élèves, explique très naïvement dans l'entretien qu'il a choisi d'évincer absolument deux textes sur les quatre du corpus⁷⁸ car « cela fait trop de textes pour les élèves ». Il préfère réaliser une séquence de sept séances, dans laquelle il consacre trois séances consécutives au commentaire linéaire d'un extrait de *Candide* en ignorant l'essentiel des autres documents. L'entretien a alors consisté à revenir sur les textes écartés et plus largement a invité le candidat à reconsidérer la place réservée à la littérature dans la pratique de l'enseignement qu'il défendait. Il s'agit de faire preuve à chaque fois de bon sens, d'adaptabilité et d'un goût convaincu pour la chose voire la cause littéraire.

3.3. Imaginer des situations professionnelles concrètes : la question institutionnelle

L'entretien s'ouvre *in fine* sur la prise en compte des questions relatives à l'exercice du métier de professeur dans le second degré et à la connaissance du cadre institutionnel des établissements d'enseignement secondaire. Il s'agit de connaître et transmettre les valeurs de la République et les principes fondamentaux du système éducatif. Peuvent être abordés tous les aspects, parmi lesquels :

- Le fonctionnement institutionnel des établissements de second degré (à quoi sert le conseil d'administration dans un collège ou un lycée ? à qui est destiné le cahier de textes, quel est son usage ? quelle est la fonction du règlement intérieur ? d'un délégué ? comment gère-t-on les absences ? la laïcité à l'école ...)
- Les relations entre l'enseignant, les élèves et leurs responsables (comment appréhender un conflit avec un élève... un parent d'élève ? Des parents contestent le choix que vous avez fait de textes qui posent la question du terrorisme⁷⁹, comment vous défendez-vous ?...)
- La connaissance des principes, des dispositifs et des structures qui soutiennent l'exercice du métier d'enseignant dans le second degré (à quelle personne ressource vous adresser quand un élève vous semble rencontrer des difficultés liées à son environnement familial ou social ? Comment le professeur principal peut-il se faire aider pour préparer le projet d'avenir et d'orientation des élèves ?...)
- Les droits et devoirs du fonctionnaire (quelle part laisser à la libre expression des élèves et dans quel cadre l'inscrire ? qu'est-ce que le devoir de réserve ? ...)
- La mise en œuvre pratique des projets pédagogiques (comment organiser, au sein d'un établissement, une exposition des créations réalisées par des élèves en cours de français ? Quelles sont les modalités d'organisation d'une sortie au théâtre, au cinéma... ? Peut-on

⁷⁸ Le sujet propose, dans une classe de quatrième et en lien avec le questionnement « Confrontation de valeurs » les extraits de textes suivants : Voltaire, *Candide* ; Mérimée, *Tamango* ; Maryse Condé, *Moi, Tituba sorcière* ; Gaudé, *Sang négrier* et deux documents complémentaires iconographiques, un extrait de bande dessinée et une affiche pour Amnesty international.

⁷⁹ Cette question a été posée en lien avec un corpus sur les révolutions, les utopies et leurs ambivalences (Malraux, *La Condition humaine* ; Camus, *Les Justes* ; Sylvie Germain, *Petites scènes capitales*).

demander aux élèves d'acheter un livre qui va être étudié en classe en dépit du principe de gratuité de l'enseignement ? ...)

Cette question institutionnelle clôt, en principe, l'entretien avec le jury et y occupe une place réduite : trois minutes en moyenne. Elle permet au candidat de montrer comment il se projette dans l'exercice du métier en ayant quelques grands repères fondamentaux et en faisant preuve de bon sens. Les jurys prennent en compte le fait que la plupart des candidats n'ont jamais enseigné, mais sont désireux de percevoir de futurs enseignants soucieux des réalités administratives, juridiques et pratiques du métier, fermement encadrées pour fonder la liberté d'exercice du futur fonctionnaire.

Assurément, l'entretien est un moment riche pendant lequel le candidat ne passe pas la main au jury, en dépit des apparences ou des représentations forgées *a priori*. Il est au contraire invité, nous avons tenté de le montrer, à rejouer en quelque sorte la première partie dans laquelle les jeux ne sont pas faits – le sont-ils jamais, en dépit de la formule sartrienne ? – pour rebattre les cartes, proposer d'autres combinaisons ou stratégies possibles. Il reste donc maître du jeu, quoi qu'il puisse en penser. Les questions du jury sont destinées à l'encourager à procéder à cette redistribution, à justifier celles qu'il a proposées ou propose. Que les candidats qui ont accepté avec bonne foi et plaisir les sollicitations des interrogateurs, enrichissant par là même leur propos et parfois leur redécouverte heureuse des textes, aient été récompensés par une hausse substantielle de leur note plancher est une certitude. En revanche, dans le même esprit, que ceux qui, avec mauvaise foi, ont prétendu avoir déjà montré ce qu'ils ont ignoré tout au long de l'exposé sans entendre ce que le jury leur proposait de reconsidérer, aient été bridés dans leur possibilité d'améliorer leur performance initiale, est tout aussi exact et regrettable.

Penser l'épreuve en vue du métier

Le CAPES s'inscrit dans un processus continu de formation et d'acquisition de connaissances et de compétences qui se poursuit durant le stage de titularisation après la réussite du concours et se prolonge ensuite tout au long de la carrière. Il entérine, en effet, le passage du statut d'étudiant à celui de professeur, en vérifiant tout à la fois la maîtrise de savoirs acquis à l'université et l'aptitude du candidat à devenir un enseignant de Lettres. Ainsi, ce dernier doit faire montre de qualités intellectuelles et personnelles légitimant son intégration au sein de la communauté éducative⁸⁰. L'oral de Littérature et Langue françaises se situe précisément sur cette ligne de crête, où est mise à l'épreuve la capacité des candidats à transmettre efficacement des connaissances académiques, mais aussi à se montrer aptes à évoluer, à interroger leur pratique professionnelle. Autant dire que sa réussite s'inscrit dans une durée longue, qui embrasse le passé de la préparation, le présent de l'épreuve elle-même et l'horizon futur du métier.

⁸⁰ Nous conseillons vivement, à cet égard, la lecture du référentiel de compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation publié au B.O. du 25 juillet 2013 et accessible en ligne sur le site :

www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html

1. Avant l'épreuve

1.1. De la lecture avant toute chose

Si l'on peut attendre d'un candidat au CAPES/CAFEP de Lettres qu'il ait un réel goût pour la littérature, il doit également se montrer capable de susciter ou développer ce goût chez ses futurs élèves, dans le respect des programmes de l'enseignement secondaire. La préparation de l'épreuve de Littérature et Langue françaises doit donc être l'occasion de compléter ou d'acquérir une culture littéraire solide qui, prenant notamment appui sur les indications de lectures données par les programmes de collège et de lycée, conjugue une bonne connaissance des grands textes du patrimoine à une curiosité réelle pour les œuvres modernes et contemporaines. Lire les œuvres préconisées par les programmes, en veillant à couvrir toute l'étendue des genres et mouvements littéraires, est donc un préalable nécessaire à la réussite de l'épreuve, dont de trop nombreux candidats font pourtant l'économie.

La maîtrise des outils d'analyse permettant de construire des compétences de lecture chez les élèves est un autre prérequis indispensable. Une séquence didactique s'inscrit en effet dans un projet plus global visant à faire des élèves des lecteurs autonomes et éclairés, ce qui suppose de mettre à leur disposition les connaissances et compétences d'analyse leur permettant d'accéder à une compréhension experte des textes. La lecture d'ouvrages et d'articles de critique littéraire consacrés à l'étude des genres, des registres, mais également aux questions de réception littéraire, doit donc être intégrée à la préparation de l'épreuve.

Incitons enfin les candidats, dans la continuité du précédent rapport, à s'adonner non seulement à la lecture assidue des programmes et des rapports de jury de concours, mais également du site Eduscol, qui met à la disposition des enseignants des ressources précieuses.

1.2. Se mettre à l'épreuve

L'oral de Littérature et Langue françaises est, répétons-le, une épreuve exigeante, fondée sur la capacité de mobilisation rapide de connaissances et de compétences précises. Elle requiert donc un entraînement régulier, qui seul permet d'aborder sereinement les deux temps de l'épreuve : se prêter de manière régulière, pendant la préparation du concours, à des simulations d'exposés et d'entretien est indispensable à la réussite de ces deux exercices le jour du concours.

2. Après l'épreuve

Si l'épreuve de Littérature et Langue françaises permet d'évaluer la capacité des candidats à tirer le meilleur parti du temps restreint de préparation qui leur est alloué, ainsi que des ouvrages mis à leur disposition, il est évident qu'elle ne donne qu'un aperçu du travail du futur enseignant, qui disposera ensuite du temps et des documents nécessaires pour développer et approfondir ses cours. Le jury en a bien conscience, et n'exige en aucun cas des candidats un savoir encyclopédique ou une *maestria* didactique. Il s'attend, en revanche, à ce qu'ils fassent preuve de bon sens, de réalisme et de capacités d'adaptation, qualités que le format de l'épreuve sollicite tout particulièrement et qui s'avèreront ensuite nécessaires à la préparation et la conduite des cours. L'épreuve valide en somme des compétences en germe ou en cours d'acquisition (mais que certains candidats maîtrisent déjà fort bien) dont le jury sait qu'elles se développeront ensuite au cours d'un processus de formation qui, initié par la formation en alternance de la deuxième année de master MEEF, se poursuivra tout au long de la carrière professionnelle. Le temps de l'épreuve s'inscrit donc dans celui, plus long, de la formation continue, en prenant en compte la marge de progression qu'elle favorisera.

Ainsi le jury espère-t-il toujours des candidats qu'ils témoignent de leur goût d'apprendre, seul garant de leur maîtrise, à moyen et long termes, de compétences professionnelles qui ne s'acquièrent pas seulement au sein de la classe. Devenir un (bon) professeur suppose en effet un engagement personnel constant : se tenir informé des programmes et des innovations pédagogiques, développer et approfondir ses connaissances littéraires et théoriques par un travail de lecture soutenu, garder éveillée sa curiosité artistique et culturelle, participer à des stages de formation, sont autant de moyens de faire évoluer une pratique qui, à l'image de l'épreuve de Littérature et Langue Françaises, ne saurait se réduire à la répétition mécanique de ficelles didactiques ou pédagogiques.

Que les multiples exigences de cette épreuve, fondée sur une prise en compte informée et réfléchie des liens qui se nouent entre littérature, langue, culture et enseignement, stimulent les candidats, à l'instar du métier à la fois complexe et riche qu'ils envisagent d'exercer : tel est donc le vœu que nous formulons à l'issue de cette session. Saluons ainsi, pour finir, les prestations de ceux qui, sachant communiquer leur enthousiasme face aux œuvres littéraires et à leurs enjeux anthropologiques, ont noué des échanges particulièrement fructueux avec le jury. Manifestant tout à la fois leur réelle passion pour la littérature et leur évident plaisir à vouloir partager une culture commune, ces candidats ont su témoigner de leur désir d'être, auprès de jeunes élèves, tout autant passeurs de savoirs que de valeurs, rôle qui incombe plus que jamais à l'enseignant de Lettres.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « LATIN POUR LETTRES MODERNES »
Rapport rédigé par Sylvain Leroy et Tatiana Taous

Après les rapports aussi riches que complets des années précédentes, les auteurs de cette modeste contribution pourraient céder à la tentation de citer La Bruyère : « Tout est dit et l'on vient trop tard » et de s'en tenir là. Néanmoins, si d'une part *repetita iuuant* et que d'autre part *praecogitati mali mollis ictus uenit*¹, il va sans dire que l'écriture (ou plutôt la réécriture) d'un rapport est un exercice indispensable en ce sens qu'il permet aux candidats d'avoir à l'esprit les enjeux de l'épreuve et de pouvoir s'y préparer au mieux. Loin de vouloir faire preuve d'une originalité inutile, il s'agira ici de reprendre un certain nombre de points et de préciser certains aspects². Après avoir brièvement rappelé l'esprit et les attendus de l'épreuve, nous souhaiterions proposer des exemples de sujet et insister sur l'importance que peut revêtir l'entretien.

I. L'esprit de l'épreuve : la littérature et l'analyse au cœur du projet didactique.

Comme l'ont rappelé avec clarté les rapports antérieurs ainsi que les textes officiels³, l'épreuve a une dimension pré-professionnelle. À partir d'un texte littéraire et d'un document iconographique, le candidat doit concevoir une séance fondée sur une problématique qui s'inscrit dans le cadre d'une séquence. Cette dimension didactique ne doit cependant jamais devenir pour le candidat un prétexte pour survoler texte et document et se borner à énumérer des activités décontextualisées et interchangeable. Ainsi, trop souvent, les candidats imaginent-ils de « mettre les élèves en groupes » ou de « proposer un travail en salle informatique », comme si cela constituait une fin en soi... Un projet didactique digne de ce nom se fonde impérativement sur des analyses précises et la volonté de construire du sens. C'est seulement à partir d'une réflexion interprétative que le candidat pourra produire un projet pertinent, stimulant, original, en prise avec la spécificité des œuvres à analyser. Ajoutons à cet égard que les textes proposés ne sont pas seulement des documents (historiques) mais aussi des monuments (littéraires). Si, naturellement, la lettre 56 des *Lettres à Lucilius* (dans laquelle le

¹ « D'un mal qu'on s'est représenté d'avance le choc arrive amorti ». Si nous citons cette maxime de Sénèque (*Ep.* 76, 34), c'est pour insister sur la nécessité de la préparation et de la connaissance des attentes du jury, non sur l'idée du « choc »... Les interrogateurs ont pleinement conscience des appréhensions que peut connaître le candidat et font en sorte de le mettre à l'aise autant qu'il est possible en de telles circonstances afin qu'il puisse donner le meilleur de lui-même.

² Nous ne saurions trop conseiller aux futurs candidats la lecture des rapports des années antérieures : 2014 (Mickaël Ribreau), 2015 (Joëlle Wasiolka-Lawniczak), 2016 (Isabelle Lieveloo), 2017 (Anne Sinha).

³ J. O. du 27 avril 2013, arrêté du 19 avril 2013.

philosophe stoïcien se plaint des bruits des thermes⁴) pouvait donner lieu à des développements sur les *realia*, son intérêt ne réside pas uniquement dans la peinture, certes très animée, des thermes et son enjeu ne saurait se limiter à sa dimension historique. Les candidats étaient invités à dépasser ce premier plan (certains l'ont fait) pour se lancer dans des interprétations plus stimulantes et pleinement en rapport avec les spécificités de l'écriture sénèqueenne : refus de la sociabilité bruyante des thermes au profit d'une sociabilité philosophique incarnée par les lettres, recherche de l'harmonie intérieure à l'opposé des bruits variés et dissonants des bains⁵, endurance du sage qui fait véritablement un travail sur lui-même. C'est ce que suggère l'emploi du réfléchi *me sic ad omnia ista duravi*, et l'on peut donner un sens symbolique à la phrase liminaire *supra ipsum balneum habito* : « être au-dessus des bains » signifie également rendre son âme imperméable aux *clamores* et la transformer en citadelle imprenable⁶. Ce n'est qu'une fois ce travail d'analyse effectué, travail qui suppose, nous y reviendrons, un certain nombre de compétences et de connaissances, que peut naître un projet didactique riche et pertinent. Les connaissances historiques et civilisationnelles sont indispensables au professeur de Lettres (c'est peut-être encore plus vrai lorsque les textes sont éloignés dans le temps), mais elles sont au service de l'interprétation et de l'élaboration du sens. C'est cette capacité fondamentale, qui repose sur des savoirs pluriels, que le jury recherche chez un futur professeur car c'est grâce à elle que se légitime son enseignement et que les élèves, à leur tour, pourront devenir des lecteurs autonomes capables de jouer au jeu de la littérature.

II. L'épreuve : déroulé et attentes

Le déroulé de l'épreuve a été parfaitement présentée par Anne Sinha dans le rapport de l'année précédente⁷. Nous y revenons donc très brièvement avant d'insister sur les principales attentes du jury.

Pendant trois heures de **préparation**, les candidats travaillent sur un sujet qui comporte un texte latin d'environ 300 mots avec sa traduction française (à l'exception d'un passage à traduire qui forme un tout cohérent d'environ 80 mots) ainsi qu'un document iconographique de nature variée (photogramme, reproduction d'œuvre artistique ancienne, moderne ou contemporaine (tableau, sculpture, fresque...) captation de mise en scène...). Le candidat doit également commenter spécifiquement quelques termes ou expressions notées en gras. Le libellé du sujet se présente donc, par exemple, sous la forme suivante⁸ : « Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de 1^{ère}, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude "La rhétorique – l'orateur et la puissance de la parole / parole et liberté", vous analyserez et confronterez la figure de l'orateur face au pouvoir dans le texte de Cicéron et la peinture de Drolling. Vous commenterez notamment dans le texte les formes en gras *pulcherrimam* (l. 2), *paterere* (l. 26) ainsi que la proposition en gras *iure interfectum esse qui abiecerit* (l. 38). »

⁴ Lettre proposée cette année dans un sujet relevant de l'objet d'étude « Vie privée et vie publique – la vie quotidienne » en classe de 5^{ème}.

⁵ On pouvait par exemple relever les oppositions dans la phrase suivante : *O te, inquis, ferreum aut surdum, cui mens inter tot clamores tam uarios, tam dissonos constat.* / « Tu es de fer, vas-tu me dire, ou tu es sourd, si tu ne perds pas la tête parmi de tant de clameurs variées, dans un pareil tintamarre ». L'âme du sage est faite d'harmonie intérieure et de stabilité comme l'indique le préfixe *con-* (< *com-*) à l'inverse des bruits des thermes *uarios* et *dissonos*.

⁶ Voir à ce sujet la lettre 82 des *Lettres à Lucilius* : « Que la philosophie dresse tout autour de nous la forteresse inexpugnable qu'avec toute son artillerie la Fortune assiègera sans parvenir à s'y ouvrir de brèche. L'âme occupe une position imprenable, si elle a su se dépêtrer des choses extérieures et se rendre elle-même indépendante grâce à ce donjon ».

⁷ p. 222 et suivantes.

⁸ Nous citons ici à titre d'exemple un sujet qui fut donné lors de la présente session.

Pendant le temps de la préparation, le candidat s'aide d'un certain nombre d'usuels mis à disposition (dictionnaires (*Grand Gaffiot*, dictionnaire de l'Antiquité, dictionnaire de mythologie...)).

Le candidat entre ensuite en salle d'examen pour la **première partie de l'épreuve**. Pendant 30 minutes au maximum, il proposera son exposé en trois temps : une introduction, une traduction et le commentaire dans lequel il confrontera le document iconographique et le texte latin. C'est dans le cadre du commentaire que seront proposées les analyses des termes et expressions spécifiques, choisis avant tout pour leur intérêt dans l'interprétation du passage. Le commentaire s'achève par une conclusion reprenant clairement les éléments de réponse apportés à la problématique et proposant éventuellement une ouverture⁹. Au cours de son exposé, le candidat ne sera jamais interrompu mais le jury lui précisera le cas échéant qu'il ne lui reste plus que quelques minutes de temps de parole.

À l'issue de ce premier moment, le candidat est invité à sortir quelques brefs instants, le temps pour le jury de procéder à une première délibération, puis commence l'**entretien** qui dure entre 25 et 30 minutes. Nous reviendrons plus loin dans le rapport sur les qualités requises pour mener à bien l'entretien. Disons simplement pour le moment que ce dernier se déroule en trois temps : reprise de la traduction, reprise du commentaire et des pistes didactiques, question d'ouverture professionnelle. Dans le rapport de la session 2017, Anne Sinha a très clairement montré les attentes du jury à chaque moment de l'épreuve et nous invitons une fois encore les candidats à la lecture de ces pages très éclairantes. Afin d'essayer de proposer une approche complémentaire qui puisse, elle aussi, leur être utile, nous évoquerons ces attentes non en suivant la chronologie de l'épreuve mais en proposant un classement par *species*, comme le fait Suétone lorsqu'il rédige ses *Vitae* – le talent en moins bien évidemment.

La sensibilité à la langue.

Au risque de débiter fort maladroitement par une tautologie, rappelons tout d'abord que l'épreuve de latin est une épreuve... de latin. Le candidat doit donc montrer sa sensibilité aux spécificités de la langue latine, non seulement dans la traduction, mais aussi dans le commentaire et lors de l'entretien. Certes la majorité du passage est donnée avec sa traduction en regard mais cette dernière constitue simplement une aide : elle ne saurait se substituer au texte original, qui est au centre du commentaire et du projet didactique. Sans une réelle sensibilité à la morpho-syntaxe et au lexique, le candidat ne pourra pas véritablement construire d'explication pertinente en se fondant sur l'écriture, ce qui est pourtant l'une des compétences fondamentales du professeur de Lettres. La sensibilité à la langue doit apparaître dès la lecture du passage à traduire dont on attend une lecture expressive (comment sinon faire vivre les langues anciennes ?). Et, s'il ne s'agit pas véritablement d'un attendu, le jury appréciera d'entendre la présence des accents toniques. Rappelons aussi qu'il conviendra d'être attentif aux élisions dans le cas de passages versifiés. Après ces remarques générales, nous aimerions mettre en valeur plusieurs points.

Le lexique. Toute traduction et tout commentaire doivent se fonder sur une approche raisonnée du lexique, de sa formation, des relations d'antonymie, de synonymie ou de parasyonymie. Le jury a parfois déploré que tel candidat se perde dans le *Gaffiot* alors qu'il pouvait, grâce à la formation même du mot, lui donner son sens plein, ouvrant alors presque naturellement la traduction vers le commentaire. Ainsi, dans un extrait des *Tristes*¹⁰, où on

⁹ Par exemple sur la littérature moderne. Tel candidat a eu la bonne idée de relier la poétique de l'exil chez Ovide à celle de Machado. Dans le même ordre d'idée, on pouvait aussi penser aux 50 premiers sonnets des *Regrets* de du Bellay qui ne cesse de récrire les *Tristes* d'Ovide pour dire son sentiment d'exil à Rome et ainsi inventer une écriture non-pétrarquiste.

¹⁰ Ovide, *Les Tristes*, livre III, élégie 10, v. 1-40.

pouvait lire le vers « *et nitet inducto candida barba gelu* », les candidats ont-ils souvent été gênés par le sens du participe *inducto*, dérivé de *inducere*, qui entrerait dans la formation de l'ablatif absolu *inducto gelu*. Certes, l'article *induco* du Gaffiot est vaste et présente des significations multiples. Mais on pouvait s'aider de la formation même du mot : le gel « ayant été conduit » à l'intérieur même (*in*) de la barbe des barbares, la pétrification, métaphore de l'exil, s'attaque au cœur de l'être. De même, dans un extrait de Minucius Félix¹¹, les candidats avaient à commenter la forme *abhorretis*, dans la phrase *sacra certamina, praecertptos cibos et delibatos altaribus potus abhorretis*¹² : on attendait qu'ils repèrent le préverbe *ab-*, qui montre que les Chrétiens s'auto-excluent de la communauté des citoyens.

La réflexion sur la parasynonymie peut également s'avérer féconde. Dans un extrait des *Philippiques*¹³, Cicéron reproche violemment à Antoine d'avoir voulu couronner César d'un *diadema*. L'orateur préfère au terme latin *corona* un mot d'origine grecque pour mieux montrer que le consul Antoine trahit les valeurs romaines et désire importer une forme de monarchie hellénistique, bien étrangère à la *libertas* qui fonde la république romaine. Dans l'extrait d'Ovide cité plus haut, un candidat a remarqué de façon très pertinente que la traduction de *latices*¹⁴ par « flots » était quelque peu discutable, dès lors que le terme en question renvoie moins à la quantité qu'à l'état de la matière au sens chimique. Encore une fois, l'exilé de Tomès évoque la métamorphose des éléments dans la description de l'Hister (le Danube) qui perd sa liquidité à cause des vents glacés. Pour donner un dernier exemple, extrait de la *Vie de César* de Suétone, l'opposition entre *turba* et *plebs* était particulièrement féconde pour évoquer le désordre de la foule en révolte.

Faits syntaxiques. Il va sans dire que commenter un texte revient à prendre en compte les choix d'écriture signifiants. Nous ne saurions trop conseiller aux candidats de se montrer attentifs (et sensibles) aux spécificités de la construction même de la phrase dans un projet d'interprétation globale. Ainsi, un extrait de la *Vie de César* de Suétone¹⁵, relatant la colère montante de la foule lors des funérailles du *dictator*, commençait-il par deux formes passives dépourvues de complément d'agent : *rogus exstructus est* et *aurata aedes ad simulacrum templi Veneris Genetricis collocata*¹⁶. Les candidats pouvaient remarquer cette absence, alors même que la mise en scène des funérailles s'avère particulièrement concertée et le récit d'une grande précision. De fait, ce très beau récit suggère qu'Antoine agit dans l'ombre et tente presque de se faire oublier¹⁷ pour donner l'illusion que la foule est libre alors même qu'il la manipule. De même, dans l'extrait des *Tristes* déjà cité, les candidats avaient à commenter la forme *itur* dans le vers *Quaque rates ierant, pedibus nunc itur*¹⁸ [...]. On attendait, bien sûr, l'identification du passif impersonnel du verbe *eo* mais cette analyse grammaticale n'était que le premier pas vers une réflexion d'ordre stylistique et littéraire, le passif impersonnel montrant la dilution des sujets (les habitants de Tomès semblent avoir presque disparu) et du sujet (le poète se mêle désormais à une foule indistincte) et l'évocation

¹¹ Minucius Felix (vers 200 – vers 260), *Octavius* XI (8) – XII (7). Traduction de Jean Beaujeu, éd. C.U.F., Les Belles-Lettres, Paris, 1974. Dans cet extrait, Minucius Felix fait parler un païen qui s'attaque aux croyances et au comportement des Chrétiens.

¹² « Vous fuyez avec horreur les concours sacrés, les aliments rituellement entamés et le reste des boissons versées sur les autels. »

¹³ *Les Philippiques*, II, XXXIII-XXXIV.

¹⁴ *Tristes*, III, 1, v. 29-30 *Caeruleos uentis latices durantibus Hister / Congelat et tectis in mare serpit aquis* : les vents durcissant sa fluidité azurée, l'Hister gèle et serpente vers la mer avec ses eaux cachées.

¹⁵ Suétone, *Vie de César*, 84-85.

¹⁶ « Un bûcher fut dressé » ; « une chapelle dorée sur le modèle du temple de Vénus Genitrix fut édifiée ».

¹⁷ Un peu plus loin dans le passage, Suétone rapporte que le consul ne prononça que très peu de mots (*perpauca uerba*).

¹⁸ « Là où passait les navires, on va maintenant à pieds ».

des pieds « *pedibus* » (qui sera reprise quelques vers plus loin, sous la forme *pede*) invitant à entrevoir la possibilité d'un mouvement et d'une forme de ressaisissement grâce au(x) « pied(s) » poétique(s).

En résumé, et comme nous l'avons dit plus haut, un véritable projet didactique ne peut se passer de ce travail de précision sur le texte, dès lors que l'une des principales fonctions du professeur des Lettres consiste à montrer comment les faits de langue font sens. Cela étant, pour intégrer l'analyse de l'écriture à une interprétation générale du passage, il convient également d'avoir un certain nombre de repères en matière de littérature latine.

Une culture littéraire latine minimale.

Le jury a parfaitement conscience de ne pas s'adresser à des spécialistes de la littérature antique comme doivent l'être les futurs professeurs de Lettres Classiques. Néanmoins, il serait souhaitable que toute personne aspirant à devenir professeur de Lettres, en particulier lorsqu'il s'inscrit à une épreuve de Latin, ait une connaissance suffisante de la littérature latine. Cette culture peut s'acquérir par la consultation de manuels¹⁹ mais rien ne saurait remplacer la lecture d'œuvres intégrales en traduction²⁰. En effet, l'inscription d'un texte dans un genre ou les relations qu'il tisse avec d'autres passages permettent d'en appréhender la singularité. Ainsi, certains candidats n'ont-ils pas toujours bien vu les références épiques présentes dans un texte de Rutilius Namatianus, extrait de *Sur son retour*²¹. Certes, il s'agit là d'un auteur tardif peu connu et le jury n'attendait pas de connaissances particulières sur ce riche fonctionnaire romain d'origine gauloise. En revanche, dès lors que le sujet entraine dans l'objet d'étude « L'homme romain – Le citoyen, l'esclave, l'affranchi », le candidat était invité à réfléchir sur la culture de l'auteur qui semble ne pouvoir narrer son retour qu'à partir de motifs épiques : écriture en vers, longueur des parties analogue à celle d'un chant épique, *topoi* de la tempête et de la chasse... Quant à l'extrait des *Tristes* déjà cité, il fallait montrer comment ce texte s'inscrit dans une relation inter-textuelle complexe avec d'autres passages d'Ovide, comme si ce dernier tentait de se reconstruire une identité à partir de ses œuvres passées. Citons rapidement l'omniprésence de la *métamorphose* mais aussi les références explicites aux *Héroïdes* (avec l'évocation de Léandre), le choix du distique élégiaque qui renvoie entre autres aux *Amores*...

La culture littéraire doit naturellement s'accompagner d'un minimum de repères historiques, idéologiques et philosophiques. Pour bien comprendre l'extrait des *Philippiques*²² que nous analysons plus loin, il était nécessaire d'avoir à l'esprit la haine viscérale des Romains pour la Royauté, en songeant par exemple à la manière dont est évoqué l'exil forcé des Tarquins dans le livre II de l'*Histoire romaine* de Tite-Live. De même, le jury a parfois été surpris de constater que certains candidats ignoraient à peu près tout de la philosophie stoïcienne. De fait, sans un certain nombre de connaissances littéraires et culturelles (connaissances que le professeur doit nécessairement enrichir tout au long de sa carrière), il est bien délicat de montrer la richesse, l'intérêt, la vitalité des textes anciens.

La fécondité de la confrontation.

Comme l'avait annoncé le rapport de 2017²³, le libellé a subi un léger changement pour la session 2018, changement qui n'avait aucunement pour but d'infléchir l'esprit de l'épreuve mais d'en clarifier les attentes. L'expression « comparez » a ainsi été remplacée par « vous analyserez et vous confronterez ». Si la comparaison présuppose que les éléments comparés

¹⁹ Voir la bibliographie (très) sélective *infra*.

²⁰ Nous donnons plus bas quelques conseils de lecture de grands classiques de la littérature latine qu'il serait bon de lire intégralement.

²¹ Rutilius Namatianus, *Sur son retour*, I, v. 595-644.

²² Cicéron (106 av. J.-C. – 43 av. J.-C.), *Les Philippiques*, Deuxième discours, XXXIII-XXXIV.

²³ p. 233.

sont de même nature et présentent des similitudes évidentes, la confrontation insiste davantage sur l'idée d'un face à face susceptible de mettre en tension textes et documents pour les apprécier dans leur singularité²⁴. Il est bien évident que le texte et le document iconographique n'usent pas du même langage et n'ont pas été produits dans le même contexte. Ne retenir dans le texte latin que ce qui pourrait se plaquer sur l'image (ou inversement) risque par conséquent d'aplanir texte et image alors qu'il conviendrait de faire ressortir ce qu'ils ont de saillant. Rappelons que l'organisation de la confrontation peut se faire de diverses manières²⁵ et que le candidat doit choisir ce qui lui semble le plus à même de mettre en valeur son propos. Certains ont choisi de commencer par l'analyse du document iconographique comme entrée dans le texte, d'autres, ayant choisi un plan thématique, de mettre en tension le texte et le document à chaque articulation de leur exposé. Les résultats étaient probants à condition que les démarches fussent justifiées par la matière même du sujet. L'extrait des *Tristes*²⁶, par exemple, était mis en regard d'une sculpture contemporaine de Bruno Catalano, représentant un voyageur portant une valise et dont le corps est ouvert par une large béance. On pouvait ainsi réfléchir à la manière dont le texte et la sculpture, chacun avec son langage propre, manifestent la métamorphose et la pétrification, la perte de l'identité mais aussi la possibilité d'une continuité (le bagage du voyageur pouvant éventuellement être rapporté au « bagage » culturel d'Ovide qui, dans sa poésie de l'exil, réécrit ses œuvres antérieures.) Dans un autre sujet, invitant à confronter le récit par Suétone du soulèvement du peuple lors des funérailles de César et un photogramme du *Jules César* de Mankiewicz montrant Antoine haranguant la foule, les candidats ont cédé à la tentation de forcer les parallélismes, sans prendre assez en considération la notion de *retractatio*. Si Suétone montre Antoine comme un homme de l'ombre, qui organise discrètement le désordre à son profit, le réalisateur évoque la puissance de séduction du consul (la beauté d'Antoine, comme celle de Marlon Brandon qui l'incarne, sont proverbiales) : quand Antoine s'approche de la foule pour mieux la contrôler, le geste de l'orateur ressemble grandement à un salut fasciste. En un mot, l'art de la confrontation consiste à faire ressortir l'enrichissement mutuel que peut faire naître la mise en regard du texte et de l'image et non à chercher des dénominateurs communs qui risquent d'appauvrir les analyses. Ajoutons pour finir qu'il est particulièrement improductif, comme le rappelle le rapport de 2016²⁷, de prendre en compte le document iconographique dans les dernières minutes de l'exposé seulement : ce document ne doit pas être considéré comme une illustration annexe mais comme l'une des bases de la construction même de la problématique.

Une épreuve pré-professionnelle.

Lors de cette épreuve, le jury souhaite voir apparaître les qualités d'un futur professeur capable d'organiser une situation d'enseignement.

L'introduction, comme le dit très clairement Isabelle Lievalo dans son rapport de 2016²⁸, « permet de présenter, de contextualiser, et de caractériser rapidement le texte et le document tout en rappelant l'entrée du programme, la classe et la séquence dans lesquelles ils s'inscrivent. Il convient ensuite de préciser les enjeux et le titre de la séquence, en tenant compte de l'entrée du programme et du niveau de la classe, et d'énoncer la problématique de la séance qui sera au centre de l'exposé. Le titre de la séquence ne peut se confondre avec l'entrée du programme ». Ainsi, l'introduction doit-elle permettre de contextualiser la séance dans une séquence dont le candidat précisera le titre et les principaux objectifs. Mais cette

²⁴ Voir à ce sujet le rapport de 2014, p. 181.

²⁵ Voir à ce sujet le rapport de 2014, p. 172.

²⁶ Ovide, *Les Tristes*, livre III, élégie 10, v. 1-40.

²⁷ p. 186.

²⁸ p. 185.

contextualisation doit être efficace et pertinente et ne saurait aucunement consister en l'énumération d'une succession de séances et d'activités. De telles propositions ne comportent que peu d'intérêt et, en outre, font perdre un temps précieux aux candidats, qui, comme nous l'avons déjà dit, ne doivent jamais survoler textes et documents mais entrer pleinement en eux pour pouvoir offrir un projet stimulant. Ajoutons que la séance, qui est au centre même de l'épreuve, doit s'appuyer sur une problématique dont les éléments de réponse seront synthétisés en conclusion. Par ailleurs, comme l'a précisé Joëlle Wasiolka-Lawniczak dans le rapport 2015²⁹, le candidat indiquera au cours de son exposé, de façon sobre mais efficace, comment il compte exploiter le corpus dans le cadre de la classe et atteindre les objectifs qu'il s'est fixés³⁰. Un professeur de Lettres doit envisager avec ses élèves des perspectives réalisables sans pour autant renoncer à une ambition légitime. Que le sujet concerne des classes de collège ou des classes de lycée, on attendra des analyses approfondies, quitte à ce que le candidat précise les limites qu'imposerait le contexte pédagogique : le jury a trop souvent déploré cette année des commentaires simplistes prenant comme prétexte le niveau de classe dans lequel s'inscrivait l'objet d'étude.

Enfin, la dimension pré-professionnelle apparaît dans le dernier moment de l'entretien, quand le candidat est interrogé sur le métier de professeur. Les questions peuvent porter sur la vie de l'élève, sur les missions de l'enseignement ou sur le système éducatif. Il ne s'agit nullement de mettre le candidat en difficulté mais de voir s'il possède un minimum de connaissances sur le milieu scolaire et surtout s'il est apte à se projeter dans son futur métier. Ainsi, les questions, souvent en rapport avec les éléments du corpus, ont-elles pu, lors de cette session, aborder les notions d'exigence ou d'autorité, la manière dont le professeur peut développer l'esprit critique, aider les élèves en difficulté, donner un bagage culturel à ceux qui sont socialement défavorisés, liste non exhaustive de questions que doit se poser en amont un candidat désireux de donner du sens à la fonction qu'il s'apprête à exercer.

²⁹ p. 178.

³⁰ Les candidats trouveront sur le site EDUSCOL un certain nombre de mises en œuvre didactiques susceptibles de les inspirer.

III. Analyse de deux exemples de sujets

Sujet 1 :

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : « LATIN POUR LETTRES MODERNES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Texte

Cicéron (106 av. J.-C. – 43 av. J.-C), *Les Philippiques*, Deuxième discours, XXXIII-XXXIV. Texte établi et traduit par A. Boulanger et P. Wuilleumier, C.U.F., Les Belles Lettres, Paris, 1966.

Document

Michel-Martin Drolling (1786-1851), *La mort de Démosthène* (1806), huile sur toile (113x146 cm), Quimper, Musée des Beaux-Arts.

Sujet :

Première partie

Traduisez le passage entre crochets.

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de 1^{ère}, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « La rhétorique - l'orateur et la puissance de la parole / parole et liberté », vous analyserez et confronterez la figure de l'orateur face au pouvoir dans le texte de Cicéron et la peinture de Drolling.

Vous commenterez notamment dans le texte les formes en gras *pulcherrimam* (l. 2), *paterere* (l. 25) ainsi que la proposition en gras *iure interfectum esse qui abiecerit* (l. 35-36).

Le

2018

Signature du candidat :

Texte - Cicéron (106 av. J.-C. - 43 av. J.-C), *Les Philippiques*, Deuxième discours, XXXIII-XXXIV. Texte établi et traduit par A. Boulanger et P. Wuilleumier, C.U.F., Les Belles Lettres, Paris, 1966.

Les Philippiques consistent en une série de discours de Cicéron contre Antoine. La deuxième Philippique a été rédigée en octobre 44 av. J.-C, quelques mois après la mort de

César. Dans ce passage, Cicéron revient sur l'attitude d'Antoine à l'égard de Jules César pendant la fête des Lupercales.

Sed, ne forte ex multis rebus gestis M. Antoni rem unam **pulcherrimam** transiliat oratio, ad Lupercalia ueniamus. Non dissimulat, patres conscripti, apparet esse commotum : sudat, pallet. Quidlibet, modo ne nauseet, faciat quod in porticu Minucia fecit ! Quae potest esse turpitudinis tantae defensio ? Cupio audire, ut uideam ubi rhetoris sit tanta merces, ubi campus Leontinus³¹ appareat. [**Sedebat in rostris collega tuus, amictus toga purpurea, in sella aurea, coronatus. Escendis, accedis ad sellam - ita eras Lupercus ut te consulem esse meminisse deberes -, diadema ostendis. Gemitus toto foro. Vnde diadema ? non enim abiectum sustuleras, sed adtuleras domo ; meditatum et cogitatum scelus. Tu diadema imponebas cum plangore populi, ille cum plausu reiciebat. Tu ergo unus, scelerate, inuentus es qui cum auctor regni esses eumque quem collegam habebas dominum habere uelles, idem temptares quid populus Romanus ferre et pati posset.**] At etiam misericordiam captabas : supplex te ad pedes abiciebas, quid petens ? ut seruiremus. Tibi uni peteres, qui ita a puero uixerat ut omnia **paterere**, ut facile seruires. A nobis populoque Romano mandatum id certe non habebas. O praeclaram illam eloquentiam tuam, cum es nudus contionatus ! Quid hoc turpius, quid foedius, quid suppliciiis omnibus dignius ? Num exspectas dum te stimulis fodiamus ? Haec te, si ullam partem habes sensus, lacerat, haec cruentat oratio. Vereor ne imminuam summorum uirorum gloriam ; dicam tamen, dolore commotus : quid indignius quam uiuere eum qui imposuerit diadema, cum omnes fateantur **iure interfectum esse qui abiecerit** ? At etiam adscribi iussit in fastis ad Lupercalia C. Caesari dictatori perpetuo M. Antonium consulem populi iussu regnum detulisse, Caesarem uti noluisse. Iam iam minime

Mais, pour ne pas risquer d'omettre, parmi tant d'exploits de Marc Antoine, le plus beau de tous, venons-en aux Lupercales. Il ne dissimule pas, Sénateurs, son trouble est évident : il sue, il pâlit. Tout ce qu'il voudra, pourvu qu'il n'ait pas mal au cœur, qu'il ne fasse pas ce qu'il a fait dans le portique de Minucius ! Quelle peut être sa défense pour une telle infamie ? Je suis curieux de l'entendre, pour y voir ce qu'a donné le salaire si élevé de son rhéteur, comment se manifeste le domaine de Léontium. (...)

Mais tu essayais même d'émouvoir sa pitié : tu te jetais en suppliant à ses pieds ; que lui demandais-tu ? que nous soyons ses esclaves. C'est pour toi seul qu'il fallait le demander, puisque, dès ton enfance, tu avais vécu pour tout subir, pour accepter aisément la servitude. Ce n'était certes pas nous, non plus que le peuple romain, qui t'en avions chargé. Oh ! quelle splendide éloquence que la tienne, quand, tout nu, tu haranguas le peuple ! Est-il rien de plus honteux, de plus répugnant, de plus digne de tous les supplices ? Attends-tu donc que nous te lardions à coups d'aiguillons ? Ici, pour peu que tu aies de sensibilité, mes paroles te déchirent, t'ensanglantent. Je crains de porter atteinte à la gloire de grands hommes ; je parlerai quand même sous l'impulsion de la douleur : est-il plus grande indignité que d'avoir laissé la vie à celui qui a posé le diadème, quand celui qui l'a repoussé a été, de l'aveu de tous,

³¹ D'après Cicéron, Antoine s'était accaparé les terres des Léontins en Sicile et en avait donné une bonne partie à son rhéteur Sextus Clodius en guise de salaire.

miror te otium perturbare, non modo urbem
odisse, sed etiam lucem, cum perditissimis
latronibus non solum de die, sed etiam in
diem bibere.

mis à mort à bon droit. Bien plus, il a fait
inscrire dans les fastes, à la date des
Luperciales, qu'au dictateur perpétuel C.
César, le consul Marc Antoine,
conformément à la volonté du peuple, avait
offert la royauté et que César n'avait pas
voulu l'accepter. Ah ! maintenant je ne vais
plus m'étonner le moins du monde que tu sois
un perturbateur de la paix publique, que non
seulement Rome, mais la lumière te soit
odieuse, que, avec les pires brigands, tu
prennes non seulement sur le jour, mais
jusqu'au retour du jour, le temps de boire.

Document.

Michel-Martin Drolling (1786-1851), *La mort de Démosthène* (1806), huile sur toile
(113x146 cm), Quimper, Musée des Beaux-Arts.



Ce sujet met en regard un tableau néo-classique de Drolling, représentant la mort imminente de Démosthène, et un extrait du deuxième discours des *Philippiques*, dans lequel Cicéron dénonce avec vigueur l'attitude du consul Antoine lors des Lupercales en – 44. Ces deux documents mettent en scène la puissance de la parole de l'orateur face au pouvoir, orateur qui parvient, par ses accusations, à catégoriser l'autre en tant qu'ennemi public.

Ce moment de la *narratio* montre toute la vigueur rhétorique de Cicéron qui s'attaque à l'*habitus* d'Antoine : ivrognerie et servilité. Le candidat devait mettre en évidence la dimension morale présente dans la forme à commenter, *paterere*, dont le complément est *omnia* et qui entre en écho avec *seruies*, grâce au parallélisme de construction. Antoine est un être passif (le verbe *patior* renvoyant peut-être à des pratiques sexuelles indignes du *uir*) dont le caractère est proche du *seruus*. Les aiguillons (*stimulis*) évoqués à la ligne 30 font référence aux châtiments imposés aux esclaves. De telles accusations sont censées émouvoir à la fois Antoine (qui visiblement ne parvient plus à cacher son trouble) et l'auditoire indigné par le caractère du consul. Le tableau de Drolling, avec des moyens picturaux, semble mettre en scène le *uigor* de la parole de l'orateur à travers la musculature de Démosthène, son geste accusateur, son regard percutant et le mouvement de recul du soldat macédonien.

Le récit montre avec évidence (à travers par exemple les présents de narration des lignes 12) qu'Antoine a renoncé à la romanité, alors même qu'il est consul et qu'il officie dans une fête sacrée, spécifiquement romaine, renvoyant à la fondation de Rome. Antoine ne maîtrise pas la parole puisqu'il a besoin d'un rhéteur (l. 8 *rhitoris*), terme grec préféré à celui d'*orator*. Et il choisit de placer un diadème (mot grec qui renvoie aux monarchies hellénistiques) sur la tête de son collègue, renonçant ainsi aux fondements mêmes des institutions romaines (la proximité des termes *collegam* et *dominum*, aux lignes 19-20, signale la révolution sacrilège opérée par Antoine). Cette volonté de poser le diadème sur la tête de son collègue, acte mûrement prémédité, apparaît comme l'action la plus honteuse d'Antoine. L'orateur Cicéron annonce la *narratio* par le superlatif plein d'ironie *pulcherrimam*. On assiste ainsi au « chef-d'œuvre » d'Antoine qui tourne le dos à ce qui fonde la *romanitas* : l'amour de la liberté et le refus de la monarchie. Cicéron, à l'inverse, dans son rôle d'orateur, semble le garant des valeurs romaines, incarnées ici par le peuple qui désapprouve l'attitude d'Antoine. Une opposition similaire est clairement visible dans le tableau qui, par la construction triangulaire et les symétries, montre d'un côté l'orateur (Démosthène) attaché à sa patrie – symbolisée peut-être par la femme en vert qu'il semble défendre – et de l'autre les Macédoniens rejetés dans l'ombre. Ces derniers du reste apparaissent comme des êtres sacrilèges pénétrant en armes dans le temple de Poséidon où s'était réfugié Démosthène.

Une telle opposition permet de faire d'Antoine un *hostis*, un ennemi public, dont la présence est nuisible et qu'il faut abattre. Antoine perturbe la paix publique (la traduction d'*otium* à la ligne 40 est ici particulièrement intéressante) et s'avère finalement plus dangereux que César, pourtant abattu à bon droit. Le dernier segment à commenter, *iure interfectum esse qui abiecerit*, insiste précisément sur la légitimité de la mort du tyran (comme l'indique la position de l'adverbe *iure* dans la phrase). Si celui qui a repoussé le diadème (*abiecerit*) a été tué selon le droit, celui qui a eu la volonté de le poser (on remarquera ici le parallélisme et le jeu sur les préverbes *imposuerit* / *abiecerit*) mérite bien davantage d'être supprimé. Finalement Cicéron pratique ici la rhétorique délibérative, enjoignant à son auditoire de se débarrasser de l'*hostis* que représente Antoine. L'utilisation de la question rhétorique, aux lignes 35-36, oblige à une intériorisation de la question par l'auditeur et l'argument *a fortiori* suppose son adhésion. Le titre même de l'ouvrage, *les Philippiques*, renvoie à l'envahisseur macédonien, qui est une menace pour l'ensemble des cités grecques. Dans le tableau de Drolling, Démosthène est représenté avec les attributs de sa fonction (la tribune, le stylet...) et sa nudité héroïque figure son inébranlable volonté de résistance.

Face au pouvoir et à la force armée, Cicéron et Démosthène ont connu la même destinée (Démosthène paraît bien vulnérable dans sa nudité, face aux soldats). Mais si la parole n'a pas permis de vaincre, elle a su convaincre et opposer, pour les générations futures, amour de la liberté et servilité de la soumission.

Sujet 2 :

Le second sujet, que nous souhaiterions proposer comme exemple, était composé d'un extrait d'*Octavie* du Pseudo-Sénèque (v. 385-434) et d'un dessin au crayon et à la cire sur papier de Picasso, *Autoportrait à 90 ans* (dit encore *Autoportrait face à la mort*).

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : « LATIN POUR LETTRES MODERNES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Texte

Pseudo-Sénèque (I^{er} apr. J.-C.), *Octavie*, v. 385-434. Trad. G. Liberman, Paris, Les Belles Lettres, 2002.

Document

Pablo Picasso (1881-1973), *Autoportrait à 90 ans* (dit encore *Autoportrait face à la mort*). Juin 1972. Crayon à la cire sur papier (65,7 x 50,5 cm). Fuji Television Co Gallery, Tokyo.

Sujet

Première partie

Traduisez le passage entre crochets (vers 416-430).

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 et juridiques – La notion de décadence : le mythe de l'âge d'or et l'idéalisation du passé », vous analyserez et confronterez le texte du Pseudo-Sénèque et le tableau de Picasso en vous interrogeant sur la notion de décadence.

Vous commenterez notamment dans le texte les formes en gras *nouam* (v. 394), *renascens* (v. 395), ainsi que les vers « *qui premat genus impium / caeli ruina* » (v. 393-394).

Le

2018

Signature du candidat

Texte – Pseudo-Sénèque (I^{er} apr. J.-C.), *Octavie*, v. 385-434.
Trad. G. Liberman, Paris, Les Belles Lettres, 2002.

Sénèque, ancien précepteur et conseiller actif de Néron, s'interroge sur le dérèglement de son époque. Il voit en effet le jeune empereur céder à ses passions et tromper allègrement Octavie, sa jeune épouse, dont la Rumeur évoque déjà la répudiation prochaine au profit de la séduisante Poppée.

SENECA

SÉNÈQUE

O quam inuabat, quo nihil maius parens 385
Natura genuit, operis immensi artifex,
caelum intueri, † solis et cursus sacros
mundique motus³² †, noctis alternas uices
orbemque Phoebes, astra quam cingunt uaga,
lateque fulgens aetheris magni decus ; 390
qui si senescit, tantus in caecum chaos
casurus iterum, tunc adest mundo dies
*supremus ille, **qui premat genus impium***
caeli ruina, rursus ut stirpem nouam
*generet **renascens** melior, ut quondam tulit* 395
iuuenis, tenente regna Saturno poli.
Tunc illa uirgo, numinis magni dea,
Iustitia, caelo missa cum sancta Fide
terra<s> regebat miteque humanum genus.
Non bella norant, non tubae fremitus truces, 400
non arma gentes, cingere assuerant suas
muris nec urbes : peruium cunctis iter,
communis usus omnium rerum fuit
et ipsa Tellus laeta fecundos sinus
pandebat ultro, tum piis felix parens 405
et tuta alumnis. Alia sed suboles minus
*conspecta mitis * * * * * * * * **
** * * * * Tertium sollers genus*
nouas ad artes extitit, sanctum tamen,
mox inquietum quod sequi cursu feras
auderet acres, fluctibus tectos graui 410
extrahere pisces rete uel calamo leui,
*decipere uolucres crate uel * * **
tenere laqueo, premere subiectos iugo
tauros feroces, uomere immunem prius
sulcare terram, laesa quae fruges suas 414a
interior alte condidit sacro sinu. 415

Combien je me plaisais à contempler le chef-d'œuvre de notre mère la Nature, le ciel, la nuit en alternance avec le jour, le disque de Phébé avec son cortège de planètes, le vaste éther plein d'une magnifique lumière. Si l'éther, devenant vieux, doit bien retomber avec sa masse dans le chaos confus, alors l'univers est parvenu au jour dernier où les cieus effondrés écraseront la race impie et où, régénéré et meilleur, il engendrera une race nouvelle, pareille à celle qu'il portait, jeune, à l'époque où Saturne gouvernait le ciel. Alors la vierge divine et très puissante, Justice, descendue du ciel, régnait, en compagnie de la sainte Fidélité, sur la terre et les hommes civilisés. Les peuples ignoraient la guerre, le grondement terrible de la trompette, les armes, et ils n'entouraient pas leurs villes de fortifications : chacun circulait librement, toutes les ressources étaient mises en commun, la terre elle-même s'empressait d'ouvrir, spontanément, son sein fécond : elle assurait alors l'approvisionnement et la sécurité de ses enfants respectueux. Mais une autre race, dont on vit les mœurs moins civilisées * * *. Il en apparut une troisième, astucieuse : elle renouvela les modes de vie sans cesser d'être pure ; puis il y en eut une qui ne connaissait pas le repos : elle osa courir sans relâche après les bêtes sauvages, enlever les poissons à la protection des flots avec les mailles épaisses du filet ou la fine branche du gluau, tendre aux oiseaux le piège de la claie ou attraper dans des lacets * * *, imposer le joug aux farouches taureaux, tracer des sillons dans la terre que le soc n'avait jamais touchée et dont

[Sed in parentis uiscera intrauit suae

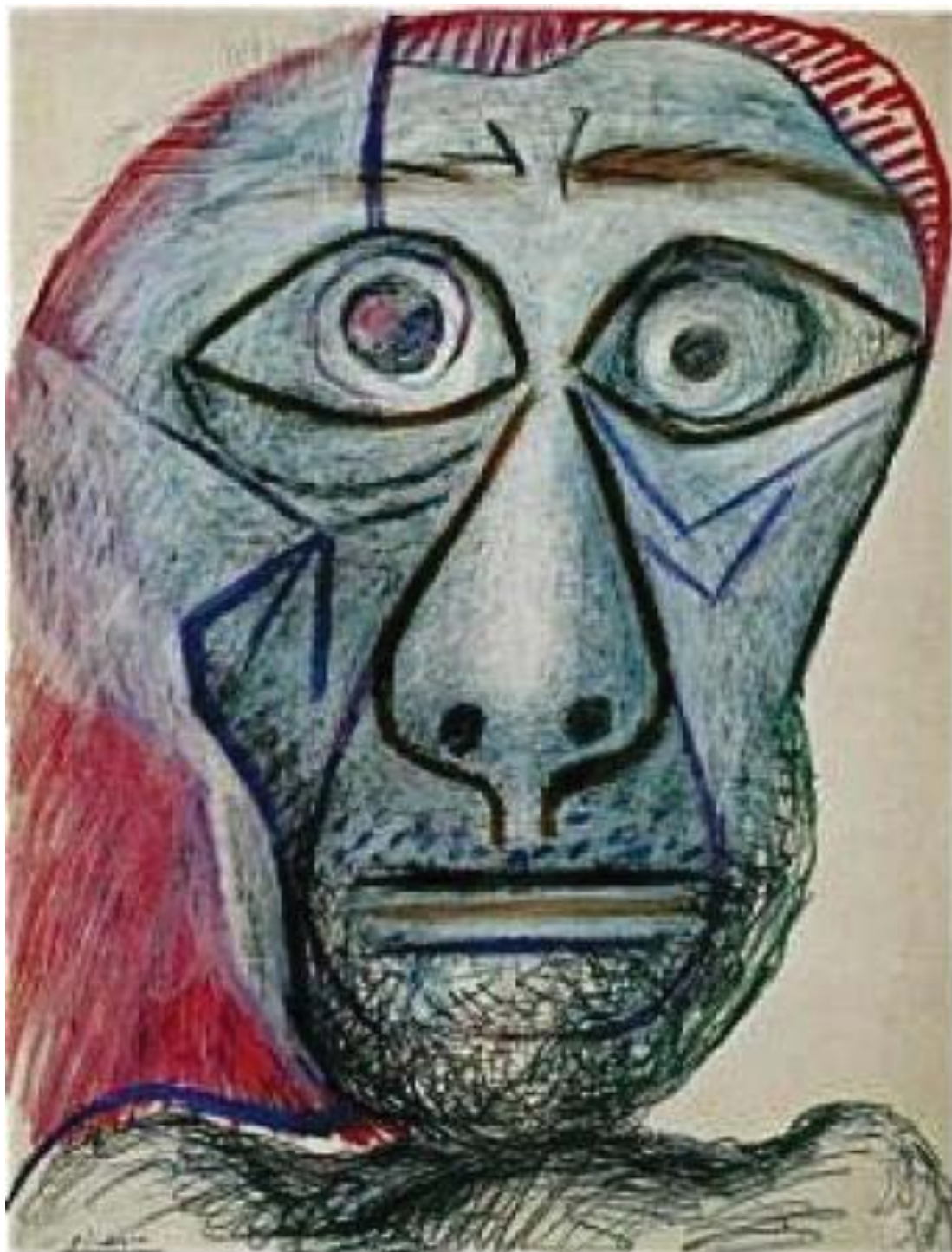
³² solis et cursus sacros / mundique motus : G. Liberman estime ces fin et début de vers corrompus. C'est pourquoi, il ne les rend pas dans sa traduction.

deterior aetas ; eruit ferrum graue
aurumque, saeuas mox et armauit manus ;
partita fines regna constituit, nouas
extruxit urbes, tecta defendit sua, 420
aliena telis adpetit praedae imminens.
Neglecta terras fugit et mores feros
hominum, cruenta caede pollutas manus
Astraea uirgo, siderum magnum decus.
Cupido belli creuit atque auri fames 425
totum per orbem, maximum exortum est malum
luxuria, pestis blanda, cui uires dedit
roburque longum tempus, atque error grauis.
Collecta uitia per tot aetates diu
in nos redundant] :
 saeculo premimur graui, 430
quo scelera regnant, saeuit impietas furens,
turpi libido Venere dominatur potens,
luxuria uictrix orbis immensas opes
iam pridem auaris manibus, ut perdat, rapit.

l'intérieur, blessé, se mit à cacher profondément
les fruits dans son flanc sacré.

Nous voilà soumis à une époque fâcheuse où
règne le crime, où se déchaîne et sévit l'impiété,
où le dérèglement des mœurs établit une
puissante tyrannie, où, depuis un certain temps,
le luxe triomphant pille d'une main avide,
uniquement pour les dissiper, les richesses
immenses de la planète.

Document – Pablo Picasso (1881-1973), *Autoportrait à 90 ans* (dit encore *Autoportrait face à la mort*). Juin 1972. Crayon à la cire sur papier (65,7 x 50,5 cm).
Fuji Television Co Gallery, Tokyo.



L'intitulé du sujet invitait les candidats à articuler texte et document autour de l'objet d'étude « Interrogations politiques et juridiques – La notion de décadence : le mythe de l'âge d'or et l'idéalisation du passé ». Dans ce monologue, Sénèque, ancien précepteur et conseiller actif de Néron, s'interroge sur le dérèglement de son époque et pressent pour lui un retour de fortune. Sa situation individuelle et l'imminence de sa chute le conduisent, dans un mouvement généralisant, à établir une analogie entre sa propre décadence politique et la déflagration des éléments et de l'univers. À ce déclin politique, le dessin de Picasso oppose la dégradation physique, consécutive à la vieillesse.

Les deux termes sélectionnés (*nouam* et *renascens*) invitaient néanmoins à nuancer la portée pessimiste attribuable en première lecture au monologue. Ils impliquent, en effet, l'idée du renouveau, l'un lexicalement (*nouam* → adj. qualificatif, accusatif singulier, épithète de *stirpem*), l'autre morphologiquement, par la préfixation itérative en *re-* (*renascens* → participe présent du déponent *renascor*, nominatif singulier, dont l'agent est le masculin *aether* ou *mundus*, le participe pouvant également être mis en relation avec l'adverbe *rursus* au vers précédent). Ces deux termes révèlent une certaine forme d'optimisme dans la doctrine stoïcienne de Sénèque (cf. *melior*) puisque, si le monde vieillissant (cf. *si [aether] senescit*) entraîne nécessairement une décadence (cf. *genus impium*), sa renaissance est envisagée comme une purification et un retour à l'innocence originelle. Outre la conception lucrétienne de la palingénèse, on retrouve ici l'idée d'*ekpurôsis*, développée par la doctrine stoïcienne, où le feu purificateur vient faire pendant à l'eau du déluge (motif déjà présent chez les Assyriens).

Le texte du Pseudo-Sénèque fait donc état de la conception traditionnelle des évolutions des âges de l'humanité et confirme l'idée selon laquelle le temps pervertit les mœurs. Sénèque, dans le passage, s'inquiète de la situation politique et morale de Rome et de l'Empire : les agissements de l'empereur et les menaces qui pèsent sur lui, Sénèque, lui font d'une part estimer que le siècle de Néron constitue la *deterior aetas*, et d'autre part pressentir que les jours heureux et apaisés, qu'il a coulés dans sa jeunesse et sa maturité (cf. *O quam iuuabat... caelum intueri*), sont bel et bien terminés. Le propos généralisant de Sénèque trouve donc écho dans sa propre situation de conseiller et de courtisan (mouvement déductif). Néanmoins, l'allusion à l'*ekpurôsis* permet à Sénèque de faire face à l'avenir et de concevoir une issue positive, si ce n'est pour lui-même (cf. *uitia in nos... redundant*), du moins pour le reste de l'humanité.

Dans cette perspective, le choix de l'autoportrait de Picasso indiquait l'analogie possible (et déjà tangible dans le texte du Pseudo-Sénèque) entre les âges de la vie du monde (macrocosme) et les âges de la vie de l'homme (microcosme). Ce dessin invitait à mettre en parallèle la dégénérescence du monde, telle qu'elle apparaît dans le texte du Pseudo-Sénèque, avec la dégénérescence humaine. Picasso se peint avec des couleurs majoritairement froides, avec un visage aux allures squelettiques, indice qu'il se trouve à l'hiver de la vie. Le regard reste néanmoins vif et lucide, comme l'indiquent les deux orbites rondes fixées sur le spectateur. L'autoportrait évoque le *Memento mori* antique (voir l'autre titre possible attribué à l'œuvre) et pousse le spectateur à réfléchir sur sa condition mortelle et sur le sens (pratique, politique, éthique) qu'il doit donner à sa vie. Le dessin de Picasso rejoint en cela le texte du Pseudo-Sénèque. Un dernier aspect pouvait être signalé : le rapport entre ce style pictural (qualifié d'« art dégénéré » par les Nazis qui l'interdisent) et le regard inquiet du peintre sur un monde occidental devenu incompréhensible. La conservation, dans cet autoportrait, des spécificités artistiques d'un mouvement pictural de l'entre-deux-guerres indique qu'une peinture de circonstance est devenue une marque picturale individuelle : celle de Picasso.

Autres exemples de sujets (bordereaux) :

Ces sujets ont été traités durant cette session et sont mentionnés dans ce rapport. Ils sont classés en fonction du niveau de classe :

Exemple 1

Texte : Sénèque (4 av. J.-C. - 65 ap. J.-C.), *Lettres à Lucilius*, VI, 56 [1-5].
Traduction Henri Noblot, éd. C.U.F., Les Belles-Lettres, 1969, Paris.

Document : « Les cris de Paris », estampe de Jacques Chiquet, autour de 1710, Bibliothèque nationale de France.

Sujet :

Première partie

Traduisez le passage entre crochets : l. 3 – 14.

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de cinquième, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « Vie privée et vie publique – La vie quotidienne », vous analyserez et confronterez l'évocation des bruits de la Ville proposée par Sénèque et celle des bruits de Paris proposée par la gravure.

Vous explicitez notamment dans le texte l'expression *quae me sine auocatione circumstrepunt* (l. 34) et commenterez les termes *foris* et *intus* (l. 43).

Exemple 2

Texte : Suétone, *Vie de César* I 84-85, trad. Henri Ailloud, CUF, 1931.

Document : Joseph L. Mankiewicz, *Jules César* (péplum de 120 minutes), 1953, Etats-Unis.
Réalisation : Joseph L. Mankiewicz. Scénario : Joseph L. Mankiewicz d'après la pièce éponyme de William Shakespeare.

Sujet :

Première partie

Traduisez le passage entre crochets.

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de quatrième, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « La République : histoire et institutions / Les grandes figures politiques de la République », vous analyserez et confronterez la conception du rôle historique de Marc-Antoine que donnent à voir le texte de Suétone et la photographie tirée du film *Jules César* de Mankiewicz.

Vous explicitez la forme en gras *Genetricis* et commenterez l'expression en gras *omisso ordine, quibus quisque uellet itineribus urbis*.

Exemple 3

Texte : Minucius Felix (vers 200 – vers 260), *Octavius* XI (8) – XII (7).
Traduction de Jean Beaujeu, éd. C.U.F., Les Belles-Lettres, Paris, 1974.

Document : Graffite, II^e ou III^e siècle, Rome : « Alexamenos adore son dieu ».

Sujet :

Première partie

Traduisez le passage entre crochets : l. 16 – 28.

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 familiale, sociale et intellectuelle** – Polythéisme et monothéisme », vous analyserez et confronterez la vision des chrétiens proposée par Minucius Felix et celle proposée par le graffite.

Vous explicitez notamment dans le texte les formes *egetis algetis* (l. 12) et commenterez les termes *absque* (l. 29) et *abhorretis* (l. 31).

Exemple 4

Texte : Rutilius Namatianus (≈ 370 – ≈ 417 ap. J.-C.), *Sur son retour*, I, v. 595-644.
Trad. É. Wolff, Paris, Les Belles Lettres, 2007.

Document : Théodore Levigne (1848-1912), *Le braconnier*.
Huile sur toile (92x73cm). Collection privée (Drouot).

Sujet :

Première partie

Traduisez le passage entre crochets (v. 623-636).

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de seconde, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « L'homme romain – Le citoyen, l'esclave, l'affranchi », vous analyserez et confronterez le texte de Rutilius Namatianus et le tableau *Le braconnier* de Théodore Levigne en vous interrogeant sur les figures du citoyen dans la société.

Vous commenterez notamment dans le texte les formes en gras *priscos... mores* (v. 597) et *ueterem... pudorem* (v. 605), d'une part, et *inter custodum publica furta* (v. 612), d'autre part, ainsi que le groupe *mouere membra* (v. 622).

Exemple 5

Texte : Ovide (43 av. J.-C. – vers 18 ap. J.-C.), *Les Tristes*, livre III, élégie dixième, v. 1-42.
Texte établi et traduit par J. André, C.U.F., Les Belles Lettres, Paris, 1968.

Document : Bruno Catalano (né en 1960), sculpture en bronze de la série *Les voyageurs* (2013), exposée en plein air à Marseille en 2013.

Sujet :

Première partie

Traduisez le passage entre crochets (vers 13 à 24).

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de 1^{ère}, dont vous précisez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « La poésie amour et amours / passions et tourments », vous analyserez et confronterez la figure de l'exilé dans le texte d'Ovide et la sculpture de B. Catalano.

Vous commenterez notamment dans le texte les formes en gras *papyrifero* (v. 27), *itur* (v. 31) ainsi que la proposition en gras *caeruleos uentis latices durantibus* (v. 29).

Exemple 6

Texte : Pline l'ancien, *Histoires naturelles*, Livre VII, c 38-44, trad. R. Schilling, CUF, 1977.

Document : André Vésale, *De humani corporis fabrica libri septem*, Bâle, 1543 (Livre I, p. 164).

Sujet :

Première partie

Traduisez le passage entre crochets.

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 scientifiques : sciences de la vie – astronomie », vous analyserez et confronterez le texte de Pline et la planche anatomique issue de la *Fabrica* de Vésale, en cherchant à souligner pour chaque document la relation qui s'établit entre savoirs scientifiques et conceptions morales.

Vous explicitez les formes en gras : *inchoati*, *marem* et commenterez la proposition en gras *sternuisse a coitu abortiuum*.

IV. Focus sur l'entretien

La seconde partie de l'épreuve, l'**entretien**, concentre généralement toutes les appréhensions des candidats qui ignorent comment la préparer efficacement et la vivent souvent comme un moment aléatoire. Les remarques suivantes se veulent un véritable guide permettant aux futurs candidats de saisir précisément l'importance et les enjeux de l'entretien.

Rappelons pour commencer que le jury fixe une note plancher à l'issue de l'exposé au-dessous de laquelle il ne descendra pas après l'entretien. Certains points sont donc déjà acquis au candidat qui doit naturellement donner le meilleur de lui-même dans la seconde partie de l'épreuve pour pouvoir améliorer sa note.

Chacune des questions posées par le jury fait sens et vise, à partir de la traduction et de l'exposé du candidat, à évaluer plusieurs types de compétences, dans une logique qui ne tend jamais à mettre le candidat en difficulté, mais au contraire à lui donner la possibilité de revenir sur des points erronés ou nécessitant une clarification, de prolonger une idée pertinente en vue

de la faire pleinement aboutir et plus largement, enfin d'échanger avec le jury dans un véritable dialogue.

Les compétences évaluées sont de deux types principalement.

Ce sont d'abord des compétences disciplinaires (connaissance de la langue – tant latine que française ; culture et histoire littéraire) et réflexives (capacité du candidat à réévaluer son propos, à le corriger et/ou à le nuancer). Le jury prend très souvent comme point de départ la traduction proposée par le candidat en vue d'orienter progressivement la réflexion de la littéralité du texte à son interprétation. Aussi, lorsque le jury entame l'entretien par « Reprenons à la ligne / au vers... », cette entrée en matière n'invite pas le candidat à répéter mot pour mot la traduction qu'il avait proposée – comme cela a été trop souvent le cas (par exemple, l'adverbe *undique* rendu par « tout à coup » et maintenu par la suite ou encore *quam* traduit par « de telle sorte que ») – mais vise bien plutôt à l'aider à identifier le ou les points problématiques de la traduction. Dans cette perspective, le jury a très souvent explicitement incité les candidats à « réfléchir tout haut », pour rectifier une analyse morphologique erronée, et les a guidés, à partir de l'analyse morphologique validée, vers l'identification du fonctionnement syntaxique du passage incriminé. Aussi n'est-ce pas parce que la traduction proposée au cours de l'exposé est lacunaire ou quelque peu fautive que l'épreuve est définitivement perdue : ce premier temps de l'entretien permet au jury de voir si le candidat a effectivement de grosses lacunes et n'est donc pas en mesure d'enseigner le latin – telle par exemple cette candidate, confondant niveau morphosyntaxique et niveau sémantico-référentiel et voyant dans le nom *deus* un infinitif régi par *non potest* – ou si, au contraire, le candidat manifeste de la vivacité dans l'analyse grammaticale et la capacité à revoir et à améliorer sa traduction (comme cette autre candidate corrigeant immédiatement sa traduction de *mox* (de « ensuite » en « bientôt ») et rattachant convenablement *saeuas* à *manus*). À ce titre, la bonne identification ou la méconnaissance de formes comme *persequi* (infinitif déponent), *exierit* (futur antérieur de l'indicatif) ou encore *erat... pictus* (plus-que-parfait passif de *pingere*) ont contribué à faire le départ entre les candidats.

La deuxième phase de l'entretien s'attache plus expressément aux éléments de commentaire formulés durant l'exposé. Le jury a apprécié et récompensé l'effort des candidats qui, sur sa demande, ont appuyé leurs remarques sur des éléments précis du texte latin et du document iconographique. Telle candidate qui, durant l'exposé, s'était bornée à une approche très allusive du texte a su, dans la reprise, s'y reporter avec précision et ainsi corriger la surinterprétation qu'elle en proposait initialement : d'abord induite en erreur par la superposition abusive de la planche anatomique de Vésale et du texte de Pline à analyser, la candidate a pu, d'elle-même, constater que Pline l'Ancien ne faisait pas réellement de sort à la question de l'anatomie de la femme.

L'entretien est également l'occasion de vérifier les connaissances des candidats en matière de culture générale (par exemple, la définition de l'athéisme vs monothéisme vs agnosticisme), et de mesurer leur faculté à faire entrer en résonance texte antique et document iconographique moderne. Ainsi, une candidate qui avait bien relevé la valeur publicitaire des « cris » de Paris, représentés sur une estampe de Chiquet (vers 1710), en les identifiant comme de véritables « slogans », s'est-elle montrée capable d'en proposer une lecture plus fine : d'abord en définissant une typologie (« cris » à valeur pratique visant à signaler au chaland le prix [cf. « Dix sous la livre »] ou le produit à vendre [« Poire cuite au four »] ; « cris » à valeur poétique, jouant sur l'homonymie [« À la mûre mûre » ; « Noir à noircir »]), ensuite en utilisant le concept de « réclame » et en réactivant son étymologie (*clamāre*), cette réactivation constituant une entrée productive pour explorer le texte de Sénèque qui réaffirmait la nécessité de se défaire du *clamor* public en retrouvant sa forteresse intérieure.

Le second type de compétences regroupe celles qui ont trait à la communication : certains candidats ont su comprendre les enjeux de la démarche inductive du jury et faire preuve

d'une réelle capacité d'écoute et de finesse, en explorant avec lui tout le champ des possibles littéraires. Ainsi, face à un extrait des *Tristes* d'Ovide, un candidat a-t-il été capable de dépasser sa lecture ethnographique pour voir dans la description du gel une métaphore de la création poétique. Engagé dans cette voie, il a su puiser dans le texte des éléments confirmant cette lecture, notamment le fait qu'Ovide racontait sa propre métamorphose – après avoir conté celles des héros et héroïnes mythologiques – et multipliait les allusions littéraires à sa propre œuvre (outre les *Métamorphoses*, les *Héroïdes* et *L'art d'aimer*, dans le jeu *pedibus/pede* mentionné plus haut dans ce rapport).

C'est également à ce type de compétences que peut se rattacher la réponse à la question finale clôturant l'entretien (troisième temps), à savoir la question d'ouverture professionnelle. Il s'agit là, comme nous l'avons déjà dit, de partir d'une des thématiques du sujet pour la faire résonner avec une question de morale et d'éthique professionnelle³³ : un texte de Pline sur les grossesses et les accouchements a ainsi donné lieu à une réflexion sur la question de la mixité et de l'égalité des sexes à l'école, la candidate ayant parfaitement perçu que l'intérêt du texte ne résidait pas dans son contenu scientifique (très discutabile pour nous Modernes) mais dans l'organisation des arguments et finalement dans la lecture littéraire et philosophique qui en découlait. Le texte extrait des *Tristes* d'Ovide a conduit à prolonger la réflexion sur la notion de bagage culturel et d'intégration. L'une des candidates a parfaitement évalué la portée salvatrice de la littérature et l'importance, pour l'enseignant, de sélectionner un corpus de textes facilitant l'identification de l'élève-lecteur à l'auteur-narrateur. En somme, l'enjeu, pour le jury, est de voir comment le candidat se montre capable de réfléchir et de suivre les pistes ouvertes par les textes antiques.

V. Recommandations et conseils aux candidats

Pour terminer cette contribution, nous aimerions donner quelques conseils aux candidats, conseils qui se situent entièrement dans la continuité des rapports précédents, l'épreuve de 2019 n'occasionnant aucune inflexion particulière. Tout d'abord, il est nécessaire d'avoir une connaissance solide de la morpho-syntaxe latine (les approximations dans l'analyse des formes verbales et des cas sont extrêmement pénalisants et ne permettent jamais de réussir l'épreuve : faute de ce bagage élémentaire, le candidat ne peut analyser avec finesse l'écriture latine, il présente une traduction fautive et n'a pas vraiment les moyens de la rectifier malgré le guidage des questions). Cette connaissance ne doit pas demeurer abstraite et nous invitons les candidats à véritablement s'exercer à la fois par de courtes versions, nombreuses et variées, mais aussi par la pratique du « petit latin », en s'aidant par exemple d'éditions juxtalinéaires³⁴. La traduction de longs passages suivis (un chant entier de l'*Énéide* par exemple) peut s'avérer fort utile pour acquérir d'une part une certaine culture littéraire, d'autre part pour rencontrer à de multiples reprises les mêmes faits de langue, seul moyen pour les repérer rapidement et les traduire efficacement. Sans doute, sur trois heures de préparation, conviendrait-il de consacrer environ une heure à la partie « traduction », sous peine de proposer un commentaire du texte vraiment indigent. Cela suppose une connaissance solide du vocabulaire courant, le *Gaffiot* pouvant se révéler parfois moins une aide qu'une perte de temps.

Comme nous l'avons dit plus haut, nous invitons aussi les candidats à développer leur culture littéraire avant tout par la lecture en traduction de grands classiques. Nous proposons ici une sélection (très discutabile et non exhaustive mais susceptible de servir de base) de textes majeurs qu'il serait bon lire en entier non seulement dans le cadre de la préparation à l'épreuve

³³ Il arrive néanmoins que certaines questions puissent être plus difficilement rattachables aux thématiques du dossier et que la question finale ressortisse d'une question plus administrative ou organisationnelle.

³⁴ De nombreuses éditions juxtalinéaires sont téléchargeables sur le site suivant : <https://www.arretetonchar.fr/traductions-juxtalinéaires/>.

de latin mais aussi parce qu'ils représentent des jalons essentiels dans la culture d'un professeur de Lettres³⁵.

Catulle, *Poésies*, texte établi et traduit par G. Lafaye, revu par S. Viarre et J.-P. Néraudau.
César, *Guerre des Gaules*, texte traduit par M. Rat, Paris, 1993, Flammarion (GF).
Cicéron, *Les Catilinaires*, texte établi par H. Bornecque ; traduction par E. Bailly ; introduction, notes et annexes par J.-N. Robert, Paris, 2012 (Classiques en poche).
Horace, *Satires*, texte établi et traduit par F. Villeneuve ; introduction et notes d'O. Ricoux ; Paris, 2002, Les Belles Lettres (Classiques en poche).
Ovide, *Les Amours*, texte établi et traduit par H. Bornecque ; introduction et notes de J.-P. Néraudau, Paris, 2009, Les Belles Lettres (Classiques en poche).
Ovide, *Les Métamorphoses*, Texte établi par G. Lafaye ; émendé, présenté et traduit par O. Sers, Paris, 2009, Les Belles Lettres (Classiques en poche).
Ovide, *Les Tristes*, texte établi et traduit par J. André, Paris, 1968, Les Belles Lettres (C.U.F.).
Pétrone, *Le Satiricon*, texte établi par A. Ernout ; amendé, traduit et commenté par O. Sers, Paris, 2006, Les Belles Lettres (Classiques en poche).
Plaute, *Pseudolus*, texte établi et traduit par A. Ernout ; introduction et notes de J.-P. Néraudau, Paris, 2011, Les Belles Lettres (Classiques en poche).
Salluste, *La conjuration de Catilina*, texte établi par A. Ernout. Introduction et notes par M. Chassignet, Paris, 2012, Les Belles Lettres (Classiques en poche).
Sénèque, *Les lettres à Lucilius*, I-IV, texte établi par F. Préchac et traduit H. Noblot, Paris, 2016, Les Belles Lettres (C.U.F.).
Sénèque, *Médée*, traduction par F. Dupont, Paris, 1997, Imprimerie Nationale (Le spectateur français).
Suétone, *Vies des douze Césars* (au minimum la vie de César et de Néron).
Tacite, *Annales*, XIII-XVI, texte établi et traduit par P. Wuilleumier, Paris, 1978.
Tite-Live, *Histoire de Rome*, livre I, texte établi et traduit par Gaston Baillet, introduction et notes de J. -N. Robert, Paris, 2009, Les Belles Lettres (Classiques en poche).
Tite-Live, *Histoire de Rome*, livre XXI, texte établi et traduit par P. Jal, Paris, 2003, Les Belles Lettres (C.U.F.).
Virgile *L'Énéide*, texte établi par J. Perret, introduction, traduction et notes par Paul Veyne, Paris, 2013, Les Belles Lettres (Classiques en poche), deux volumes.
Virgile, *les Bucoliques*, texte établi et traduit par E. de Saint-Denis, introduction et notes de J.-P. Néraudau, Paris, 2006, Les Belles Lettres (Classiques en poche).

Nous proposons également une bibliographie (volontairement restreinte) de manuels fort utiles et d'essais très stimulants :

J. Bayet, *Littérature latine*, Paris, 2006, Armand Colin.
F. Dupont, P. Letessier, *Le théâtre romain*, Paris, 2012, Arman Colin.
R. Martin, J. Gaillard, *Les genres littéraires à Rome*, Paris, 1990, Nathan.
J.-P. Néraudau, *La littérature latine*, Paris, 2000, Hachette.
L. Pernot, *La rhétorique dans l'Antiquité*, Paris, 2000, LGF.
P. Veyne, *L'élégie érotique romaine*, Paris, 1983, Seuil.
H. Zehnacker, J.-C. Fredouille, *Littérature latine*, Paris, 1993, P.U.F.

³⁵ Nous indiquons ici le plus souvent des éditions bilingues.

Nous rappellerons enfin un certain nombre de réflexes à avoir le jour même de l'épreuve et qui sont très clairement énumérés dans le rapport de 2016³⁶. Il convient tout d'abord de tenir pleinement compte du paratexte pour contextualiser l'extrait de façon pertinente. Dans le sujet portant sur les *Philippiques*, par exemple, qui comportait la présentation suivante : « Les *Philippiques* consistent en une série de discours de Cicéron contre Antoine. La deuxième *Philippique* a été rédigée en octobre 44 av. J.-C, quelques mois après la mort de César. Dans ce passage, Cicéron revient sur l'attitude d'Antoine à l'égard de Jules César pendant la fête des *Lupercales*. », certains candidats, faute d'une lecture attentive, n'ont pas saisi que Cicéron faisait un récit rétrospectif visant précisément à incriminer Antoine pour sa soumission à César et non pour sa recherche du pouvoir absolu. Il est également conseillé de lire l'ensemble de l'extrait avant de commencer à traduire le passage concerné afin de pouvoir s'aider du contexte immédiat. Les candidats doivent en outre apprendre à gérer leur temps afin d'avoir la possibilité de proposer un commentaire abouti et des orientations didactiques pertinentes.

Conclusion

L'épreuve d'ASP - Latin pour Lettres Modernes a concerné cette année 162 admissibles³⁷ (pour le CAPES et le CAFEP), parmi lesquels 123 ont été admis. Toute l'échelle de la grille de notation a été utilisée : 14,5% des notes se situent en deçà de 5,5 et, à l'inverse, 21% des candidats ont obtenu une note supérieure à 15. Si l'épreuve s'avère exigeante et ne saurait laisser de place à l'improvisation, elle se révèle surtout fort valorisante pour les candidats bien préparés.

Nous terminerons donc ce rapport en rappelant que le jury a eu la joie d'entendre cette année de fort belles prestations, attestant à la fois de solides connaissances scientifiques et la pleine conscience des enjeux du métier d'enseignant de Lettres. Nous adressons nos félicitations aux lauréats, à qui nous souhaitons une carrière pleinement épanouissante, et nous encourageons les futurs candidats à se préparer avec rigueur et persévérance mais aussi avec tout le plaisir que peut susciter l'exploration de la littérature latine : *omne tulit punctum qui miscuit utile dulci* !

³⁶ p. 183 sq. : « comment utiliser efficacement le temps de préparation ? ».

³⁷ Il y avait 133 candidats inscrits à cette épreuve lors de la session précédente.

EPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET SECONDE »
Rapport présenté par Lucile Cadet et Sophie Rollin

Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis.
Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle*, 1948

Préambule

L'épreuve optionnelle (coefficient 2) Analyse d'une Situation Professionnelle Français Langue Étrangère et Seconde (ASP FLES) a été introduite dans la maquette du CAPES de Lettres modernes publiée en avril 2013 (arrêté du 19 avril 2013 publié au JO du 27 avril 2013)¹. Le rapport de la session 2018 est de ce fait le cinquième depuis l'entrée de la discipline au sein du concours. Il est le fruit du travail collectif et collégial mené par l'ensemble des membres des commissions ASP FLES qui s'engagent tous les ans avec une grande rigueur dans la conception des dossiers, dans l'élaboration des bilans mais aussi dans une réflexion de fond constante visant à toujours faire évoluer les contenus et la forme de l'épreuve et partant, visant à faire vivre le dialogue entre didactiques du français. Nous tenons ici à remercier chacun d'entre eux très chaleureusement pour leur précieuse collaboration et pour leurs contributions, intégrées au présent rapport. Dans un souci d'harmonisation générale, ce dernier s'organise cette année selon le même plan que l'ensemble des rapports présentés par chacune des épreuves ASP. Il établit un bilan de la session 2018 et donne des indications pour la préparation des épreuves 2019. La consultation de l'ensemble des rapports relatifs à l'épreuve ASP FLES publiés depuis 2014 reste cependant pertinente pour appréhender les spécificités de l'épreuve au sein d'un concours national tel que le CAPES de Lettres modernes, pour commencer à se former aux questions qui intéressent la didactique du FLES et pour se familiariser avec ses approches méthodologiques.

1. L'épreuve orale d'ASP FLES du CAPES de Lettres Modernes

Le **bilan de la session 2018** est caractérisé par une situation inédite dans l'histoire de notre jeune épreuve. En effet, si, comme tous les ans depuis sa première édition, le nombre de candidats ayant choisi l'option FLES comme épreuve orale d'ASP est toujours aussi important

¹ Arrêté du 19 avril 2013, <http://www.legifrance.gouv.fr>.

(800 inscriptions cette année, soit un chiffre similaire à la session 2017 et qui met le FLES à la deuxième place des options choisies par les candidats), les résultats de l'admissibilité sont décevants : seuls 166 candidats admissibles pour cette option en 2018 (contre 214 en 2017). Cette baisse s'explique par l'échec relatif et inattendu des candidats ayant choisi l'ASP FLES pour l'admission aux épreuves d'admissibilité.

De manière générale, et au regard de l'expérience des années précédentes, les commissions de l'épreuve ASP FLES constatent cependant que les candidats se sont présentés aux oraux en s'appuyant sur une préparation, visible, au plan théorique et méthodologique, dans l'exposé et dans l'entretien, et qu'ils ont pris connaissance des rapports des jurys, notamment celui de 2017, auquel certains font référence au cours de l'épreuve de façon plus ou moins explicite. On constate cependant que certaines notions significatives en didactique du FLES, et mobilisées de façon presque systématique par les candidats au cours des épreuves, ne sont pas totalement comprises notamment la perspective actionnelle, la tâche, les objectifs.

En 2018, les notes de l'ASP FLES se sont échelonnées selon un large spectre, de 1 à 20 inclus et plus précisément : 14,7% entre 15 et 20/20 ; 28,1% entre 10 et 14/20 ; 43,1% entre 6 et 9/20 ; 14,1% entre 1 et 5/20. Les candidats ont obtenu la note moyenne de 10,25/20, résultat supérieur à leur moyenne en MSP : 9,5/20. 114 candidats (sur les 160 qui se sont présentés à l'oral) sont lauréats du concours via l'option FLES, soit 71 % (70,38% en 2017) de la cohorte s'étant présentée. Les admis FLES ont obtenu en moyenne une évaluation de 11,72/20 en ASP et de 11,07/20 en MSP, à comparer respectivement aux notes de 11,72 et 10,26 obtenues en 2017.

L'épreuve ASP FLES du CAPES de Lettres Modernes a pour objectif d'aborder les enjeux didactiques et sociaux de l'inclusion des élèves dits, selon la circulaire du 2 octobre 2012, « élèves allophones nouvellement arrivés en France » (EANA). Elle sensibilise à la probabilité – différente en fonction des territoires d'affectation – selon laquelle, un enseignant de Lettres, comme tout enseignant quel que soit son domaine disciplinaire d'exercice, aura à enseigner, à un moment ou un autre de sa carrière, à un ou plusieurs élèves allophones. En effet, selon les derniers chiffres fournis par le ministère de l'Éducation nationale², 60 700 élèves allophones ont été scolarisés au cours de l'année 2016-2017³ selon la répartition suivante : 29 700 en écoles élémentaires, 24 600 en collèges et 6 400 en lycées⁴. Comme les précédents rapports l'ont systématiquement rappelé, le jury du CAPES de Lettres Modernes ne recrute pas des professeurs de Français Langue Étrangère ou de Français Langue Seconde/Langue de Scolarisation qui interviendront en UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) – c'est une certification complémentaire FLES⁵ qui pourra ouvrir cette voie aux candidats une fois qu'ils seront enseignants titulaires – mais des enseignants qui rejoindront une classe ordinaire dans un établissement scolaire du territoire national. La préparation de l'épreuve ASP FLES vise à permettre aux candidats d'engager une réflexion sur l'ambition du système éducatif français de « promouvoir une école inclusive », affirmée par la loi de refondation de l'École de la République, et « pour les élèves allophones (...) de permettre une

² Note d'information n° 18.15 – Juin 2018, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) disponible en ligne. <http://www.education.gouv.fr/cid58968/60-700-eleves-allophones-en-2016-2017-90-beneficient-d-un-soutien-linguistique.html>

³ Le nombre d'élèves allophones accueillis dans les établissements scolaires français selon les chiffres de 2015 était de 52 500. Note d'information n°35 – octobre 2015, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) disponible en ligne.

⁴ A ce chiffre s'ajoute 2800 élèves en attente d'affectation. Voir <http://www.education.gouv.fr/cid58968/60-700-eleves-allophones-en-2016-2017-90-beneficient-d-un-soutien-linguistique.html>.

⁵ <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/39/MENP0402363N.htm>

scolarisation en milieu ordinaire en prenant en compte les besoins spécifiques de ces élèves, par la mise en place de dispositifs d'accompagnement favorisant l'apprentissage du français, langue de scolarisation, et la continuité pédagogique »⁶. L'option a donc pour objectif de fournir une première réponse didactique et pédagogique aux besoins que les enseignants de Lettres rencontrent de se doter de compétences professionnelles leur permettant d'accueillir en classe ordinaire de Lettres des élèves « venus d'ailleurs »⁷. C'est cette orientation pratique que met en évidence l'épreuve, résolument tournée vers l'action pédagogique. En effet, le dossier proposé à l'analyse des candidats est constitué de documents qu'il faut didactiser en vue d'une exploitation concrète en classe avec les élèves. L'enjeu de l'épreuve réside donc à la fois dans une compréhension fine et problématisée du dossier et dans un travail d'adaptation des supports et des contenus d'enseignement au public visé.

2. Les attentes du jury de l'épreuve ASP FLES du CAPES de Lettres Modernes

En termes de connaissances

Les attentes du jury de l'épreuve ASP FLES du CAPES de Lettres sont, comme l'indique l'intitulé de l'épreuve, de deux ordres : le candidat témoignera de ses connaissances et de ses compétences à la fois dans le domaine de l'étude de la langue et de la littérature françaises, et dans celui de la didactique du français langue étrangère ou seconde.

On attend en effet de la part d'un candidat qui se destine à l'enseignement des Lettres en collège ou en lycée qu'il possède **des connaissances dans le domaine de l'analyse littéraire** lui permettant aisément d'identifier un genre littéraire à partir de ses caractéristiques précises, ainsi que des formes littéraires spécifiques ; en d'autres termes, qu'il soit en mesure, de manière experte, de mettre en évidence les intérêts du texte littéraire avant d'envisager les stratégies à mettre en œuvre pour permettre à des élèves allophones d'accéder à son contenu. On ne peut que s'étonner, par exemple, que plusieurs candidats, lors de la session 2018, présentent un poème composé en vers libres comme un « poème en prose ». Le candidat doit également être familier des principales notions de narratologie, de poétique, d'analyse du texte théâtral, de l'image fixe et en mouvement, et posséder un vocabulaire technique propre à chacun de ces domaines. Rappelons une évidence : le professeur doit posséder des connaissances plus vastes et plus précises que celles qu'il ambitionne de transmettre à ses élèves. Autrement dit, même s'il n'a pas pour objectif d'enseigner à des élèves de cycle 3⁸ ou 4 le point de vue narratif, par exemple, il doit pouvoir identifier qu'un des intérêts d'un texte littéraire réside dans le point de vue interne adopté pour envisager d'attirer l'attention de ses élèves sur la subjectivité ou la partialité du récit.

Par ailleurs, une connaissance précise des **programmes d'enseignement des Lettres** est un prérequis indispensable pour un candidat qui se destine à enseigner en collège ou en lycée. Il doit pouvoir se référer aisément aux compétences langagières, orales et écrites, et linguistiques spécifiquement travaillées dans chaque niveau. Il doit également connaître les objets d'étude recommandés pour l'acquisition d'une culture littéraire et artistique, ainsi que les dispositifs prévus par les programmes pour permettre des croisements entre les enseignements, dans la

⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid92085/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs.html>

⁷ En référence à l'ouvrage de Cécile Goï (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Paris : Canopé – CNDP.

⁸ Rappelons que le cycle 3 comporte la classe de Sixième, qui fait partie de l'enseignement secondaire.

perspective de décloisonnement des disciplines prévue par le ministère. Sur ce point, le jury a particulièrement apprécié cette année les rapprochements qui ont été judicieusement effectués par certains candidats entre la notion abordée par le dossier et les orientations des programmes actuellement en vigueur. Ainsi par exemple, l'analyse d'un dossier mettant en exergue les notions d'altérité, d'interculturalité à travers les thématiques de la rencontre et de la ville dans un récit d'anticipation⁹, a permis à un candidat une mise en relation avec différentes entrées et questions complémentaires des programmes du cycle 4. De même, à partir d'un autre dossier abordant la littérature, un candidat a posé la problématique suivante : Comment la littérature permet-elle d'interroger le réel ? qu'il a rapprochée de l'entrée « Regarder le monde, inventer des mondes, la fiction pour interroger le réel » présente dans le programme du cycle 4 pour la classe de 4^{ième}.

Des connaissances dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde sont également requises de la part du candidat. Tout d'abord il doit être correctement familiarisé avec les principes d'enseignement et la typologie des niveaux proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. En effet, le CECRL ne propose pas seulement des descriptifs de compétences à acquérir en fonction des niveaux d'apprentissage, il explicite aussi les grands principes de l'enseignement contemporain des langues tels que l'approche actionnelle ou la valorisation des compétences plurilingues qui, si elles sont convenablement exploitées, peuvent faciliter l'apprentissage de langues nouvelles. Les candidats à la session 2019 du CAPES de Lettres auront avantage à se reporter au volume complémentaire du CECRL, publié en 2018, accessible en ligne, qui, bien plus qu'un complément, propose une réactualisation de la dernière version du CECRL datant de 2001. Ils y trouveront des descripteurs de niveaux plus précis, et la mise en valeur de certaines compétences, telles que la médiation¹⁰. Si, pendant la préparation de leur épreuve, les candidats bénéficient d'un libre accès au CECRL, de même qu'au *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* rédigé sous la direction de Jean-Pierre Cuq, qui offre des synthèses des notions-clefs de ce champ, ils devront avoir pris connaissance de ces ouvrages en amont. Dans le laps de temps imparti à leur préparation, ces ouvrages mis à leur disposition leur serviront à effectuer des vérifications d'autant plus rapides et efficaces s'ils leur sont familiers. Les meilleurs candidats lors de la session 2018 et des sessions précédentes ont montré que la lecture d'ouvrages ou d'articles de didactique du FLES – les nouveaux venus pourront se reporter aux textes et ouvrages cités dans le présent rapport de même qu'aux bibliographies toujours d'actualité présentées dans les précédents – leur avait permis de bien assimiler l'intérêt de certaines stratégies didactiques, et d'éviter de plaquer mécaniquement des grilles d'exploitation pédagogique sur des situations ou des supports qui n'en réclamaient pas l'usage. On n'attend cependant pas de la part du candidat qui a suivi la formation à l'épreuve ASP FLES un niveau de spécialisation comparable à celui d'un étudiant de Master de didactique du FLES. La finalité et le degré de spécialisation de ces deux formations diffèrent nécessairement : ainsi que cela a déjà été souligné dans ces lignes, celle qui prépare à passer l'épreuve ASP FLES tire sa spécificité d'un **contexte précis**, celui de l'enseignement du second degré dans des établissements français ou sous contrat avec l'Etat français. L'épreuve ASP FLES interroge les candidats sur les moyens à mettre en œuvre pour enseigner la langue et la littérature françaises

⁹ Récit d'anticipation « Les villes », de Gérard Klein, publié dans l'ouvrage collectif *D'étranges visiteurs*, première édition 1991, Ecole des loisirs.

¹⁰ C'est-à-dire la capacité à établir une communication entre deux personnes qui ne peuvent pas communiquer, ou entre deux personnes qui ne se comprennent pas, soit parce qu'elles parlent une langue différente, soit pour d'autres raisons, et enfin, la capacité – utile à des élèves allophones comme à des élèves de classe ordinaire – à utiliser une compétence pour en développer une autre, par exemple, à utiliser sa compréhension d'un texte ou d'un document audio pour produire soi-même un texte ou un exposé oral.

en prenant en compte l'hétérogénéité d'une classe et les besoins spécifiques des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, que cette langue leur soit inconnue au moment de leur entrée dans le système scolaire, en voie d'acquisition, ou partiellement maîtrisée eu égard au contexte bilingue ou plurilingue dans lequel ils évoluent. On attend donc du candidat qu'il possède une connaissance précise de stratégies pédagogiques qui sont communes à l'enseignement du Français Langue Maternelle (FLM) et du Français Langue Etrangère ou Seconde (FLES), mais qui s'imposent de manière plus systématique dans le second cas, telles, par exemple, que la différenciation pédagogique, ou l'accompagnement individualisé des élèves.

En termes de compétences

Les sujets s'articulent sur des notions dont l'étude s'avère pertinente dans la perspective de l'enseignement à la fois du FLM et du FLES. L'analyse de l'ensemble des dossiers soumis aux candidats de la session 2018 permet de distinguer 2 grands types de dossier. Dans le premier, chacun des documents porte sur une même thématique en relation avec la problématique du texte théorique : les documents demandent alors à être didactisés et ordonnés selon le plan de la séquence en lien avec le texte théorique. Dans le deuxième, les documents constitutifs du dossier portent sur des thématiques qui semblent apparemment distinctes, sans, à première vue, relation directe avec le texte théorique : il importe dans ce cas de trouver le point commun entre chacun des documents afin de déterminer le fil conducteur de la séquence en lien avec la problématique du sujet. Ce second type de sujet, plus hétérogène, pose davantage de difficultés aux candidats qui doivent déconstruire les textes et documents et les mettre en résonance les uns avec les autres afin d'enchaîner les séances. Cependant, s'il paraît plus difficile de prime abord, ce type de sujet permet aussi aux candidats d'entrer naturellement dans la problématique et de didactiser plus facilement des documents qu'il faut savoir mettre en relation entre eux, afin de créer une séquence homogène, progressive et inventive. Dans le premier type de sujet, à l'inverse, le candidat a moins de difficulté à construire sa séquence qui se déduit facilement des documents en sa possession. Mais si la structure est déjà tracée, son travail principal consistera à développer pour chaque document une approche didactique pertinente et surtout adaptée à des élèves allophones car c'est l'écueil principal de ce type de sujet. Les notions proposées aux candidats de la session 2018 peuvent être classées comme suit :

1. des objets d'étude linguistiques : « normes et variations linguistiques », « registres de langue », « représentation des langues », « plurilinguisme », « langue de scolarisation », « interculturel », « interculturalité », « stéréotypes » ;
2. des objets d'étude propres à l'enseignement des Lettres : « littérature », « expression dramatique » ;
3. des compétences transversales que les élèves doivent développer, en particulier dans le cadre du cours de français : « conceptualisation », « oral », « lecture », « écritures créatives », « pratiques artistiques » ;
4. des procédures pédagogiques : « différenciation ».

Cette typologie des sujets ne doit pas induire l'idée que certains sujets orienteraient les candidats vers l'élaboration d'une séquence pédagogique concentrée sur l'étude de la littérature, tandis que d'autres les inviteraient à se concentrer sur l'étude de la langue ou des langues. C'est tout le contraire. La notion proposée doit servir de point d'ancrage à une séquence qui articulera plusieurs compétences à développer simultanément chez les élèves : la lecture éclairée du texte littéraire, l'apprentissage de la langue française ou le renforcement de sa maîtrise en fonction du ou des public(s) visés, ainsi que les compétences transversales s'inscrivant dans les cinq

domaines de formation du socle commun¹¹. Les meilleurs exposés, lors de cette session, sont ceux qui ont été réalisés par des candidats capables de conduire un travail visant plusieurs objectifs, et de manifester des qualités d'adaptation à différents types de publics, ou à un public hétérogène.

L'exploitation du dossier par le candidat doit également s'organiser en fonction du contexte d'enseignement défini plus haut.

Le texte théorique est à l'usage du seul enseignant, et ne doit pas faire l'objet d'une exploitation en classe à destination des élèves. Il est extrait d'ouvrages ou de revues spécialisés, dans la majorité des cas, dans le domaine de la didactique du FLES, et parfois dans celui des sciences du langage ou de l'éducation. Il a pour fonction de réactiver les connaissances acquises par le candidat lors de sa formation spécifique à l'épreuve ASP FLES, et de lui permettre de faire apparaître son intérêt pour ce champ disciplinaire, ainsi que sa familiarité avec les concepts convoqués et la terminologie employée. D'autre part, il éclaire la notion proposée par le sujet de différentes manières possibles. Il peut, suivant les dossiers, développer l'intérêt d'un travail articulé sur cette notion pour des élèves, notamment pour des élèves allophones ; mettre en évidence les passerelles reliant les différents domaines de compétence visés (en particulier FLES et FLM), ou encore suggérer des pistes d'exploitation pédagogique de cette notion.

Dans tous les cas, on attend que le candidat manifeste sa capacité à analyser et à utiliser ce texte. Concrètement, il s'agit donc non seulement de dégager ses idées essentielles lors de la présentation liminaire du dossier, mais aussi d'exploiter ses propositions comme un fil conducteur garant de la cohérence de la séquence didactique. Le rapport 2017 le précisait explicitement : « Le jury attend une analyse et une exploitation du texte théorique au bénéfice de la construction de la séquence ; il est aussi attentif à la capacité du candidat à se référer au texte théorique au cours de l'explication de la séquence »¹².

Le jury a déploré, lors de la session 2018, que beaucoup de candidats, après avoir succinctement évoqué ce texte en introduction – parfois en se contentant de paraphraser certains passages sans vraiment mettre en relief l'intérêt du texte – l'écartent définitivement de leur exposé, comme un objet devenu inutile et encombrant. A l'inverse, les meilleures prestations ont été réalisées par des candidats qui se sont interrogés sur les bénéfices qu'ils pouvaient tirer de ce texte pour enrichir leur séquence. Ils ont ainsi témoigné de leur capacité à nourrir leurs pratiques pédagogiques par la lecture d'articles ou d'ouvrages spécialisés, et à poursuivre et approfondir leur formation d'enseignant tout au long de leur carrière.

Le texte littéraire, second document présenté dans le dossier, est le premier des textes et documents à destination des élèves. Cette position première ne désigne pas seulement sa situation, mais aussi la place qu'il occupe à l'intérieur du dossier. En effet, le texte littéraire est le principal support du travail du professeur de Lettres dans le cadre d'une classe ordinaire. Il s'impose également comme le support d'un travail régulier dans le cadre d'une UPE2A, car, on l'a dit, les élèves allophones sont destinés à être inclus dans une classe ordinaire. En outre, la didactique du français langue étrangère, de plus en plus, offre une place privilégiée au texte littéraire en insistant sur le fait que l'apprentissage d'une langue passe par l'apprentissage d'une culture. Les précédents rapports du jury de l'épreuve ASP FLES, notamment celui de 2017, le précisait explicitement : « (...) dans le domaine du français langue étrangère, l'approche communicative a eu tendance à ses débuts, dans les années 1980, à mettre de côté le texte littéraire ou à l'utiliser comme un support d'apprentissage parmi d'autres pour enseigner la

¹¹ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : BO n°17 du 23 avril 2015 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834.

¹² Rapport de jury, ASP-FLE 2017, présenté par Lucile Cadet et Frédéric Miquel, p. 241.

grammaire ou le lexique. Une approche plus contemporaine de la didactique du FLES a commencé à réintroduire le texte littéraire comme partie intégrante des enseignements »¹³.

Les textes proposés aux candidats de la session 2018 appartenaient à différentes époques et différents genres littéraires, conformément à la vocation généraliste du professeur de Lettres du second degré. Des textes patrimoniaux, traditionnellement étudiés dans l'enseignement secondaire, parmi lesquels on trouvait une majorité de textes du XX^e siècle (extraits d'œuvres de A. Cohen, M. Tournier, J. Echenoz, etc.), mais aussi des extraits d'œuvres du XVII^e au XIX^e siècle (*L'Avare* de Molière, *La Belle au bois dormant* de Perrault, *L'Éducation sentimentale* de Flaubert), et enfin des textes issus de la littérature francophone composés par des auteurs connus (L. Sédar Senghor) ou moins connus mais qui ont déjà, pour certains d'entre eux, été proposés dans les épreuves des années précédentes (A. Kristof, auteure d'origine hongroise ayant vécu en Suisse, Anaïs Barbeau-Lavalette ou Michel Tremblay, tous deux romanciers québécois).

Tout d'abord, le texte littéraire ne doit pas être traité comme « un support d'apprentissage parmi d'autres pour enseigner la grammaire ou le lexique », car c'est ignorer sa nature et sa signification que de l'envisager comme un simple réservoir de vocabulaire et de structures syntaxiques. Son étude implique de croiser plusieurs approches : littéraire, linguistique, voire stylistique¹⁴. Le candidat aura donc intérêt à partir du sens littéral du texte, et à commencer par reformuler brièvement les thèmes traités et les questions soulevées. Il prendra également soin d'identifier le genre auquel il appartient, sa forme (une poésie en vers libres, par exemple), et le type de texte dont il s'agit (un récit, un dialogue, une description, etc.). Il peut s'avérer pertinent de situer le texte étudié dans un courant d'idées ou un courant esthétique (à propos d'un poème de Léopold Sédar Senghor, le courant de la Négritude qui s'est développé sous l'égide de ce dernier ; la mise en question d'une forme d'académisme par Louis-Ferdinand Céline, etc.). Enfin le candidat doit envisager les procédures didactiques par lesquelles il permettra aux élèves de comprendre les significations du texte, mais aussi d'être sensible aux effets produits ou à l'originalité de la vision présentée par l'auteur. Le jury s'est maintes fois étonné au cours de la session 2018 de la difficulté que les candidats ont montré à rendre compte du sens des textes littéraires soumis à leur analyse et à n'en donner au mieux qu'une interprétation ne dépassant pas le stade de la paraphrase. Ainsi le poème « Poème à mon frère blanc » de L. Sédar Senghor auquel nous venons de faire référence, a été souvent présenté comme l'adresse d'un homme noir à un homme blanc, ce qui ne permet en aucune façon de mettre en évidence le sens du texte : l'appel à la tolérance qui constitue la ligne forte du poème et qui s'exprime par le biais d'une écriture poétique et humoristique n'a ainsi jamais été évoqué.

Le candidat doit également montrer sa capacité à faire des choix et à les justifier. Ainsi, plusieurs sujets proposent-ils des textes littéraires d'une longueur pouvant aller jusqu'à deux pages, en précisant qu'ils sont « abordable(s) par extraits », ce qui ne signifie pas qu'il faille caviarder le texte ou le modifier pour le « simplifier » mais en choisir des passages à didactiser. C'est un moyen de projeter les candidats dans l'exercice de leur futur métier, car, que ce soit dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale ou d'un groupement de textes, ils seront appelés à déterminer les extraits à analyser en fonction des objectifs qu'ils auront définis. Lors de la session 2018, lorsque les textes proposés apparaissaient, à l'évidence, trop longs pour être étudiés en entier dans l'espace d'une séance, le jury a déploré que la majorité des candidats retiennent systématiquement les 15 ou 20 premières lignes de l'extrait proposé, sans justifier leur choix, et envisagent rarement de se servir ultérieurement de la suite. Rappelons donc que le candidat peut prévoir, dans le cadre de sa séquence, d'exploiter d'autres extraits que celui

¹³ Rapport de jury, ASP-FLE 2017, p. 243.

¹⁴ Concernant l'exploitation de cette dernière dimension du texte littéraire, on pourra notamment se reporter aux deux exemples de sujets développés.

qu'il aura retenu, par exemple comme supports d'activités permettant de vérifier ou d'évaluer les acquis de la séance développée.

Le jury apprécie que le candidat fasse une lecture à voix haute d'un extrait d'une dizaine de lignes environ du texte littéraire – précisons qu'il n'est pas nécessaire de lire le chapeau, ajouté par le concepteur du sujet dans le dossier pour proposer aux candidats une présentation succincte de l'œuvre et quelques éléments de contextualisation de l'extrait –. Est-il besoin de rappeler qu'on attend de la part d'un futur professeur de Lettres qu'il propose une lecture expressive du texte, soucieuse de mettre en lumière sa signification. Il convient d'abord de prendre le temps de bien lire, de respecter les pauses et les silences du texte, de correctement marquer les tonalités, et de choisir des inflexions de voix capables d'attirer l'attention sur les passages et les mots importants. Le candidat est invité à se projeter dans le rôle d'un professeur de Lettres capable de transmettre à des adolescents son goût pour la littérature et de leur donner envie de lire par eux-mêmes. Toutefois, le candidat doit veiller à ne pas théâtraliser sa lecture d'une manière artificielle. Une lecture dynamique n'est pas une lecture précipitée ; une lecture expressive n'est pas une lecture outrancière. Le jury déplore que cette année encore, trop de candidats proposent une lecture atone, détachée du sens du texte voire contradictoire.

Enfin, le texte littéraire, utilisé pour renforcer les compétences linguistiques des élèves dans le cadre du FLM, est aussi, un support privilégié pour l'apprentissage de la langue française par des élèves allophones. Le choix des éléments linguistiques étudiés sera déterminé en fonction du niveau linguistique des élèves et de leurs besoins, mais aussi en fonction du genre du texte étudié ou des traits saillants d'une écriture littéraire toujours singulière. Autrement dit, même si le candidat aura avantage à réfléchir, en amont, à la manière de conduire l'étude de certains éléments linguistiques (le lexique pour exprimer ses goûts, l'accord du nom et de l'adjectif en A1 et A2, les temps du passé pour faire un récit en B1, l'expression des relations logiques en B2, etc.), il doit choisir son objet d'étude en fonction du texte analysé, faute de quoi il risque de passer à côté de ses principaux intérêts linguistiques (un extrait de *Voyage au bout de la nuit* de L-F Céline, dans le cadre d'une étude des registres de langue, par exemple, imposait une étude de l'ordre des mots et de la phrase disloquée et du pronom « on »).

Les autres documents du dossier

Les dossiers comportent deux autres documents de natures variées, et susceptibles de remplir différentes fonctions. Ils sont plus particulièrement adaptés à des élèves allophones, même si certains d'entre eux – les œuvres artistiques – font également partie des supports d'enseignement utilisés dans les classes ordinaires. Ils visent donc à permettre aux candidats de montrer leur capacité à construire leur enseignement en fonction des besoins spécifiques d'élèves allophones.

Des extraits de manuels de français langue étrangère peuvent être proposés au candidat (*Alter Ego +*, B1, éd. Hachette, 2013, par exemple), parfois destinés aux adolescents (*Entrée en matière*, éd. Hachette, 2005, ou *Français langue seconde*, éd. Belin, 2012, par exemple). Ces documents visent à évaluer sa capacité à utiliser un manuel à bon escient. On attend d'abord qu'il intègre ces documents de manière cohérente dans sa séquence didactique, en tissant des liens avec les autres documents du dossier, ou avec les activités envisagées à partir de ces derniers. Par ailleurs, il est, encore une fois, invité à faire des choix, et à les justifier. Il distinguera les documents et les activités utiles pour travailler avec les élèves sur la notion du sujet, et en écartera d'autres. Rappelons ici que les exercices qui sont susceptibles d'apparaître dans les pages de manuels choisis dans les dossiers ne sont pas destinés à être repris tels quels dans la séquence. On n'attend pas non plus des candidats qu'ils expriment un avis, positif comme négatif, sur le manuel ou les activités qu'il propose. L'épreuve ne consiste pas à proposer un discours sur des documents mais à dégager des modes d'exploitation possibles.

Certains dossiers contiennent **des documents authentiques**, c'est-à-dire des textes, des documents iconographiques, audio ou numériques, qui n'ont pas été élaborés à des fins d'enseignement, mais à des fins de communication « réelle ». Il peut s'agir de courts reportages d'actualité, d'interviews (voir par exemple l'interview de Fabrice Luchini dans un des sujets commentés), de publicités (clip de la publicité pour *Air Liberté* : <https://www.youtube.com/watch?v=tKqs9gtO8gs&frags=p1%2Cwn>), ou encore d'extraits de magazines destinés aux adolescents tels que *Géo Ado* ou *Phosphore*. Ces derniers traitent de thèmes en relation avec la notion du sujet (« Je t'explique la francophonie », *Géo Ado* n°181, mars 2018, dans le dossier « normes et variations linguistiques »), servent des objectifs d'enseignement communs à l'apprentissage du FLM et du FLES (« Prenez la parole ! », *Phosphore* n°439, janvier 2018), ou plus particulièrement adaptés à des élèves allophones nouvellement arrivés, comme des objectifs de socialisation (« Garder ses amis », *Phosphore* n°412, octobre 2015). Ces documents, couramment utilisés dans le cadre de l'enseignement du FLE, développent les compétences communicatives de l'apprenant – adolescent ou adulte – (compréhension/ expression, oral/écrit, corpus pour apprendre le vocabulaire, etc.) et répondent « au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue, et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation »¹⁵.

On le constate à partir des exemples cités, leur objectif est double :

- d'une part, permettre l'insertion de l'élève allophone dans la société, en lui apportant le bagage linguistique dont il a besoin pour réagir et prendre part à toute sorte de situation de communication, et en éclairant des codes culturels nouveaux. Par exemple, la publicité pour *Air Liberté*, dans laquelle l'hôtesse de l'air singe le comportement habituel d'une hôtesse tout en le détournant, est compréhensible par des individus entraînés à exercer un regard critique sur les images, à remettre en question les normes sociales et à cultiver un esprit de dérision.
- Mais aussi faciliter son intégration dans le milieu scolaire en le confrontant à des situations de communication effectives dans cet environnement (les épreuves orales, les liens sociaux tissés avec des pairs, etc.)

Aussi les documents authentiques pourraient-ils également être exploités en classe ordinaire, ou avec un public hétérogène, incluant des élèves allophones, car ils permettent de développer des compétences transversales préconisées par le Socle commun telles que « la formation de la personne et du citoyen » ou « les représentations du monde et de l'activité humaine ».

Enfin, les dossiers proposent **des œuvres d'art sous des formes très variées**. Les sujets de la session 2018 contenaient des extraits de mises en scène d'une pièce de théâtre, d'un spectacle de marionnettes, des œuvres picturales, des collages, des illustrations d'œuvres littéraires ou d'albums pour la jeunesse. A cela, s'ajoutaient, lors des précédentes sessions, des extraits de bandes dessinées. Dès sa formation initiale, le professeur de Lettres est en effet entraîné à développer des compétences dans le domaine des pratiques artistiques, et notamment de l'analyse de l'image fixe ou en mouvement.

Dans la perspective de l'épreuve ASP FLES, l'image, sous toutes ses formes, constitue un point de rencontre particulièrement fructueux entre la didactique des Lettres et celle du FLES, puisque, dans ce dernier domaine, elle est couramment exploitée comme le support privilégié d'activités de production orale ou écrite. Toutefois, comme on l'a dit à propos des textes littéraires, ces documents doivent être envisagés comme des œuvres d'art, et non comme de simples illustrations. Le jury a regretté, lors de la dernière session, que certains candidats n'utilisent les représentations picturales ou audiovisuelles proposées que comme « éléments

¹⁵ Jean-Pierre Cuq (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Article « authentique », p. 29.

déclencheurs » d'une séance, exploités quelques minutes, en introduction, pour être ensuite définitivement évacués. On attend donc du candidat qu'il ait la capacité de mobiliser un vocabulaire technique minimal de l'analyse de l'image (composition, cadrage, perspective, etc.) pour être en mesure de guider ses élèves vers une étude de l'image qui peut s'avérer modeste, mais doit être effective. Ce n'est qu'en procédant de la sorte qu'il leur permettra, à leur tour, d'identifier la valeur artistique d'une œuvre, de la distinguer d'une simple illustration, et de comprendre, par exemple, qu'une œuvre artistique réalisée à partir d'une œuvre littéraire constitue une interprétation, voire une « réécriture », au sens large, de celle-ci.

En définitive, le jury attend que le candidat démontre sa capacité à organiser une séquence d'apprentissage à partir de la notion imposée par le sujet non seulement en exploitant tous les documents du dossier, mais aussi en cernant les enjeux de chacun d'entre eux. La cohérence de cette séquence se fera jour à travers sa capacité à prendre en compte un contexte d'enseignement précis, et à choisir des stratégies didactiques, des objets d'étude et des activités précisément appropriées à ses élèves.

D'aucuns songeront peut-être, à la lecture de cette présentation du dossier, que les connaissances et les compétences que les futurs professeurs de Lettres doivent acquérir et enrichir tout au long de leur carrière sont bien nombreuses... Mais certains d'entre eux regarderont le texte littéraire comme un objet vivant, quelle que soit l'époque de sa rédaction, qui noue constamment un dialogue avec les autres arts. Et considéreront la langue française, qu'ils feront découvrir à des élèves allophones, ou permettront à d'autres de s'approprier pleinement, comme le sésame donnant accès au monde qui nous entoure.

Les écueils à éviter dans l'organisation de la séquence d'apprentissage

Le jury attend que le candidat témoigne de **sa capacité à organiser une séquence d'apprentissage** composée de plusieurs séances – dont une détaillée – à partir de la notion imposée par le sujet. Plutôt que de dresser la liste de tous les principes méthodologiques à mettre en œuvre, dans une perspective formative qui n'est pas celle de ce rapport, nous analyserons **plusieurs écueils à éviter** que le jury a observés lors des précédentes sessions.

Le candidat doit exploiter tous les documents du dossier, en cernant les enjeux de chacun d'entre eux. S'il n'est pas exclu de faire appel à des documents extérieurs au dossier pour la construction de la séquence, ces documents ne peuvent en aucun cas se substituer à ceux du dossier ni être utilisés comme supports de la séance détaillée. Le jury regrette que certains candidats convoquent des documents extérieurs au dossier alors qu'ils n'en ont qu'une connaissance très approximative. Convoquer un ou plusieurs documents exige au contraire d'en avoir une parfaite maîtrise. De même, le candidat ne saurait se dispenser d'aborder tel ou tel document du dossier au prétexte que les élèves ont un niveau linguistique trop faible.

Un autre écueil consiste en une gestion maladroite du temps imparti à l'exposé. Une grande majorité des candidats, cette année, ont respecté les 30 mn maximum qui leur étaient accordées, et les ont organisées la plupart du temps de façon judicieuse entre le temps de présentation du dossier proprement dit (un tiers du temps imparti) et l'exposé de la séquence (deux tiers du temps imparti). Les plus mauvaises prestations concernent des candidats qui ont passé au moins deux tiers du temps à présenter les documents du dossier. Dans ce type de situation, l'analyse des textes et documents est extrêmement détaillée, référencée, la problématique est parfaitement cernée mais ce travail, si riche et intéressant soit-il, traduit une incapacité à utiliser les documents en contexte et à bâtir une séquence pédagogique qui se révèle alors le plus souvent abstraite. Les meilleures prestations en revanche proposent une problématique et des objectifs réalisables et réalisés ; des activités et des exercices précis et des enchaînements

logiques qui conduisent naturellement à la réalisation d'une tâche finale. On ne peut en effet imaginer une tâche finale spectaculaire et médiatique comme la réalisation d'une pièce de théâtre, d'un journal, d'une exposition, par exemple, sans que le reste de la séquence ait été suffisamment étayé.

D'autres écueils sont à éviter à différents niveaux de la mise en œuvre de la séquence comme par exemple utiliser l'interaction orale (l'échange et la discussion en classe) tout au long de la séquence pour aborder des notions complexes, ne jamais évoquer la trace écrite prise par les élèves pendant la séquence ni la démarche pédagogique adoptée ou encore s'appuyer sur des échanges inter-disciplinaires (avec l'enseignant d'arts-plastiques, d'histoire), des activités périscolaires (sortie au théâtre, rencontre avec des acteurs, des écrivains) sans dire précisément comment ces activités s'articulent avec la démarche pédagogique ni comment elles sont amenées et organisées.

Par ailleurs, l'activité de compréhension des textes et documents du dossier par les élèves étant centrale dans la séquence didactique, le jury tient à mettre en garde les futurs candidats contre plusieurs écueils dommageables. Ainsi par exemple, lors du développement de la séance de cours consacrée au traitement d'un document du dossier (le texte littéraire notamment), les candidats ont très largement plébiscité l'activité de lecture pour travailler la compréhension des documents. La démarche proposée était souvent la suivante : l'enseignant effectue une, voire plusieurs, lectures du texte ou de l'extrait, en "laissant ensuite deviner le sens", puis les élèves sont à leur tour invités à lire le document, sans être accompagnés dans la compréhension, comme si la répétition valait explication. Préalablement à cette activité, aucun travail n'était généralement envisagé sur la place à accorder à la compréhension du texte. Rappelons ici que la lecture du professeur, si bonne soit-elle, comme la lecture silencieuse de l'élève, ne permettent pas un accès instantané au sens. Elle peut en revanche être le lieu d'une première médiation entre l'élève et le sens du texte à condition d'être active : mimes, mise en évidence des structures, reformulations, soutien par l'image, mais dans l'esprit de nombreux candidats, on constate que la compréhension des textes semble aller de soi¹⁶. Or, en FLE-S, plus encore qu'en FLM, il est peu probable que les élèves comprennent d'emblée le sens des documents qui leur sont soumis. C'est pourquoi, avant même d'entreprendre une première lecture ou une première écoute, l'élève doit avoir un objectif de compréhension à travers lequel l'enseignant le met dans une posture d'écoute ou de lecture active. Gremmo et Holec (1990 : 38)¹⁷ soulignent ainsi qu'on place : « [...] quelqu'un qui écoute [ou lit] quelque chose dans une situation donnée pour une bonne raison » et de poursuivre que l'objectif de compréhension doit être « clairement défini avant la réalisation de l'activité [...]. La simple consigne "écoutez" ne place pas l'apprenant dans une position d'auditeur puisqu'elle ne lui permet pas de savoir pourquoi il doit écouter. Il faut donner à l'apprenant, ou lui demander de choisir, une bonne raison d'écouter » (*ibid.*). Trop souvent, les candidats proposent de vérifier la compréhension du texte par des questions larges sans avoir construit au préalable le sens avec les élèves. Les réponses à ce type de questions relèvent d'ailleurs autant de la compétence de production écrite que de la compétence de compréhension écrite. En résumé, pour amener l'apprenant à « développer un

¹⁶ Un peu comme si l'accès à ce poème – provenant d'une langue sans doute inconnue des lecteurs de ce rapport – était facilité par sa simple lecture (Cf. *Recueil des joyaux d'or et autres poèmes*, Paris, Les Belles Lettres. Traduit et présenté par M. Vieillard-Baron, 2015, p. 147) : Suwe no tsuyu/ Moto no shidzuku ya /Yo no naka no/ Okure sakidatsu/ Tameshi naru ran

¹⁷ Gremmo M.-J. & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le Monde*, "Recherches et Applications", numéro spécial février-mars 1990, 30-40.

comportement d'auditeur actif», les principes méthodologiques à adopter par l'enseignant seront de lui « donner un objectif de compréhension, [de lui] préciser les consignes d'écoute, [de lui] donner une tâche à réaliser à partir de l'écoute. » (Laurens 2013 : 419) ¹⁸. Bien qu'essentielle, la prise en compte du profil du public auquel l'enseignant s'adresse est une donnée qui a parfois semblé accessoire aux yeux des candidats, un peu comme si les démarches à mettre en œuvre en classe pour faire accéder au contenu des textes étaient de moindre importance au regard du savoir accumulé par l'enseignant.

Si l'on continue à s'intéresser au travail de compréhension, de façon récurrente, les candidats proposent un accès au sens par le biais du dictionnaire. Interrogée sur la façon dont l'explication d'un mot inconnu à des élèves allophones pouvait être envisagée, la très grande majorité des candidats a opté prioritairement pour un renvoi des apprenants à cet ouvrage de référence sans envisager les difficultés que cela peut engendrer auprès d'un élève allophone. Il en est ainsi par exemple du mot « grenouille » évoqué à l'occasion de l'entretien avec un candidat, que l'on propose aux élèves d'aller chercher dans le dictionnaire sans réellement anticiper la définition qu'ils sont susceptibles d'y trouver : de « petit animal sauteur » à « reptile batracien » en passant par « amphibien ranidé » ; définitions qui, loin de constituer une aide, complexifient sans aucun doute encore davantage le processus de compréhension. Le recours au contexte et/ou au cotexte a très rarement été mentionné. L'accès au sens à l'aide de synonymes, de paraphrases, par la recherche d'une autre situation, par le recours aux gestes, aux dessins, à la définition relationnelle ou aux mots de la même famille que celui à expliciter sont des démarches certes connues, mais qui ont été peu privilégiées des candidats y compris pour des élèves de niveau A1-A2.

En outre, l'importance d'une mise à contribution du groupe classe est souvent négligée. Comme le soulignent certains chercheurs (notamment Guimbretière 1994) ¹⁹, l'accès au sens n'est pas linéaire. Il se construit par étape en interaction entre le document et l'auditeur/le lecteur. Il se réalise aussi dans des échanges entre apprenants. Selon la langue source de ces derniers et/ou en fonction de la variété des formes d'exposition à la langue cible accumulée, le degré d'appropriation du français diffère d'un apprenant à l'autre. L'enseignant peut ainsi tirer profit de la situation et permettre à chacun de s'impliquer dans l'apprentissage comme le préconisent certains principes méthodologiques consistant à « amener l'apprenant à prendre l'initiative de la construction du sens ; [à] procéder par repérages successifs, du connu vers l'inconnu ; [à] rendre l'apprenant actif dans la lecture (tâche à réaliser) » (Cicurel 1991) ²⁰.

Nombreux sont les candidats qui proposent de mettre en œuvre des activités de relevé pour aider les élèves à construire le sens du texte sans cependant tenir compte de leur niveau. Ainsi par exemple ont été proposées les activités suivantes : "les élèves relèveront les verbes à l'imparfait et au passé simple" en A1 ou bien "les élèves relèveront les verbes conjugués de l'indicatif et les classeront selon les temps et les valeurs des temps" en B1. Dans ces relevés,

¹⁸ Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. Thèse en Didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.

¹⁹ Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier-Hatier.

²⁰ Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

l'étude des temps du récit est souvent systématique sans être toujours la plus pertinente en fonction des textes littéraires proposés. Les relevés ne doivent pas instrumentaliser le texte littéraire mais bien aider à le comprendre.

Le recours au métalangage, dans le cadre des séances proposées pour des activités de repérage en compréhension écrite par exemple, est une manière de faire qui a largement été mise à contribution par les candidats. Or, les termes qui appartiennent au métalangage, qu'il faut bien sûr aborder avec tous les élèves, sont utilisés comme des données sans être conceptualisés en classe. Une telle utilisation en contexte allophone peut constituer un réel obstacle et ce, d'autant plus que le niveau des apprenants est peu avancé (A1 – A2). Selon le profil des élèves, le problème posé par l'emploi du métalangage est de différentes natures. Les concepts présentés peuvent ne pas exister dans la langue source de l'apprenant, or cet aspect n'a pas nécessairement été l'objet d'attention de la part du candidat. En outre, ce dernier ne réalise pas nécessairement que les énoncés destinés à faire acquérir le fonctionnement du concept au cœur de la séance est en cours d'apprentissage, ce qui peut entraîner une surcharge cognitive chez l'apprenant. Dans le meilleur des cas – si le concept existe et a un mode de fonctionnement équivalent à celui de sa langue source – l'apprenant doit acquérir 1) le lexique relatif au phénomène grammatical en cours d'apprentissage, 2) son fonctionnement, ainsi que 3) les unités sémantiques encore inconnues contenues dans le document à l'étude. Le niveau de difficulté redouble lorsque le fait de langue à acquérir est absent de la langue source de l'apprenant.

Enfin, les références culturelles présentes dans les dossiers ne sont pas toujours élucidées. Il convient cependant de les aborder avec des élèves allophones qui peuvent être porteurs de références culturelles différentes. Les propositions de séquences les plus pertinentes ont pris en compte le contexte interculturel de l'enseignement en FLS pour construire des ponts entre les différents univers de références. Certains dossiers invitaient à approfondir la notion de l'interculturalité. Les langues-cultures ont pourtant été souvent valorisées et commencent à être utilisées comme levier d'apprentissage. La comparaison des langues peut enclencher une démarche de co-construction d'une notion grammaticale, la traduction peut aussi amener à une pratique réflexive sur les langues dans la compréhension du texte. Les genres littéraires peuvent aussi être l'occasion d'explorer les pratiques des élèves pour le théâtre, le récit ou la poésie. Dans cette perspective, une culture littéraire des candidats ouverte notamment sur la francophonie et les questions de variation du français est un atout dans l'approche des problématiques interculturelles.

3. Pistes d'analyse de deux dossiers proposés lors de la session 2018

Les propositions qui suivent n'ont pas une vocation modélisante, les sujets servant d'exemples pouvaient donner lieu à différentes formes d'exploitation auxquelles le jury était ouvert, se gardant d'avoir une conception préconçue d'un déroulé de séquence précis. A ce titre, ces exemples ne présentent pas, point par point, l'ensemble des éléments attendus dans l'exposé du candidat. Ils attirent néanmoins l'attention des futurs candidats sur les approches attendues dans les passages-clefs de l'exposé et suggèrent les principales pistes d'exploitation des documents.

Exemple n°1 : La notion de Littérature

Texte théorique à l'usage du candidat

1 – Godard Anne. La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories. In Anne Godard (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE* [pp.13-55]. Paris : Didier, 2015, pp. 49-50 (Document 1).

Corpus de textes et documents à l'usage des élèves

2 – Tournier Michel. *La Goutte d'Or*. Paris : Editions Gallimard, 1986, pp. 39-40 (Document 2).

3 – Di Giura Marcella et Beacco Jean-Claude. *Alors ?* niveau B1, méthode de français fondée sur l'approche par compétences. Paris : Didier, pp. 190-191 – Haïkus et Alexandrins (Document 3).

4 – Waddams Ron. *We the peoples – Nous les peuples*, Acrylique, 1984 (Document 4).

Document 1. Godard Anne. La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories. In Anne Godard (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE* [pp.13-55]. Paris : Didier, 2015, pp. 49-50.

1.6. La littérature comme voie d'accès à la culture anthropologique

Parallèlement aux apports de la linguistique, les relations entre littérature et culture ont été réexaminées dans les approches communicatives à partir d'une redéfinition de la culture elle-même, abordée dans ses formes anthropologiques. Ainsi, Georges Lüdi, Beat Munch et Claude Gauthier expliquent que « l'enseignement de la civilisation » comme collection de monuments (notamment littéraires) a été remis en question au profit d'une « didactique de la culture », incluant savoirs socioculturels, schématisations discursives et pratiques culturelles (1994 : 105). Dans le cadre d'un « enseignement pluriel de la civilisation » visant « l'élaboration d'une compétence sociale, interculturelle et transnationale » (*ibid.*), les textes littéraires, « en tant que manifestation de la réalité sociale de la société qui a permis leur création » (*ibid.* : 106), contribuent parmi d'autres formes discursives, écrites et audiovisuelles, à la formation de la capacité de déchiffrement de cette culture anthropologique.

1.6.1. La littérature comme outil de médiation interculturelle

Certaines approches interculturelles, qui se développent dans les mêmes années, donnent également aux textes littéraires un rôle à jouer dans le développement d'une capacité à la fois de décentrement et de retour critique sur sa propre culture. Ainsi, selon Martine Abdallah-Preteceille, les textes littéraires, en tant qu'ils « véhiculent des images qui renvoient nécessairement à des mythes reconnus et acceptés par le groupe sous peine d'être incompris [...] constituent d'excellents supports d'analyse » (1986 : 84). En effet, ils donnent une forme de connaissance au monde, différente de la connaissance scientifique à deux titres : d'abord parce qu'elle passe par une expression singulière, un regard, un point de vue unique sur la réalité, ensuite parce qu'à son tour, le lecteur en fait une lecture singulière, en fonction de la manière dont il s'implique, affectivement et imaginativement, en s'identifiant plus ou moins au point de vue qui lui est présenté. De la sorte, la littérature offre comme deux « filtres » successifs sur la réalité : la singularité d'un regard et la singularité d'une lecture, dans leurs dimensions non pas seulement cognitive mais affective, imaginaire et symbolique. La littérature ouvre ainsi une médiation, un lieu qui n'est pas la réalité, où les valeurs et les catégories de perception du temps et de l'espace, de la différence des genres, de la filiation et de la relation entre l'individu et la société se trouvent à la fois disponibles à l'expérience imaginaire, à l'identification ou au rejet, à l'empathie et à la discussion. Du point de vue individuel, lire a donc un enjeu identitaire, c'est

un moyen de comprendre et d'explorer des « appartenances multiples » (Maalouf, 1999) ; du point de vue du collectif – à commencer par celui du groupe classe –, la littérature permet également de construire une expérience commune de la diversité, en évitant les identifications hâtives des groupes socioculturels ou nationaux auxquels appartiennent les apprenants. Les approches interculturelles ont été introduites en FLS à partir de 1988 en Belgique : il s'agissait d'enseigner « la culture d'origine » à des élèves francophones d'origine marocaine, mais très vite est apparue comme restrictive cette démarche qui isolait une culture et risquait d'en figer certains traits (Collès, Dufays & Maeder, 2003 : 139). L'étape suivante, dont rend compte Luc Collès (1994), fut d'étudier, dans des classes culturellement mixtes, des textes littéraires francophones, appartenant respectivement à la culture belge (ou française), maghrébine (notamment marocaine) et « beur » (c'est-à-dire la littérature des enfants d'immigrés, partagés entre les deux cultures) tels *Le Gone du Chaâba* d'Azouz Begag ou *Le thé du harem d'Archi Ahmed* de Mehdi Charef. A la différence d'Amor Séoud (1997), qui cherche par l'approche interculturelle à lever les difficultés de compréhension d'ordre culturel des élèves tunisiens qui étudient la littérature française au lycée en Tunisie, Luc Collès veut d'abord offrir aux élèves des deux cultures, belge et marocaine, une occasion de se découvrir mutuellement et de se trouver reconnus par et dans la représentation littéraire. Il entend, dans un second temps, utiliser cette rencontre avec l'altérité pour initier un travail de décentrement par rapport à ce qui paraît, dans sa propre culture, des évidences. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de l'intégration d'une population immigrée, mais bel et bien d'une ouverture réciproque, et d'une formation à un regard anthropologique où la culture maternelle fait l'objet d'une distanciation par la confrontation avec le regard de l'autre sur soi. Collès prend cependant le soin d'insister sur le fait que, tout en visant la décentration par rapport à la culture d'origine, il ne prône pas le relativisme culturel, et que sa démarche s'appuie sur des valeurs humanistes – non-violence, respect de l'autre, liberté de pensée, en référence aux Droits de l'Homme – dans un projet éducatif et formatif (1994 : 14 et 2003 : 140) : « un des objectifs du cours de français est justement l'apprentissage de la gestion des conflits par le langage et la maîtrise des affects » (2003 : 140). La démarche de Collès, qu'il qualifie de « contrastive, conceptualisante, interculturelle et interactive » (1994 : 40) est de partir du particulier de la littérature pour aller vers le général du système culturel : des textes d'anthropologues et de sociologues sont également présentés aux élèves pour « relativiser la singularité du regard des écrivains » (2003 : 140) et pour dessiner les contours des sociétés et des cultures mises en présence. A ces conditions, le texte littéraire peut, selon lui, devenir « une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels » (*ibid.*). Il s'agit, ce faisant, « non seulement de réconcilier l'enseignement de la langue avec celui de la culture littéraire et artistique, mais aussi de souligner le lien étroit que la culture savante noue avec la culture comportementale partagée par l'immense majorité des natifs » (*ibid.*).

Document 2. Tournier Michel. *La Goutte d'Or*. Paris : Editions Gallimard, 1986, pp. 39-40.

Dans ce roman, Michel Tournier nous fait partager le voyage initiatique d'Idriss, jeune berger berbère, depuis son oasis natal jusqu'à Paris.

Il se déplaça au milieu des vitrines, suivi par le petit groupe de ses fidèles auxquels s'était mêlé Idriss. On avait dans un coin reconstitué ce qu'une pancarte appelait *L'aire alimentaire de l'habitat saharien*.

— Voici donc la kitchenette-salle-à-manger de l'oasien, reprit le guide. Ustensiles de cuisine : le mortier et le pilon en bois d'acacia, grâce auquel on réduit en poussière dattes, carottes, henné, myrrhe. La femme qui a terminé son pilage doit laisser le pilon dans le mortier avec quelques miettes pour qu'il s'en nourrisse après le travail qu'il a fourni. Voici le tamis, le moulin de

lumachelle et les cribles pour la semence. Et aussi le grand plat à tout faire. On y pétrit le pain et les galettes. Les cruches pour le lait, les outres pour l'eau, les courges évidées pour le fromage, le beurre clarifié et la graisse. Idriss ouvrait de grands yeux. Tous ces objets, d'une propreté irréaliste, figés dans leur essence éternelle, intangibles, momifiés avaient entouré son enfance, son adolescence. Il y avait moins de quarante-huit heures, il mangeait dans ce plat, regardait sa mère actionner ce moulin.

— Je ne vois ni cuillère, ni fourchette, s'étonna une vieille dame.

— C'est, madame, que l'oasien, tel notre ancêtre Adam, mange avec ses doigts. Il n'y a aucune honte à cela. Chacun puise de sa main droite une petite poignée de nourriture, la ramasse au creux de sa paume gauche, l'arrondit en boulette, puis du pouce droit l'amène au bout de ses doigts pour la porter à sa bouche.

Et il mima l'opération, imité par quelques touristes dont la gaucherie souleva des rires.

— Mais ne croyez pas que l'oasien manque pour autant de civilité. On connaît les règles élémentaires de la politesse au Sahara. Avant chaque repas, il faut se laver les mains, et non pas dans une eau dormante, mais dans une source ou sous le Blet d'une cruche tenue par une autre personne. Il faut également invoquer la bénédiction d'Allah. On ne boit pas en mangeant, mais après le plat principal. L'eau ou le petit lait circulent alors vers la droite, et il convient de tendre les deux mains pour saisir la cruche ou le vase à lait. Il ne faut pas boire debout. Si on se trouve debout, pour boire on met un genou à terre. On ne doit pas partager un oeuf. Idriss écoutait avec étonnement. Ces règles de vie quotidienne, il les connaissait pour les avoir toujours observées, mais comme spontanément et sans les avoir jamais entendu formuler. De les entendre de la bouche d'un Français, confondu dans un groupe de touristes à cheveux blancs, lui donnait une sorte de vertige. Il avait l'impression qu'on l'arrachait à lui-même, comme si son âme avait soudain quitté son corps, et l'observait de l'extérieur avec stupeur.

Le guide souleva la gaieté générale en concluant :

— Et la saine hiérarchie doit toujours être respectée : les meilleurs morceaux vont aux hommes, les moins bons aux femmes et aux enfants.

Enfin on fit station devant une armoire vitrée où s'étaient des bijoux et des amulettes.

— Inutile, mesdames et messieurs, de chercher ici la tête de chien, la silhouette de chameau, le scarabée et moins encore le bonhomme et la bonne femme. Non, les bijoux sahariens ne représentent rien. Ce sont des formes abstraites, géométriques ayant valeur de signes, non d'images. Voici en argent massif des croix, des croissants, des étoiles, des rosaces. Voici des agrafes, des boucles, des anneaux en corne de chèvre. Les bracelets de cheville ou chevillères doivent empêcher les démons de la terre de remonter le long des jambes et d'envahir tout le corps. Les bijoux les moins précieux ne sont que des coquillages. Les plus précieux sont en or, mais vous n'en verrez pas dans ce musée. Sans doute les a-t-on volés depuis longtemps. Lorsque les visiteurs commencèrent à s'éloigner, Idriss s'approcha de l'armoire. Ces bijoux d'argent, il les avait vus sur sa mère, sur ses tantes, sur d'autres femmes de Tabelbala. Des photos montraient des visages couverts de peintures faciales rituelles sur lesquels Idriss aurait presque pu mettre des prénoms familiers. Enfin comme il s'écartait de la vitre, il vit apparaître un reflet, une tête aux cheveux noirs, exubérants, à la face mince, vulnérable, inquiète, lui-même, présent sous cette forme évanescence dans ce Sahara empaillé.

Document 3. Di Giura Marcella et Beacco Jean-Claude. *Alors ?* niveau B1, méthode de français fondée sur l'approche par compétences. Paris : Didier, pp. 190-191 – Haïkus et Alexandrins.

HAÏKUS ET ALEXANDRINS

► Vous allez écrire de brefs poèmes, pour découvrir le plaisir et la difficulté d'inventer avec des mots et d'écrire dans une autre langue, comme Amin Maalouf.

Nous allons commencer par une forme traditionnelle de la poésie japonaise, importée dans les littératures européennes : le haïku. Il est constitué de 3 vers de 5, 7 et 5 « temps » (une syllabe brève compte pour un temps, une longue pour deux).

23 Voici l'un des plus célèbres haïkus japonais, écrit par Matsuo Basho (1644-1694). Lisez et répondez.

furuike ya
 fu/ru/i/ke ya
 kawazu tobikomu
 (ka/wa/zu to/bi/ko/mu)
 mizu no oto
 mi/zu no o/to

Une traduction possible est :
 Un vieil étang,
 Une grenouille saute,
 Le bruit de l'eau.

Avez-vous des formes poétiques de ce genre dans votre littérature ?

24 Voici un texte de Paul Claudel, extrait de *Cent Phrases pour éventails* (1927) qui reprend cette technique. Lisez-le.

*Dans la forêt
 Sur une tombe abandonnée
 Une lanterne blanche*



Pause café méditative, Christine Maullaurie, 2000

25 Voici des haïkus d'auteurs modernes qui pratiquent ce genre. Ils ont la forme 5-7-5 syllabes. Lisez-les.

L'hirondelle boit
En vol caressant l'étang
Soir d'été paisible

Georges BOGEY

Parfum de juillet
Arômes de prés fauchés
Et de peaux dorées

Georges BOGEY

goutte de café,
séchée sur la table froide -
fin de week-end

Damien Gabriels

Le temps d'un haïku,
Editions Cloé des Lys, 2006

Réagissez !

Le haïku demande détachement, précision, humour, allusion aux saisons. Ce sont comme des instantanés qui provoquent la méditation. Qu'en pensez-vous ?

DES FORMES

« Grammaire » de l'alexandrin

Employé dans le *Roman d'Alexandre* (xii^e siècle), ce vers sera très utilisé à partir du xvi^e siècle. L'alexandrin comporte douze syllabes :

J'ai /long/temps /ha/bi/té/ sous/ de /vas/tes /por/tiques

Charles Baudelaire, 1821-1867

26 Découpez en syllabes les vers suivants. Inventez « votre » haïku.

Et les Muses de moi comme étrangères s'enfuient (Pierre de Ronsard, 1524-1585)

L'alexandrin a quatre accents ; les syllabes accentuées sont en général plus longues que les autres.

J'ai longtemps habité sous de vastes /portiques (Charles Baudelaire)

Ici, on a une répartition régulière des accents, toutes les 3 syllabes (3/6/9/12). Mais les accents ne sont pas fixes.

Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ? (Jean Racine, 1639-1699)

Ici, on a une répartition des accents sur les syllabes : 2/6/8/12.



Document 4. Waddams Ron. *We the peoples – Nous les peuples*, Acrylique, 1984.



Le dossier présenté pose, de façon centrale dans la consigne indiquée sur le bordereau²¹, la notion de littérature. Les documents textuels qui le composent : un texte théorique issu de l'ouvrage collectif dirigé par Anne Godard en 2015, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, un extrait du roman *La Goutte d'Or* de Michel Tournier (1986) et un extrait du manuel de français langue étrangère niveau B1, *Alors ?* (2007), abordent en effet tous, selon un premier niveau de lecture, de façon différenciée, complémentaire et explicite, cette notion. Ils permettent toutefois, dans un second niveau de lecture, de l'aborder selon un angle particulier qui apparaît de façon saillante lors de la découverte du dossier : ils convergent tous vers la question de l'usage de la littérature – dans la société comme en classe – pour aborder la culture, l'interculturel/l'interculturalité et l'altérité. Ce sont ces notions que l'on retrouve de façon conjointe à celle de littérature dans les documents 1, 2 et 3 de façon autonome, dans le dernier document (4) du dossier, un document iconographique représentant une œuvre d'art de Ron Waddams datant de 1984 et intitulée *We the Peoples* qui présente des visages dans un cercle noir, tous assez semblables mais portant des couleurs différentes et représentant l'humanité dans sa diversité, dans sa multiculturalité. L'association d'une œuvre picturale et d'œuvres littéraires de diverses formes, de diverses origines et qui proposent une utilisation esthétique de

²¹ La consigne est énoncée de la façon suivante : Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère ou du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document 1), d'un texte littéraire abordable par extraits (document 2), d'un extrait de manuel (document 3) et d'un document iconographique (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de littérature et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.

la langue différente (roman, haikus japonais, poèmes en alexandrins) permet en outre dans un troisième niveau de lecture de mettre en évidence le dialogue qui existe entre littérature, art protéiforme, culturellement marqué, et toutes les autres formes d'expressions artistiques qui permettent de décrire, d'interroger et de comprendre le monde qui nous entoure dans sa diversité.

Ainsi que le texte théorique le pose d'emblée clairement, dès la lecture de ses intertitres, la littérature joue un rôle majeur en tant que « voie d'accès à la culture anthropologique » et en tant qu' « outil de médiation interculturelle ». La littérature est en effet un support privilégié pour apprendre à adopter un regard analytique mais aussi distancié vis-à-vis de sa propre culture et pour s'ouvrir à la culture de l'autre. C'est exactement ce rôle que met en évidence l'extrait de *La Goutte d'Or* de Michel Tournier. Ce roman raconte le voyage initiatique d'Idriss, jeune berger berbère, depuis son oasis natal jusqu'à Paris. L'extrait choisi met en scène Idriss qui participe/assiste à la visite d'une exposition dans un musée parisien mettant en scène « L'aire alimentaire de l'habitat saharien ». A travers le texte littéraire, qui témoigne de la rencontre entre deux cultures, Michel Tournier invite le lecteur à interroger son environnement et ses habitudes culturelles liées à des événements du quotidien (préparer les repas, se nourrir, se vêtir). Cette invitation est renforcée par un effet de mise en abyme puisque l'auteur met en scène cette interrogation à divers niveaux : Idriss découvre une culture intériorisée qu'il n'a jamais interrogée et se trouve confronté au regard des autres (touristes, guide), à leur stupeur, à leur étonnement face à ces objets à la fois si identiques à ceux qu'il connaît et si différents/ si proches si lointains. Placés dans ce contexte, sortis de leur emploi quotidien et habituel pour être exposés, ils perdent leurs caractéristiques (« objets d'une propriété irréaliste, figés dans leur essence éternelle, intangibles, momifiés [...] Sahara empaillé »). Les touristes quant à eux analysent une culture nouvelle à travers le prisme de leur propre culture. Ils la perçoivent et la découpent à partir de leur propre expérience du monde comme en témoigne l'utilisation de « kitchenette-salle à manger » qui ne semble pas être une appellation appropriée mais plutôt décontextualisée pour désigner l'endroit où l'on prépare ou prend les repas, ils procèdent par comparaison en s'appuyant sur leur expérience du monde (couverts vs mains). Dans le texte de Michel Tournier, c'est donc l'analyse des points de vue qu'il fallait privilégier pour réaliser le travail de compréhension du texte. Comme le souligne M. De Carlo²² à propos de ce même extrait littéraire : « à l'intérieur de chaque système culturel, les mêmes réalités peuvent être organisées et distribuées de façon différente ou acquérir une valeur plus ou moins importante. Ainsi le fait de manger avec ses doigts qui indique un manque de politesse dans les sociétés occidentales exige par contre une habileté manuelle, des gestes élégants et codés et représente un aspect convivial et rituel. [...] les préjugés [...] refusent à l'autre l'existence d'une organisation complexe de la réalité et le relèguent dans un univers simplifié, le guide du musée souligne la présence d'un code partagé dans lequel la communauté se reconnaît et qui contribue à la construction de son identité. [...]. La connaissance des mécanismes de construction de l'identité devrait amener à un sentiment de sympathie envers l'étranger, que chacun reconnaît comme un membre de la société humaine, au-delà de son étrangeté. [...] La littérature comme d'autres formes artistiques, recompose l'éternel conflit apparemment insoluble entre identité individuelle et locale et appartenance à la société humaine globale. » L'œuvre de Ron Waddams par contraste semble avoir dépassé ce conflit. Les êtres, à la fois semblables et différents, y sont représentés à l'intérieur d'un cercle qui les réunit et qui symbolise leur même appartenance.

La perspective adoptée par le dossier de même que les notions posées sont chères à la didactique du français langue étrangère et seconde comme le soulignent plus particulièrement le texte théorique et l'extrait de manuel choisis dans la constitution du dossier mais elles ne sont

²² De Carlo, M. (2004). *L'interculturel*. Paris : CLE International.

pas sans rappeler différents domaines tels que les définissent les programmes du cycle 4. La construction du dossier renvoie en effet aussi à la nécessité de « [construire [...] une culture littéraire et artistique commune faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, [...] et les autres productions artistiques, notamment les images, fixes et mobiles » (p. 227) ; invite les élèves à lire et à interpréter un texte littéraire tout en fréquentant des œuvres d'art, à « établir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses » (cf. Compétence lire, p. 229 ; Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique, p. 229). Son objet n'est pas sans lien avec le domaine 3, « la formation de la personne et du citoyen » (p. 222) qui invite à aborder en classe « d'autres points de vue et conceptions [et à aider] à prendre de la distance et réfléchir sur ses propres habitudes et représentations ». Enfin, il intéresse l'entrée « Regarder le monde, inventer des mondes » travaillé au cycle 4. Le dossier, à travers les éléments qui lui sont constitutifs, pourra faire l'objet d'une exploitation pédagogique qui aura pour ambition de faire découvrir aux élèves différents types de rapports entre littérature et culture (littérature comme médiatrice de culture anthropologique, littérature comme forme de culture) et qui servira utilement les intérêts de tout apprenant de langue seconde, que la séquence présentée s'adresse à des élèves allophones en UPE2A ou participant au cours de français en classe ordinaire. Si l'on s'intéresse de façon plus précise à l'exploitation du texte littéraire, plusieurs activités pouvaient être mises en œuvre à partir de l'extrait proposé comme, par exemple, un travail sur la langue visant un apprentissage des structures syntaxiques permettant de faire un récit au passé : réutiliser des éléments du texte pour écrire quelques phrases en employant l'imparfait et le passé composé, et en prenant soin de respecter l'aspect exprimé par chacun de ces deux temps (imperfectif/perfectif) sur les modèles suivants : « Quand il vivait dans son oasis, Idriss ne mangeait pas avec des couverts ». « Pendant vingt ans, Idriss a mangé sans utiliser de couverts ». « Idriss n'a jamais mangé avec des couverts, il s'est toujours lavé les mains dans la source avant de prendre son repas ». Des activités de production écrite et de production orale pouvaient aussi être conçues en rapport avec le niveau B1 comme par exemple : récit au passé et description selon la consigne suivante : « Idriss ouvrait de grands yeux. Il y a moins de 24 heures, ma mère a utilisé un pilon et un mortier semblables pour... ». En utilisant des éléments du paragraphe qui précède, écrivez un court monologue intérieur d'Idriss, dans lequel il raconte quelques éléments de son passé ; « Ces bijoux d'argent, il les avait vus sur sa mère, sur ses tantes, sur d'autres femmes de Tabelbala. Il revoyait le cher visage de sa sœur. Elle possédait une belle peau ambrée... » Ecrivez quelques phrases pour compléter le portrait de la sœur d'Idriss. D'autres pouvaient aussi se faire jour en liaison avec le domaine 3 du cycle 4 invitant les élèves à adopter « d'autres points de vue et conceptions [et à aider] à prendre de la distance et réfléchir sur ses propres habitudes et représentations ». Une consigne telle que celle-ci serait appropriée à l'exercice : Décrivez une de vos habitudes culturelles en adoptant le point de vue d'un étranger qu'elle surprend. Par exemple : « Les Parisiens se déplacent sous terre. Tous les matins, ils se précipitent vers de larges bouches d'égout... ». Chacun des 3 documents du dossier à l'usage des élèves doit faire l'objet de l'exploitation pédagogique de la séquence qui aura pour ambition de faire travailler les 4 compétences de compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite et des objectifs pragmatiques, linguistiques et culturels. Ils devront trouver leur place dans une organisation cohérente et garante d'une progression. Le tableau de Ron Waddams pouvait ainsi être utilisé dans une phase d'anticipation permettant d'interroger les notions de cultures, d'interculturel et l'altérité avant d'aborder le texte littéraire et les points de vue qu'il met en évidence. Les haïkus présentés dans l'extrait du manuel *Alter Ego* pouvaient quant à eux faire l'objet d'une séance permettant non seulement de présenter une forme spécifique d'écriture littéraire dont la définition est spécifiée dans le manuel, et servir de modèle à l'expression écrite des élèves que l'on pouvait envisager en relation avec le texte de Michel

Tournier et dans le cadre d'une tâche de création par exemple d'un recueil de haïkus dans la classe.

Exemple n°2 : La notion de registres de langue

Texte théorique à l'usage du candidat

1 – Bertocchini, P. & Costanzo, E. « La notion de registre de langue », *Le Français dans le Monde* n°371, septembre-octobre 2010, pp. 26-27 (Document 1).

Corpus de textes et documents à l'usage des élèves

2 – Céline, Louis-Ferdinand, extrait de *Voyage au bout de la nuit* (1932), Gallimard, coll. « folio », 1952, pp. 237-238 (Document 2).

3 – Interview de Fabrice Luchini par la chaîne de TV *French Morning*, Reportage de Thomas Viguier et Romain Pelleray, 6 octobre 2009 (Document 3).

4 – Tardi, Jacques, illustration pour *Voyage au bout de la nuit*, Paris, Gallimard, coll. « Futuropolis », 1988, p. 146 (Document 4).

Document 1. Bertocchini, P. & Costanzo, E. « La notion de registre de langue », *Le Français dans le Monde* n°371, septembre-octobre 2010, pp. 26-27.



© Nathan Berni/Octobre/Corbis

▲ Un exemple de registre officiel, au tribunal. « Messieurs, la Cour ! »

▲ Le registre neutre : « Pouvons-nous commencer ? »

La notion de registre de langue

Si le Cadre commun européen de référence répertorie six registres de langue différents, on n'en distingue en général que trois. Analyse des caractéristiques de chacun d'entre eux, en termes de prononciation, de vocabulaire et de syntaxe.

Concept clé à la base de la notion de registre de langue : la variation linguistique. Elle se produit en fonction de la situation de communication caractéristique de tout discours. Elle est définie par différents paramètres : l'émetteur (celui qui parle/écrit), le destinataire (à qui s'adresse le discours), le type de relation existant entre l'émetteur et le destinataire, le lieu et le temps dans lesquels le discours se produit.

Le Cadre européen commun de référence affirme que « le mot registre renvoie aux différences systématiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents. » Il souligne « les différences de niveaux de formalisme : officiel ("Messieurs, la Cour !"), formel ("La séance est ou-

verte"), neutre ("Pouvons-nous commencer ?"), informel ("On commence?"), familier ("On y va ?"), intime ("Alors, ça vient ?"). »

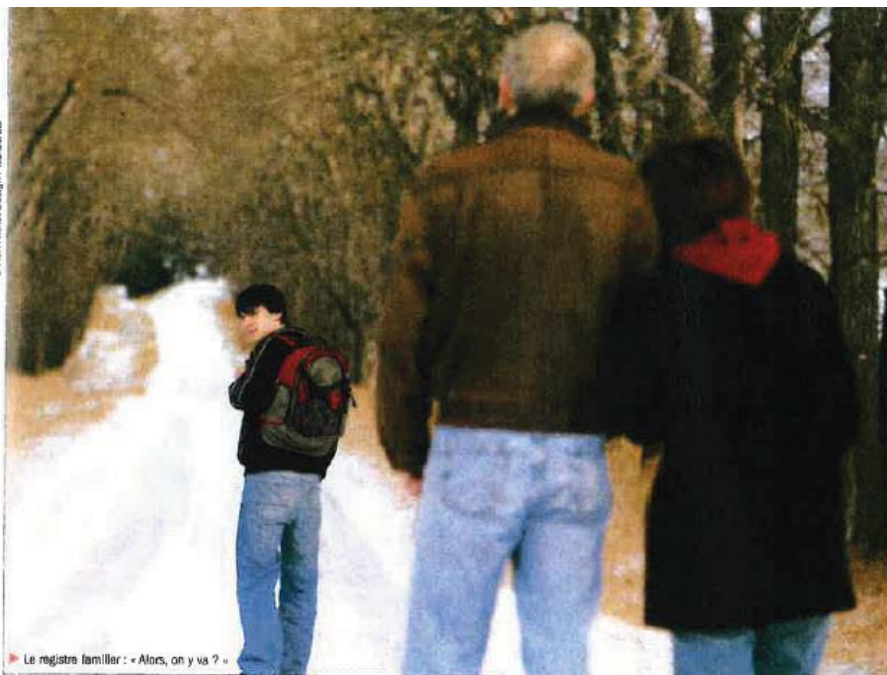
Mais il précise aussi que « dans les premières phases de l'apprentissage (disons jusqu'au niveau B1), un registre relativement neutre est approprié, à moins de raisons impératives. C'est



Paola Bertocchini et Edvige Costanzo sont enseignantes et formatrices. Elles sont les auteures du Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE (CLE International).

« Dans les premières phases de l'apprentissage, un registre relativement neutre est approprié. C'est dans ce registre que les locuteurs natifs s'adressent à des étrangers. »





Le registre familier : « Alors, on y va ? »

dans ce registre que les locuteurs natifs s'adresseront probablement à des étrangers et à des inconnus. [...] La familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception, peut-être par la lecture de types de textes différents, en particulier des romans. Il faut faire preuve de prudence dans l'utilisation de registres plus formels ou plus familiers car leur usage inapproprié risque de provoquer des malentendus ou le ridicule. »

Le CECR, en passant d'un classement théorique des registres de langue à la méthodologie, retrouve la pratique des méthodes de langue étrangère

où, pour simplifier, ne sont pris en compte généralement que trois registres : à chacun d'entre eux correspondent un type de prononciation, un vocabulaire et une syntaxe.

Le registre courant ou standard

Employé à l'oral et à l'écrit, dans la vie de tous les jours, en famille ou avec des proches, mais aussi à l'école, au travail dans la langue de l'administration, de la communication et des médias, il est le registre le plus utilisé, à partir duquel se définissent les autres. C'est celui qu'on enseigne aux débutants comme « le français correct ».

Prononciation : caractérisée par des phénomènes de standardisation qui voient la simplification du système vocalique (ex. : trois nasales au lieu de quatre, le [œ] (« brun ») étant remplacé par le [ɛ] (« brin ») de la variante parisienne).

Vocabulaire : usuel, généralement partagé.

Syntaxe : phrases simples et, si elles sont complexes, de longueur réduite. Préférence pour les temps simples de l'indicatif, usage du subjonctif limité au présent. À l'oral, des phénomènes de simplification grammaticale : l'absence du « ne » de la négation, utilisation de « on » dans le paradigme des pronoms personnels pour rem-

placer non seulement « nous » mais aussi « tu » ou « ils ».

placer non seulement « nous » mais aussi « tu » ou « ils ».

Le registre familier

Le registre familier est employé surtout à l'oral, dans les conversations entre amis ou proches, mais aussi dans les textes littéraires qui reproduisent le langage oral.

Prononciation : caractérisée par l'élimination des *e* muets et d'autres lettres (ex. : « quat'vingts » pour « quatre-vingts »).

Vocabulaire : familier, répétitif, avec de nombreuses abréviations ; usage d'expressions imagées et de termes argotiques.

Syntaxe : phrases courtes, constructions incomplètes ou ruptures de construction ; interjections fréquentes, répétitions, ellipses et juxtapositions paratactiques (sans connecteur logique). Interrogation directe (basée sur le schéma intonatif) et, dans la négation, « ne » systématiquement supprimé. Usage restreint des temps

de l'indicatif (ex. : futur systématiquement remplacé par les formes du futur proche).

Le registre soutenu

Le registre soutenu est employé à l'oral et à l'écrit, pour s'adresser à un supérieur hiérarchique ou à des personnes considérées comme importantes.

Prononciation : très soignée, de type « théâtral ».

Vocabulaire : précis et nuancé, usage de figures rhétoriques et références à la culture cultivée, refus des anglicismes.

Syntaxe : utilisation du passé simple et du passé antérieur de l'indicatif à l'oral et à l'écrit, ainsi que de l'imparfait et du plus-que-parfait du subjonctif à l'écrit. Phrases complexes et constructions rigoureuses. Subordonnées fréquentes et interrogation effectuée avec inversion pronom/sujet-verbe.

Si, pour les registres de langue, les méthodes de FLE suivent généralement la gradation proposée par le CECR dans un souci de « rentabilité » linguistique, il est vrai aussi que la notion même de registre familier lié à l'oral se retrouve actuellement mise en cause depuis la diffusion de ce type particulier d'écrit que sont les textos et les courriels. Dans ces textes, en effet, il n'est plus question de retrouver ou d'expliquer le « ya personne ! » d'une bulle de bande dessinée mais de comprendre, par exemple, des expressions comme « Je t'm chuis raide dingue 2 toa » qui, pour un adolescent, sont aujourd'hui monnaie courante.

Comment faire pour que les apprenants puissent se familiariser avec le concept de registre de langue tout en gardant les précautions suggérées par le CECR ? Des tâches à partir d'histoires drôles, des activités de contextualisation, des exercices de grammaire de reconnaissance, des activités de traduction intralinguale qui assurent à la fois la compréhension et le réemploi des différents registres à l'oral et à l'écrit représentent un réservoir méthodologique possible. ■

Bibliographie

- Carton, F. (éd.), « Oral : Variabilité et apprentissages », *Le Français dans le monde - Recherches et Applications*, CLE International, Paris, janv. 2001.
- Cortier, C., Bouchard, R., « Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ? », *Le Français dans le monde - Recherches et Applications*, CLE International, Paris, janv. 2008.
- Lhote, E., *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette, Coll. F, Paris, 1995.
- Walter, H., *Le Français d'ici, de là, de là-bas*, Paris, JC Lattès, 1998.

Document 2. Céline, Louis-Ferdinand, extrait de *Voyage au bout de la nuit* (1932), Gallimard, coll. « folio », 1952, pp. 237-238

Le narrateur et personnage principal du roman, Ferdinand Bardamu, a vécu les horreurs de la guerre des tranchées, en France, entre 1914 et 1918, puis il est parti en Afrique où il a observé les dérives du colonialisme. Cet extrait raconte son arrivée à New-York à l'époque où

se développe la production industrielle de masse aux Etats-Unis, jetant les bases de la société de consommation.

Pour une surprise, c'en fut une. À travers la brume, c'était tellement étonnant ce qu'on découvrait soudain que nous nous refusâmes d'abord à y croire et puis tout de même quand nous fûmes en plein devant les choses, tout galérien qu'on était on s'est mis à bien rigoler, en voyant ça, droit devant nous...

Figurez-vous qu'elle était debout leur ville, absolument droite. New York c'est une ville debout. On en avait déjà vu nous des villes bien sûr, et des belles encore, et des ports et des fameux mêmes. Mais chez nous, n'est-ce pas, elles sont couchées les villes, au bord de la mer ou sur les fleuves, elles s'allongent sur le paysage, elles attendent le voyageur, tandis que celle-là l'Américaine, elle ne se pâmait pas, non, elle se tenait bien raide, là, pas baisante du tout, raide à faire peur.

On en a donc rigolé comme des cornichons. Ça fait drôle forcément, une ville bâtie en raideur. Mais on n'en pouvait rigoler nous du spectacle qu'à partir du cou, à cause du froid qui venait du large pendant ce temps-là à travers une grosse brume grise et rose, et rapide et piquante à l'assaut de nos pantalons et des crevasses de cette muraille, les rues de la ville, où les nuages s'engouffraient aussi à la charge du vent. Notre galère tenait son mince sillon juste au ras des jetées, là où venait finir une eau caca, toute barbotante d'une kyrielle de petits bachots²³ et remorqueurs avides et cornards²⁴.

Pour un miteux, il n'est jamais bien commode de débarquer de nulle part mais pour un galérien c'est encore bien pire, surtout que les gens d'Amérique n'aiment pas du tout les galériens qui viennent d'Europe. « C'est tous des anarchistes » qu'ils disent. Ils ne veulent recevoir chez eux en somme que les curieux qui leur apportent du pognon, parce que tous les argents d'Europe, c'est des fils à Dollar.

J'aurais peut-être pu essayer, comme d'autres l'avaient déjà réussi, de traverser le port à la nage et de me mettre à crier : « Vive Dollar ! Vive Dollar ! » C'est un truc. Y a bien des gens qui sont débarqués de cette façon-là et qui après ça on fait des fortunes. C'est pas sûr, ça se raconte seulement. Il en arrive dans les rêves des biens pires encore. Moi, j'avais une autre combinaison en tête, en même temps que la fièvre.

A bord de la galère ayant appris à bien compter les puces (pas seulement à les attraper, mais à en faire des additions, et des soustractions, en somme des statistiques), métier délicat qui n'a l'air de rien, mais qui constitue bel et bien une technique, je voulais m'en servir. Les Américains, on peut en dire ce qu'on voudra, mais en fait de technique, c'est des connaisseurs. Ils aimeraient ma manière de compter les puces jusqu'à la folie, j'en étais certain d'avance. Ça ne devait pas rater selon moi.

J'allais leur offrir mes services quand tout à coup on donna l'ordre à notre galère d'aller passer une quarantaine dans une anse d'à côté, à l'abri, à portée de voix d'un petit village réservé, au fond d'une baie tranquille, à deux milles à l'est de New York.

Et nous demeurâmes tous là en observation pendant des semaines et des semaines, si bien que nous y prîmes des habitudes. Ainsi chaque soir après la soupe se détachait de notre bord pour aller au village l'équipe de la provision d'eau. Il fallait que j'en fasse partie pour arriver à mes fins.

Les copains savaient bien où je cherchais à en venir mais eux ça les tentait pas l'aventure. « Il est fou, qu'ils disaient, mais il est pas dangereux. » Sur l'*Infanta Combitta* on bouffait pas mal, on les triquait un peu les copains, mais pas trop, et en somme ça pouvait aller. C'était du boulot moyen. Et puis, sublime avantage, on les renvoyait jamais de la galère et même que le

²³ Petits bacs.

²⁴ Qui émettent un bruit désagréable.

Roi leur avait promis pour quand ils auraient soixante et deux ans d'âge une espèce de petite retraite. Cette perspective les rendait heureux, ça leur donnait de quoi rêver et le dimanche, pour se sentir libres, au surplus, ils jouaient à voter (...).

C'étaient des bons gars au fond, bien travailleurs et ils m'ont bien répété encore qu'ils ne m'approuvaient pas du tout, mais ils me souhaitèrent quand même du bon courage et de la bonne chance et bien du plaisir avec mais à leur façon. « Va ! qu'ils m'ont dit. Va ! Mais on te prévient encore : T'as pas des goûts pour un pouilleux ! C'est ta fièvre qui te rend dingue ! T'en reviendras de ton Amérique et dans un état pire que nous ! C'est tes goûts qui te perdront ! Tu veux apprendre ? T'en sais déjà bien trop pour ta condition ! »

J'avais beau leur répondre que j'avais des amis dans l'endroit et qui m'attendaient. Je bafouillais.

– Des amis ? qu'ils faisaient comme ça eux, des amis ? Mais ils se foutent bien de ta gueule tes amis ! Ils y a longtemps qu'ils t'ont oublié tes amis !...

– Mais je veux voir des Américains moi ! que j'avais beau insister. Et même qu'ils ont des femmes comme il y en a pas ailleurs !...

– Mais rentre donc avec nous eh bille ! qu'ils me répondaient. C'est pas la peine d'y aller qu'on te dit ! Tu vas te rendre malade pire que t'es ! On va te renseigner tout de suite nous autres sur ce que c'est les Américains ! C'est tout millionnaire ou tout charogne ! Y a pas de milieu ! Toi tu les verras sûrement pas les millionnaires dans l'état que t'arrives ! Mais pour la charogne, tu peux compter qu'ils vont t'en faire bouffer ! Là tu peux être tranquille ! Et pas plus tard que tout de suite !...

Document 3. Interview de Fabrice Luchini par la chaîne de TV *French Morning*,
Reportage de Thomas Viguiet et Romain Pelleray, 6 octobre 2009
(document audiovisuel de 3 minutes et 12 secondes)



Document 4. Tardi, Jacques, illustration pour *Voyage au bout de la nuit*, Paris, Gallimard, coll. « Futuropolis », 1988, p. 146



La cohérence du dossier repose à la fois sur la notion de registre de langue et sur le texte littéraire, le célèbre extrait de *Voyage au bout de la nuit* de Céline racontant l'arrivée de Bardamu à New-York. Le document théorique, extrait de la revue spécialisée *Le Français dans le monde*, souligne l'importance, pour l'apprentissage du français, de l'étude des registres de langue dont Céline fait un usage singulier, apparaissant comme la caractéristique la plus saillante de son écriture. Les deux autres documents invitent à approfondir l'analyse du texte de Céline à travers celle d'interprétations artistiques contemporaines auxquelles il a donné lieu. De nos jours, les noms de l'acteur Fabrice Luchini et de l'auteur de bandes dessinées et illustrateur Jacques Tardi peuvent spontanément être associés à celui de Céline, car le premier a représenté *Voyage au bout de la nuit* au théâtre pendant près de vingt ans, et le second a illustré une grande partie de l'œuvre romanesque de Céline, notamment *Voyage au bout de la nuit*, dont l'édition publiée en 1988 reste une référence. Dans une interview accordée à la chaîne *New Morning*, Fabrice Luchini fait une récitation théâtralisée des premières lignes de l'extrait. Le contraste est frappant avec la première partie de l'émission dans laquelle il s'exprime oralement de manière spontanée et presque familière. Enfin, l'illustration réalisée par Jacques Tardi facilite la compréhension de l'extrait en mettant en relief certains éléments du texte.

Une étude des registres de langue, à l'appui de ces documents, présente **plusieurs intérêts** et peut se situer dans **différents contextes** : savoir parler correctement une langue, c'est savoir en faire un usage approprié à la situation de communication, comme le rappelle l'article du *Français dans le monde*. Par ailleurs, l'extrait de Céline soulève la question de l'usage des registres de langue dans le texte littéraire, qui constitue une énonciation singulière ne se confondant pas avec une situation de communication réelle. Il permet ainsi de balayer des contresens, tels que l'idée qu'un auteur littéraire peut « écrire comme on parle », et prépare à la lecture de certains textes littéraires contemporains. La nécessité de développer ces compétences s'impose dans la perspective de l'apprentissage du français langue étrangère ou seconde, par exemple dans une UPE2A. Les élèves allophones doivent être préparés à passer d'une situation de communication à une autre – la cour de récréation et la classe, par exemple –, ainsi qu'à lire des textes littéraires contemporains, fréquemment utilisés dans ce contexte. Mais les élèves des classes ordinaires de collège, voire de lycée, ne maîtrisent pas toujours cette compétence sociolinguistique²⁵ ni cette compétence de lecture. En effet, l'étude des registres de langue est prescrite par les programmes de français du second degré dès le cycle 4. Le premier domaine du socle commun, « les langages pour penser et communiquer », vise à développer la capacité des élèves à « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit », ce qui implique notamment « l'adaptation à une diversité de situations pour agir ou résoudre un problème »²⁶. Dans le cadre des compétences linguistiques spécifiquement travaillées en cours de français, le programme du cycle 4 préconise de placer « la grammaire au service de la réflexion sur la langue », en précisant : « il s'agit de leur faire percevoir (aux élèves) que la langue est un système organisé et de les faire réfléchir sur les normes, la pertinence et l'acceptabilité de telle ou telle forme »²⁷. Enfin, dans le cadre des

²⁵ En témoigne la récente anecdote, survenue lors de la cérémonie de commémoration organisée au Mont Valérien le 18 juin 2018, qui a opposé le président Emmanuel Macron à un jeune lycéen l'ayant interpellé d'un « ça va Manu ! ». On se souviendra peut-être d'une situation analogue dans laquelle s'était trouvé le président François Mitterrand rapportée dans *L'Express* : « Aux supporters trop empressés qui lui demandaient s'ils pouvaient le tutoyer, François Mitterrand acquiesçait, glacial : *si vous voulez* », Henri Haget, *L'Express*, 13/09/2001.

²⁶ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, volet 2 : contributions essentielles des différents enseignements et champs éducatifs au socle commun. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

²⁷ *Ibid.*, volet 3 : les enseignements/ compétences linguistiques : étude de la langue (grammaire, orthographe, lexicale). Dans cette rubrique, le programme souligne également que « l'objectif n'est pas la mémorisation de règles

questionnements qui guident le développement d'une culture littéraire et artistique au cycle 4, l'étude des registres de langue à l'appui du texte de Céline et des documents associés permettrait d'interroger la problématique « se chercher, se construire » à travers le questionnaire « se raconter, se représenter », abordé en classe de Troisième, dans la mesure où *Voyage au bout de la nuit* est un roman écrit à la première personne dans lequel Céline s'est fortement inspiré de son expérience personnelle. On privilégierait ce questionnaire parce que l'on retrouve une énonciation à la première personne dans l'interview de Fabrice Luchini, mais on pourrait croiser ce questionnaire avec « dénoncer les travers de la société », également étudié en Troisième. Précisons enfin que ce travail pourrait aussi trouver sa place en lycée, en classe de Première, dans le cadre de l'étude du personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours.

On le constate, un travail à partir de cette notion et de ce dossier s'avère pertinent dans différents contextes et à différents niveaux. Le futur enseignant de Lettres aura avantage à témoigner de sa capacité à se projeter dans des contextes d'enseignement variés. Dans tous les cas, sa séquence d'enseignement sera construite à partir d'**une problématique générale**. Ici, on peut se demander comment rendre les élèves conscients des variations linguistiques qui distinguent des situations de communication différentes, ainsi que différents types d'énonciation (discours, récit, énonciation littéraire). Il revient ensuite de s'interroger sur les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour leur permettre de les identifier et de les maîtriser. On peut ensuite préciser **des objectifs** en fonction du niveau d'enseignement retenu. Dans une UPE2A réunissant des élèves ayant atteint le niveau B1, comme le préconise l'article du *Français dans le monde*, les principaux objectifs seront linguistiques et sociolinguistiques : savoir identifier les registres de langue et leurs principales caractéristiques, savoir passer avec souplesse de l'un à l'autre, et prendre conscience de leur intrication dans certaines situations de communication, comme dans l'interview de Fabrice Luchini, ou dans certains textes littéraires. Dans une classe ordinaire de Troisième, susceptible d'inclure des élèves allophones, on visera en outre à développer une attitude réflexive à l'égard de la langue leur permettant d'identifier plus précisément le lexique, mais aussi les procédés syntaxiques caractérisant chacun des registres. Les élèves ayant acquis des repères en histoire littéraire, on pourra également les conduire vers une compréhension des choix stylistiques de Céline, et leur influence sur la littérature des XX^e et XXI^e siècles. Enfin, dans une classe de Première, outre les précédents objectifs énoncés, ce travail viserait à approfondir la notion d'écart par rapport à la norme, et les effets expressifs ou stylistiques que l'on en attend. Cet objectif permettrait également d'enrichir leur connaissance des techniques d'analyse du texte littéraire et de l'image.

Les principaux éléments attendus dans l'exploitation du dossier sont les suivants :

L'article du *Français dans le monde*, qui se place sous l'autorité du CECRL pour souligner l'importance de l'étude des registres de langue dans l'apprentissage du FLES, offre des pistes permettant au professeur de Lettres d'adapter son enseignement à des élèves allophones. Il rappelle que cette notion s'inscrit dans le cadre plus général des variations linguistiques, auxquelles les élèves doivent être sensibilisés. Il précise également que la distinction entre ce que l'on nomme « registres » ou « niveaux » de langue se double de celle qui oppose le langage écrit et le langage oral, la première ne correspondant pas mécaniquement à la seconde. Il propose enfin une typologie succincte des registres de langue et suggère des activités à réaliser en classe qui pourront être exploitées dans le projet de séquence.

Le texte de Céline s'imposait comme objet de la séance développée. Que la séquence soit articulée sur une notion linguistique – ayant toutefois des incidences au plan littéraire et stylistique – ne devait pas détourner le candidat de l'aborder par son contenu littéral. L'extrait

ou d'étiquettes grammaticales pour elles-mêmes, mais bien la formation intellectuelle des élèves et le développement d'une posture réflexive. »

raconte l'arrivée de Bardamu à New-York, un monde nouveau qui soumet l'Européen à un choc : une architecture « absolument droite », et une société paraissant vouer un culte au dieu Dollar. La suite évoque l'état d'esprit des migrants débarqués aux Etats-Unis entre la fin du XIX^e siècle et les années 1950, et leurs conditions de vie à leur arrivée, notamment pendant leur période de quarantaine. On pouvait retenir pour une lecture analytique – et pour une lecture expressive lors de l'exposé – le passage constitué des trois premiers paragraphes parce qu'il présente la thématique générale de l'extrait, et permet d'établir un lien direct avec l'illustration réalisée par Jacques Tardi et l'interview de Fabrice Luchini. Un travail sur les registres de langue dans cet extrait invitait à conduire simultanément une étude littéraire et une étude de la langue permettant d'identifier des procédés lexicaux et syntaxiques caractéristiques des différents registres. L'ordre canonique des mots dans la phrase est perturbé par des procédures de mise en relief caractéristiques du langage oral : des groupes nominaux repris par le présentatif « c'est » (« New-York, c'est une ville debout... »), ou annoncés par anticipation par un pronom (« elle était debout leur ville »), des phrases clivées, qui extraient un élément de la phrase que l'on veut mettre en relief (« c'était tellement étonnant ce qu'on découvrait soudain... »). Le pronom « on » est employé à la place de « nous », et le pronom « ça » s'impose à la place de « cela ». D'autres éléments sont caractéristiques d'un registre familier du point de vue du lexique (« rigoler », « une eau caca », « du pognon »), ou de la syntaxe : la transcription graphique d'une prononciation elliptique (« Y a bien des gens... »), le discours rapporté précédant le verbe et le subordonnant censés l'introduire (« c'est tous des anarchistes qu'ils disent »). Les élèves seront d'abord sensibles à la présence, dans un texte littéraire, du style oral et du registre familier dans un texte étudié en classe de français, qui les fera « rigoler comme des cornichons ». Mais ils doivent apercevoir qu'ils sont parasités par la présence d'un registre soutenu que signale notamment l'emploi du passé simple et par un travail rhétorique proprement littéraire. Le procédé de la personnification permet de représenter les villes comme des femmes, les villes européennes « couchées », alors que « l'Américaine » se tient « debout », et d'introduire des connotations érotiques qui soulignent l'angoisse du narrateur. De même, l'alliance de différents registres procède d'un travail littéraire, et ne se retrouve pas dans une situation de communication ordinaire, même si, au plan pédagogique, elle permet de répertorier les caractéristiques de chacun d'entre eux.

Après une analyse de cet extrait guidée par le professeur, on pouvait demander aux élèves de faire une lecture cursive de la fin de l'extrait, et utiliser certains de ses passages dans d'autres séances pour compléter ou évaluer les acquis de la séance par des questions d'analyse textuelle ou grammaticale sur le modèle du brevet des collèges. Expliquer, par exemple, comment est représentée la ville par des procédés rhétoriques tels que « (l)es crevasses de cette muraille, les rues de la ville », l'île d'Ellis Island, « un petit village réservé, au fond d'une baie tranquille ». En liaison avec le questionnement « dénoncer les travers de la société », analyser la critique de la société américaine faite dans les 4^e et 5^e paragraphes, qui suivent l'extrait. Caractériser le comique du 6^e paragraphe dans lequel Bardamu se targue d'avoir « appris à bien compter les puces », etc. Sur le plan linguistique, les phrases clivées observées dans l'extrait pouvaient servir de base à un travail sur les propositions subordonnées relatives, les élèves étant invités à extraire différents éléments d'une phrase en les faisant précéder du présentatif « c'est » et en les faisant suivre par un pronom relatif choisi en fonction de la fonction qu'ils occupent dans la phrase. Les passages de discours rapporté tels que « C'est tous des anarchistes qu'ils disent (...) Il est fou, qu'ils disaient (...) Va ! qu'ils m'ont dit », etc. pouvaient donner lieu à des exercices de transposition dans le style direct ou indirect du registre courant. En ce qui concerne les travaux de production écrite, il était maladroit d'envisager des activités de transposition dans un registre ou un autre, conduisant à niveler l'originalité du texte, ou des travaux d'imitation d'un style aussi singulier. Mais on pouvait soit proposer des travaux à partir de la réception de

l'œuvre, sur le modèle de la critique, soit se servir des autres documents du dossier comme supports de ce type de travaux.

Cette séance pouvait être conduite en parallèle de l'étude de l'illustration de l'extrait réalisée par Jacques Tardi, ou complétée par celle-ci, car l'image reproduit précisément des éléments du texte, et facilite leur compréhension. Cette étude réclamait le recours à des techniques d'analyse de l'image. Le point de vue adopté établit un lien direct avec l'extrait étudié puisque New-York est représentée depuis la mer, soit du point de vue subjectif de Bardamu. La perspective en contre-plongée et le cadrage, qui rase les gratte-ciels au point de sectionner la flèche de l'un d'entre eux souligne la verticalité de la représentation de la ville faite par Céline. Enfin, l'épaisseur du trait et le caractère monochrome du dessin, qui, tout en déclinant des nuances de gris, accentue les contrastes entre le noir de la ville et le blanc de l'espace environnant suggèrent le sentiment d'angoisse qui se dégage du texte.

L'interview de Fabrice Luchini constitue sinon une transposition, du moins un rappel de la situation de Bardamu : l'acteur découvre New-York pour la première fois. Il produit deux types de discours permettant de compléter l'étude des registres. D'abord un discours spontané qui reprend des caractéristiques du langage oral repérées chez Céline (l'emploi du pronom « on » pour représenter une première personne, du pronom « ça », la réduction de la négation à son second élément) et, s'agissant d'une situation de communication réelle, en laisse apparaître de nouvelles (la répétition de l'interjection « bah ! », l'élision du e muet, la confusion des phonèmes chuintants J et CH). L'écart est très sensible avec la récitation, faite par un professionnel, des premières lignes de l'extrait de *Voyage au bout de la nuit*. On peut relever les éléments d'une théâtralisation du texte (l'acteur se place en représentation, contrôle son débit de voix, met l'accent sur des mots ou sur des silences), et mesurer l'écart entre le texte lui-même et le discours qui précède.

L'illustration réalisée par Jacques Tardi et l'interview de Fabrice Luchini pouvaient servir de supports à des travaux d'écriture d'invention invitant à produire un récit à la première personne, dans la perspective du questionnement « se raconter, se représenter ». « Vous arrivez à New-York telle que Jaques Tardi l'a représentée : racontez vos impressions » ou « Faites le récit de votre arrivée dans une ville nouvelle ». Demander aux élèves de produire plusieurs récits courts, en adaptant leur langage à des destinataires différents permettait d'évaluer les acquis de ce travail. Les productions réalisées par des élèves allophones, qui se sont eux-aussi trouvés dans cette situation, pourraient être intéressantes, mais on aura soin de préciser qu'ils peuvent s'inspirer de leur expérience personnelle ou inventer une situation fictive.

4. Focus sur l'entretien

L'organisation de l'épreuve a déjà été bien décrite et explicitée dans les rapports de jury des précédentes sessions aussi nous n'y reviendrons dans ces lignes que de façon schématique pour nous intéresser plus spécifiquement à l'une des étapes en particulier, celle de l'entretien. Pour rappel, l'épreuve se déroule en 4 temps : phase de préparation (3 heures), exposé de la séquence (30 minutes maximum), pause, entretien (30 minutes maximum). L'entretien constitue la dernière partie de l'épreuve. Il fait suite à l'exposé oral de la séquence et commence après un moment de délibération des membres de la commission au cours de laquelle ils posent une note dite plancher en-deça de laquelle ils ne descendront pas. Pendant ce temps de concertation, relativement court mais dont la longueur ne doit faire l'objet d'aucune interprétation de la part du candidat car elle n'est en aucun cas signifiante, le candidat est invité à sortir. L'échange, qui prend la forme de questions-réponses, est organisé par les membres de la commission. Chacun d'entre eux prend la parole soit de façon alternative, soit de manière successive en fonction du

déroulement du dialogue et des réponses apportées par le candidat et qu'ils souhaitent éventuellement approfondir. L'entretien porte nécessairement sur la séquence présentée et sur les propositions faites par le candidat et se développe, conformément aux deux attendus principaux développés dans la deuxième partie du présent rapport, en relation avec le domaine de l'étude de la langue et de la littérature françaises et de la didactique du français langue étrangère ou seconde au plan théorique et méthodologique. Les questions visent à faire préciser, approfondir voire à infléchir ou à reconsidérer à la lumière d'éléments apportés par le jury, le point de vue ou les propositions développées au cours de l'exposé. Elles peuvent également aborder des procédés pédagogiques que le candidat s'est proposé de mettre en œuvre au cours de la séquence comme par exemple le travail en groupe, le travail en équipe, la pédagogie différenciée, le recours au numérique.... Trop souvent le jury constate que les candidats avancent des procédés sans pourtant les avoir interrogés en amont et sans pouvoir en justifier l'usage, l'intérêt, les avantages et les inconvénients en situation de classe. S'il ne l'a pas abordé au cours de son exposé, le candidat doit se préparer à expliquer au cours de l'échange la façon dont il envisage la prise en compte des élèves allophones en classe ordinaire de français²⁸. Au cours de l'entretien, ou pour le conclure, une question institutionnelle, le plus généralement en rapport elle aussi avec une des propositions faites au cours de la séquence développée par le candidat, doit être posée. Elle peut logiquement porter sur tous les aspects institutionnels relatifs à l'accueil et à la scolarisation des élèves allophones mais elle peut aussi aborder d'autres éléments non plus seulement spécifiques à ce public mais qui concerne ce que tout enseignant doit savoir pour exercer son métier dans le respect des réglementations qu'il doit suivre. Au cours de leurs exposés, nombreux sont les candidats qui proposent, pour la mise en œuvre de leur séquence, d'avoir recours à des supports vidéos voire qui envisagent la production d'enregistrements vidéos via téléphones portables par leurs élèves sans qu'il ne soit fait mention des textes qui autorisent ou non cette utilisation (le règlement intérieur de l'établissement) et sans qu'il ne soit fait non plus référence aux débats en cours au niveau gouvernemental au moment même des épreuves sur l'utilisation du téléphone portable en contexte scolaire, qui ont conduit à légiférer²⁹.

Dans une épreuve formant partie du CAPES de Lettres Modernes et en particulier au cours de l'entretien, les membres des commissions sont particulièrement attentifs à la qualité de la langue des futurs professeurs de Lettres. Même s'ils prennent en compte la spécificité du contexte de l'interaction et les conséquences qu'elle peut avoir sur l'aisance des candidats à l'oral, le registre et le comportement adoptés doivent être adaptés à la solennité d'une épreuve de concours et sont pris en compte dans l'évaluation. Dans ce type d'exercice, tout est signifiant y compris la posture, l'assise, les mimiques faciales, le positionnement des bras, les gestes, la tonalité, les vêtements etc. – et est perçu par l'auditeur. Les commentaires auto-dépréciatifs que certains candidats ont pu produire sur eux-mêmes au cours de la session 2018 sont à proscrire. On appréciera un candidat qui entre dans une discussion collaborative avec les membres de la commission, qui montre des qualités d'écoute, d'ouverture, prêt à se mettre en réflexion, voire en question pour réorienter son raisonnement dans le sens suggéré par les membres de la commission. Un candidat qui se montre peu coopératif, fermé, qui campe sur ses positions, qui fait des remarques sur la pertinence des questions posées, ne se présente pas comme un futur enseignant prêt à se questionner, à développer plus avant ses compétences, qui se montre curieux, ouvert à la nouveauté pédagogique, aux résultats de la recherche et au travail collaboratif avec ses collègues et sa hiérarchie. Au cours de l'échange, les membres des commissions instaurent un climat de bienveillance et de confiance et adoptent une attitude

²⁸ <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

²⁹ http://www.lemonde.fr/politique/article/2018/06/07/l-assemblee-vote-l-interdiction-du-telephone-portable-dans-les-ecoles-et-les-colleges_5311263_823448.html

courtoise. En aucun cas ils ne donnent d'indication sur l'évaluation qu'ils font de la prestation ; leurs questions comme la façon dont ils invitent les candidats à confirmer ou à revoir leurs analyses ne révèlent pas leur appréciation.

5. Inflexions pour la session 2019

Lors de la dernière session 2018, le jury de l'épreuve ASP FLE a constaté que nombre de candidats avaient une perception floue du contexte d'enseignement dans lequel cette épreuve les invite à se situer.

On l'a dit, le candidat doit se projeter dans son rôle de futur enseignant de Lettres dans le contexte d'un établissement du second degré. Or, de plus en plus, ces établissements sont appelés à accueillir des élèves allophones. L'épreuve ASP FLES a été créée pour permettre de réfléchir en amont aux stratégies à mettre en œuvre pour accueillir au mieux ces élèves et leur permettre de réussir dans notre système scolaire. Dans cette perspective, il existe essentiellement deux contextes dans lesquels l'enseignant de Lettres peut se projeter plus précisément : une classe ordinaire incluant des élèves allophones ou une UPE2A composée exclusivement d'élèves allophones. Toutefois, à l'intérieur même d'une UPE2A, l'objectif premier du professeur est de donner aux élèves les moyens de rejoindre la classe ordinaire, d'abord en participant à différents enseignements disciplinaires, conformément au principe d'inclusion en vigueur, et ensuite en étant intégré à une classe ordinaire.

Par souci de clarification, précisons donc qu'il serait plus juste de nommer cette épreuve ASP FLS plutôt que ASP FLE. La désignation première s'explique par le fait que le Français Langue de Scolarisation est une catégorie du Français Langue Etrangère, et ne possède pas d'existence autonome en dehors de la discipline du Français Langue Etrangère. Toutefois, la réalité des situations d'enseignement implique que les enseignants s'adressant à un public adolescent enseignent le Français Langue Seconde, Langue de Scolarisation, et sont donc chargés non seulement d'enseigner aux élèves la langue française, mais aussi de permettre leur intégration dans le système scolaire, en leur apportant des éléments de culture institutionnelle et patrimoniale. Alors que les enseignants de FLE s'adressent à un public d'enfants ou d'adultes dont l'objectif est généralement d'apprendre la langue française en tant que langue vivante étrangère pour communiquer.

Afin de donner davantage de visibilité à ce contexte scolaire dans lequel le candidat sera appelé à intervenir, les sujets de la prochaine session 2019 pourront inclure des références explicites aux programmes de français des collèges et des lycées. Le libellé des sujets pourrait proposer aux candidats de construire une séquence d'enseignement du FLS à partir d'une entrée des programmes, associer une notion didactique à une de ces entrées²⁹. Le jury a observé que le niveau des élèves (de A1 à B1-B2), jusqu'à présent imposé dans le libellé du sujet, pouvait poser problème aux candidats. Les sujets de 2019 pourront éventuellement laisser aux candidats la liberté de choisir le niveau en langue française des élèves auxquels il destine sa séquence d'apprentissage (de A1 à B2), le sujet ne mentionnerait alors que le cycle d'enseignement dans lequel la séquence s'inscrit.

Le jury recommande donc aux candidats de lire attentivement les programmes de français des cycles 3 et 4, ainsi que les programmes du lycée, afin d'inscrire la séquence d'enseignement qu'ils présenteront dans ce cadre précis, et de témoigner d'une connaissance précise des objets d'étude propres à chaque cycle (ils se reporteront notamment aux cinq domaines de connaissances et de compétences du socle commun, aux compétences langagières développées

²⁹ Les programmes de français des cycles 3 et 4 sont disponibles dans le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, ceux du lycée sont disponibles dans le Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.

dans chaque cycle, et aux problématiques guidant l'acquisition d'une culture littéraire et artistique.)

Enfin, le jury conseille aux futurs candidats, au cours de leur formation à cette épreuve, de s'entraîner à construire des séquences d'enseignement, en veillant à bien prendre en compte la nature de chacun des documents du dossier et leur visée. Lors de la session 2018, les meilleures prestations ont mobilisé l'ensemble des documents du dossier et articulé la cohérence de leur séquence autour du texte littéraire, auquel était souvent consacrée la séance développée, tout en exploitant les propositions du texte théorique pour adapter leur approche à un public d'élèves allophones. Ils se trouvaient ainsi en mesure de témoigner de leurs compétences de professeurs de Lettres et d'exploiter les autres documents pour guider et étayer la lecture de ce texte. Par exemple, le document authentique, couramment utilisé en FLS, mais susceptible de trouver sa place dans toute situation d'enseignement de la langue française, aide également à saisir la spécificité du texte littéraire à travers la notion d'écart. De même, les œuvres d'art entrent dans un dialogue avec le texte littéraire, qui éclaire leurs significations implicites respectives.

Gageons que les éléments rédigés dans le présent rapport aideront les candidats, accompagnés de leurs formateurs, à se préparer au mieux aux exigences des épreuves de 2019 dans la perspective d'une mise à l'épreuve des candidats reposant sur leur connaissance des textes et sur leur capacité à les analyser, mais aussi sur les choix méthodologiques à opérer en classe pour permettre un accès aux œuvres littéraires, de même qu'aux documents – écrits et oraux – ordinaires (les genres de l'école, etc.) en français, en congruence avec le niveau des élèves, leur profil cognitif et, dans le cas des élèves allophones, leurs besoins.

Bibliographie

Les bibliographies détaillées dans les rapports des années précédentes constituent les références d'appui à la préparation du concours auxquelles on pourra ajouter les références indiquées en note de bas de page dans le présent rapport.

Sitographie

RAPPORTS DE JURY CAPES LETTRES MODERNES ASP FLES

Rapport fondateur de Valérie Spaëth, 2014, comportant les définitions épistémologiques et la bibliographie scientifique de référence.

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf

Rapport de la session 2015

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/3eme_concours/71/2/lettres_473712.pdf

Rapport de la session 2016

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98470/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-des-jurys-des-concours-du-capes-de-la-session-2016.html>

Rapport de la session 217

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid111527/sujets-rapports-des-jurys-capes-2017.html>

TEXTES INTERNATIONAUX

UNESCO : éducation inclusive, langues, cultures

<https://ich.unesco.org/fr/qu-est-ce-que-le-patrimoine-culturel-immateriel-00003>

<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/languages-in-education/>

<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/>

Convention internationale des droits de l'enfant

http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Conv_Droit_Enfant.pdf

TEXTES EUROPEENS

Convention européenne des Droits de l'homme

http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf

Les langues en éducation

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c610b

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c610b

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp

LOI NATIONALE

Article 2 de la Constitution

<http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur.5074.html>

Loi de refondation de l'école de la République

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

RÉGLEMENTATION

Circulaire sur l'organisation des CASNAV

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527

Circulaire sur la scolarité des EANA

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Circulaire sur la certification complémentaire FLES

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/39/MENP0402363N.htm>

Programmes de français des collèves

Cycle 3 (CM1, CM2, 6ème) :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

Cycle 4 (5ème, 4ème, 3ème) :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

Les ressources d'accompagnement des nouveaux programmes de français sont disponibles sur Eduscol.

Cycle 3 :

<http://eduscol.education.fr/pid34159/francais.html>

Cycle 4 :

<http://eduscol.education.fr/pid34186/francais.html>

Programmes de français des lycées

<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

Utilisation des œuvres cinématographiques et audiovisuelles à des fins d'illustration des activités d'enseignement et de recherche

BO n°5 du 4 février 2010

(<http://www.education.gouv.fr/cid50451/menj0901120x.html>)

PARATEXTES : RESSOURCES EDUSCOL ET DGSCO

Ressources « français langue de scolarisation » : idées reçues, présentation bilingue de l'école en France, parcours hybride de formation, outils de positionnement

<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html#lien0>

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/6/EANA_FLSco_10_considerations_preliminaires_sur_l_enseignement_du_francais_359986.pdf

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/99/0/EANA_FLSco_le_professeur_dans_sa_classe_359990.pdf

<https://magistere.education.fr/reseau-canope/>

<https://www.mindomo.com/fr/mindmap/cc-leleve-allophone-arrivant-b12088b87e69474a85e99dd182c62d17>

RAPPORT IG

Rapport Klein-Sallé, 2009

http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf

CONSEIL DE L'EUROPE, ECML/CELV

Cadre commun de référence pour les langues

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Cadre de référence des approches plurielles des langues et des cultures

<http://carap.ecml.at/>

Rapport Coste *et alii* : *Éducation mobilité altérité. Les fonctions de médiation de l'école.*

http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_FR.pdf

Rapport Beacco, Goullier *et alii* : *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, 2015

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf

ECML – European Centre for Modern Languages of the Council of Europe/CELV – Centre Européen pour les langues vivantes/

<http://www.ecml.at/>

MALEDIVE, Teaching the language of schooling in the context of diversity

<http://maledive.ecml.at/>

Conbat+, Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère + conscience plurilingue et pluriculturelle

<http://conbat.ecml.at/>

LEA, Language Education Awareness

<http://archive.ecml.at/mtp2/Lea/results/>

CARAP, Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures

<http://carap.ecml.at/>

EPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « THEATRE »

Rapport présenté par Laurent Dignonnet et Gaël Le Chevalier¹

Cette cinquième session du CAPES de Lettres Modernes proposant l'épreuve d'ASP option « Théâtre » a donné des satisfactions à plus d'un titre ; le jury a pu constater que les candidats étaient bien préparés et connaissaient aussi bien l'esprit de l'épreuve que sa forme, comme en témoignent les très bons résultats obtenus : la moyenne générale de l'oral de Théâtre est de 10.61 ; et la moyenne des admis par cette option est de 12.43. Sur 1192 candidats reçus à l'oral (concours public et privé confondus), 94 l'ont été en choisissant l'épreuve d'ASP Théâtre (sur 141 présents à l'oral « de Théâtre »). Il n'a pas été rare, lors de cette session, que des candidats obtiennent d'excellentes notes, et 14 notes au-dessus de 18/20 ont pu être attribuées (29 au-delà de 15) – ce dont le jury se réjouit. Signalons que ces notes ne consacrent en aucun cas la perfection mais la qualité et l'enthousiasme des futurs enseignants : les candidats au CAPES doivent y voir un signe d'encouragement et doivent trouver dans cette notation l'expression du très bon niveau de beaucoup de candidats.

La cinquième session est celle d'une certaine maturité de l'épreuve. L'exercice est connu et les rapports des précédentes années ont apporté de façon précise et rigoureuse les cadres essentiels de l'épreuve (2014, 2015 et 2016) ou des compléments éclairants (2017). Il s'agira donc dans ce rapport de tirer les enseignements qui s'imposent et de repréciser, tant sur le plan de la méthode que du contenu, les attendus de l'épreuve.

¹ Nous tenons à remercier l'ensemble du jury pour ses remarques précises et éclairantes, et en particulier Cyril Chervet, Philippe Cuomo et Sophie David.

L'esprit de l'épreuve. Aimer le théâtre

Comme le rappelle Olivier Py, « le théâtre est une conspiration de l'intelligence et du désir »² ; on ne saurait mieux dire : convoquer une réflexion sans l'adosser à un « désir » de théâtre rend l'exercice froid et sans doute infécond. Il faut rappeler l'indissolubilité de « l'intelligence » et du « désir » et redire combien l'ASP est liée à l'esprit général du CAPES, celui du « plaisir intense à enseigner, à transmettre, à inventer des moyens pour mieux partager. Comme le metteur en scène ou le musicien qui sont interprètes des textes ou des partitions pour leur donner vie et chair, le professeur est constamment un médiateur qui invente de nouvelles formes pour rendre accessibles les trésors que ses prédécesseurs lui ont transmis. C'est lui aussi, dans cet artisanat quotidien de l'invention, que peut être sa joie, et une forme de génie du métier. »³

Partons de ce qui devrait être une évidence, et que rappellent chaque année les rapports : choisir l'épreuve d'ASP option « Théâtre », c'est faire montre d'une véritable inclination, d'un plaisir à lire des œuvres théâtrales comme à fréquenter des salles ou des lieux de représentation, plaisir de voir dans un spectacle vivant la fragilité des comédiens, plaisir de parler ensuite d'une mise en scène singulière, banale ou scandaleuse... Ce n'est pas un hasard si, dans *L'Échange* de Claudel, c'est une comédienne, Lechy Elbernon, qui décrit à Marthe cette expérience :

« LECHY ELBERNON. – Il y a la scène et la salle. Tout étant clos, les gens viennent là le soir, et ils sont assis par rangées les uns derrière les autres, regardant.

MARTHE. – Quoi ? Qu'est-ce qu'ils regardent, puisque tout est fermé ?

LECHY ELBERNON. – Ils regardent le rideau de la scène. Et ce qu'il y a derrière quand il est levé. Et il arrive quelque chose sur la scène comme si c'était vrai. »⁴

Ce désir de théâtre doit donc être un préalable qui motive le choix de l'option : non pas une expertise (les admissibles peuvent bien sûr avoir des lacunes), non pas une spécialisation excessive (ce plaisir du théâtre doit entrer en résonance avec le « plaisir du texte » que décrit Roland Barthes, et les textes théâtraux dialoguer avec les autres genres littéraires), mais une appétence sincère qui doit conduire à une culture théâtrale variée, liant les répertoires classiques, français comme internationaux, à un théâtre plus contemporain qu'une pratique de spectateur permet d'étoffer.

On a pu regretter, sur ce point, que trop de candidats n'aient pas pris connaissance avec précision, durant leurs révisions, des précédents rapports. Ils auraient ainsi pu éviter des surprises, en particulier face à certaines questions du jury dans l'entretien, voire des postures maladroitement. Le précédent rapport spécifiait clairement certaines des questions que pose le jury, souvent en fin d'entretien, concernant, comme le rappelait Cyril Chervet dans le rapport 2017, la « culture vive » de spectateur des candidats. Le rapport 2016 (rédigé par Julien Dieudonné) commençait par une mise au point très claire sur le choix de l'option théâtre. Elle répondait, en substance, à la question « à qui s'adresse l'épreuve ? » et précisait qu'il était inutile de se présenter si l'on ne va jamais au théâtre et si l'on n'a aucune expérience personnelle de spectateur.

Aller au théâtre fait donc partie des réquisits d'une bonne préparation de l'épreuve d'ASP Théâtre, tout en relevant des exigences (et des bonheurs) du métier d'enseignant. Les questions : « Êtes-vous allé au théâtre ces douze derniers mois ? », « Y a-t-il un metteur en scène contemporain que vous aimez, dont vous suivez le travail, ou qu'au contraire, vous détestez ? », « Pouvez-vous citer un spectacle qui vous a particulièrement marqué ? » ne devraient donc pas surprendre. Elles sont suffisamment larges, en outre, pour autoriser tout type

² Olivier Py, *Les Mille et une définitions du théâtre*, Actes Sud Théâtre, coll. « Le temps du théâtre », 2013.

³ Patrick Laudet, Rapport du CAPES Externe de Lettres 2017, « Le Mot du président », p. 4.

⁴ Paul Claudel, *L'Échange*, Première version (1894), Folio / Mercure de France, 1964.

de réponse – dès lors qu'elle est étoffée. Car le candidat qui cite, à juste titre, Joël Pommerat ou Stéphane Braunschweig, Olivier Py ou Peter Brook, Thomas Joly ou Christophe Rauck, choisit d'introduire un sujet qu'il doit pouvoir ensuite développer : il est dommage d'avancer soi-même un nom pour devoir avouer ensuite son ignorance du travail de celui ou celle que l'on nomme. On peut tout à fait n'avoir vu qu'un seul spectacle d'un metteur en scène, mais il est regrettable, dès lors qu'on choisit de citer son nom, de ne pas s'être renseigné à son sujet (autres créations, direction de théâtre, publications, etc.). Précisons que les noms donnés ne sont que des exemples : quel que soit l'endroit où l'on habite, c'est bien la démarche de spectateur qui sera évaluée, et non la capacité à citer tel ou tel metteur en scène : le jury préférera toujours une démarche authentique à la volonté artificielle de nommer sans connaître. Une expérience personnelle, à partir du moment où elle est médiatisée par un regard vif et approfondi de spectateur, est toujours pertinente : s'il faut évidemment dépasser le jugement superficiel (comment, sinon, exiger des élèves un regard critique ?), un candidat peut évidemment exprimer des opinions qui traduisent son parcours de spectateur. Rappelons que l'on peut ne pas aimer un metteur en scène dès lors que ce goût est expliqué, et que plusieurs spectacles d'un même artiste peuvent donner lieu à des opinions contrastées : n'est-ce pas le chemin vivant et dynamique que l'on attend d'un spectateur de théâtre ?

Mais pour pouvoir exprimer ce goût fondamental pour le théâtre vivant, encore faut-il s'y préparer, non seulement en tant que spectateur, mais aussi en tant que futur enseignant : trop rares ont été les candidats, cette année, à avoir retenu le nom du metteur en scène d'un spectacle dont il choisissait de parler. Doit-on rappeler à quel point le travail de la mise en scène est décisif pour la forme et la signification mêmes d'un spectacle ? Retenir le nom du metteur en scène est également le meilleur moyen de se préparer à devoir choisir un spectacle dans l'optique d'une sortie scolaire, par exemple. Ajoutons qu'il est toujours surprenant de s'entendre répondre par un candidat qu'« il n'a pas eu le temps d'aller au théâtre, puisqu'il préparait le CAPES ». Redisons-le fortement : **aller au théâtre, c'est préparer l'oral du CAPES**. Cette fréquentation des spectacles, assortie d'un travail de mémoire minimal, révèle non seulement une préparation réelle et une bonne connaissance des rapports, mais aussi une capacité d'apprentissage qui sonne comme un bon présage ; un professeur de lettres, dès lors qu'il va au théâtre, a ainsi des réflexes (le nom du spectacle, de l'auteur, du metteur en scène, des comédiens) qu'il transmettra naturellement à ses élèves : c'est le socle minimal d'une culture vivante du théâtre.

On l'aura compris, l'épreuve d'ASP théâtre doit faire l'objet, comme c'est souvent le cas, d'un choix véritable que la moyenne très satisfaisante valide souvent chez les admissibles. Comme le signalait le rapport de l'an dernier, « cela ne signifie pas néanmoins que passer une telle épreuve ouvre la possibilité d'enseigner dans une option de théâtre en lycée. C'est en effet une certification complémentaire passée lorsque l'on est un enseignant qui ouvre cette possibilité. »

⁵ Si un bel oral ne permet pas ce qu'une certification offrira, il peut être malgré tout un signe et les candidats méritants pourront y voir un encouragement à tendre, au cours de leur pratique d'enseignant, vers ladite certification.

⁵ Cyril Chervet et Vincent Perrot, Rapport du CAPES Externe de Lettres 2017, Option « Théâtre », p. 285.

La connaissance de l'exercice

La connaissance de l'épreuve (coefficient 2) et de ses attendus est évidemment la condition *sine qua non* d'un oral réussi. Il faut donc fréquenter les rapports précédents, avoir l'ambition de les lire avec attention (rappelons que le seul bénéfice des candidats est recherché dans ces rapports) et connaître la définition institutionnelle de cet oral :

« 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).

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. »⁶

La durée de la préparation est de trois heures, la durée totale de l'épreuve est d'une heure partagée entre un exposé de trente minutes et un entretien d'au plus trente minutes (soit vingt-cinq minutes environ). La première page du dossier remis aux candidats indique :

- l'extrait de la captation, indiquant le titre du spectacle, l'auteur de la pièce (ou de la création), le metteur en scène, le lieu et l'année de la captation (par exemple : « Extrait de captation, *Bérénice* de Racine, 1671, mise en scène de Jean-Louis Martinelli, Théâtre Nanterre-Amandiers, 2006 »)
- le texte correspondant à la captation
- la liste des textes et des documents
- l'entrée du programme de culture littéraire et artistique ou l'objet d'étude.

L'énoncé insiste ainsi à la fois sur l'analyse et sur la mise en œuvre didactique du dossier, dont voici un exemple-type :

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (captation et textes), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées, en vous appuyant sur votre culture théâtrale et critique. Vous proposerez alors une exploitation de ce dossier sous la forme d'un

⁶ JORF n°0099 du 27 avril 2013, Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré.

projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours dans le cadre de l'enseignement du français en classe de 4^e, plus particulièrement de l'entrée du programme de culture littéraire et artistique « Vivre en société » et de son questionnement « Individu et société, confrontations de valeurs ? ».

Si le jury se félicite **d'une méthodologie d'ensemble qui est en général connue et d'une bonne maîtrise de la durée de l'épreuve**, il constate malgré tout des difficultés encore présentes dans le traitement de détail du travail demandé. Voici quelques conseils, pas à pas⁷.

Conseils méthodologiques

L'analyse du dossier : cohérence et pertinence

Quelle que soit la nature du corpus (documents critiques, textes littéraires, documents iconographiques, photographies de mise en scène...), celui-ci est toujours pensé comme un ensemble problématique qu'il convient de questionner. Lire les références de manière énumérative est à proscrire : non seulement la juxtaposition est contraire à l'esprit de l'épreuve (il s'agit bien, *in fine*, de faire *dialoguer* les textes et les documents dans une séquence didactique), mais l'effet de liste est souvent contre-productif. En citant un à un les textes et les documents, le candidat perd un temps utile et risque de se répéter dans la suite de l'oral. Les meilleurs exposés, au contraire, sont ceux qui, dès le début, révèlent les complémentarités ou les oppositions entre les documents, qui sont capables de mesurer la cohérence ou l'écart qui, tous deux, font sens. Partant d'une captation de *Sganarelle ou les Cocu* imaginaire, il est pertinent de constater que le texte de Joël Pommerat, *Cendrillon*, éclaire dans le dossier ce que Michel Gilot et Jean Serroy nomment dans *La Comédie à l'âge classique* (donné en document 2), « la complexité, parfois pathétique, de l'être que Molière place au cœur de son système comique » : les textes se font écho, et la querelle domestique, liée au genre de la farce, dessine des enjeux nuancés dont on doit mesurer la portée.

L'écart fait sens : dans un dossier sur *Bérénice*, la photographie de la mise en scène de Cécile Pauthé permettait de mesurer l'écart entre une sensualité affichée chez Titus et Bérénice (Cécile Pauthé, grande lectrice de Marguerite Duras, est venue à *Bérénice* par *L'Amant*) et le dialogue distant (mais non dénué d'une sensualité que suggérait la robe dégrafée de Bérénice) que l'espace vide et imposant de la mise en scène de Jean-Louis Martinelli offrait en captation : des corps enlacés d'une part, des corps éloignés, écrasés par la dimension du décor, pris dans des boiseries désignant l'univers louis-quatorzien mais pouvant être lus aussi comme l'évocation d'une cour hostile et du poids de « l'Empire », mot répété deux fois dans l'extrait de la captation⁸. Penser l'unité et l'écart, la ressemblance et la dissension permet souvent de proposer des problématiques probantes : il faut à la fois chercher des enjeux pertinents – c'est le sens de

⁷ On trouvera une précieuse synthèse des attentes dans le rapport de 2016, p. 241.

⁸ Sur ce point, rappelons l'importance des questions de lexique, qu'il faut développer avec nuance et précision. Dans le même extrait de *Bérénice*, une attention au lexique était non seulement précieuse mais sans doute nécessaire avec une classe : le mot « cruel », par exemple est repris cinq fois et appartient, au XVII^e siècle, au vocabulaire galant (« Un trouble assez cruel m'agite et me dévore », « Ah cruel ! Est-il temps de me le déclarer ? », « Ne l'avez-vous reçu, cruel, que pour le rendre », « Je n'aurais pas, Seigneur, reçu ce coup cruel », « J'espérais de mourir à vos yeux / Avant que d'en venir à ces cruels adieux »). Une attention portée à ce mot permettait de préciser sa signification contextuelle (indifférence à l'égard de l'être aimé) et de montrer comment Racine explorait le champ sémantique de la cruauté : Bérénice l'étrangère rappelle ironiquement, au milieu de la cour romaine, combien est inhumain, voir sauvage (« Les peuples sauvages sont cruels », rappelle Furetière dans son *Dictionnaire*) celui qui représente à son plus haut degré la civilisation romaine.

« l'esprit critique », qui dépasse le jugement immédiat et « l'esprit de critique »⁹ – et contextualiser les documents pour faire apparaître les éventuels écarts, afin de montrer qu'ils font sens ; lorsqu'en regard d'une captation qui propose un texte d'Ibsen, on trouve un tableau de Magritte, il faut dès le début rappeler l'esthétique propre à chaque œuvre (naturalisme et surréalisme) pour, *ensuite*, permettre une confrontation féconde. Si l'exercice de comparaison est nécessaire, il ne doit jamais dédouaner d'un travail précis de contextualisation historique et esthétique.

Culture théâtrale : savoir minimal et connaissance spécifique

Une candidate, non sans humour ni audace, devant avouer ses faiblesses en repères historiques, propose d'installer au fond de la classe une grande frise, apparemment, explique-t-elle, à destination des élèves, en réalité pour combler ses propres lacunes. Si l'idée n'est pas sans ingéniosité, elle révèle aussi une posture pédagogique inquiétante : peut-on réellement imaginer se présenter devant une classe en ne sachant pas situer historiquement l'humanisme, le romantisme français, le naturalisme, le symbolisme ou le surréalisme ? Ce sont là des savoirs généraux de l'enseignement du Français qui devraient non seulement être des évidences, mais au sujet desquels il est nécessaire (et aisé !) d'avoir en tête des repères simples et clairs à transmettre à des jeunes élèves. Si l'enseignant lui-même n'*apprend* pas, et souvent par cœur, que peut-il espérer transmettre ?

Oserons-nous rappeler, tant c'est évident, que la culture littéraire est fondamentale pour qui se destine à l'enseignement des lettres ? Le théâtre ne naît pas hors sol, il est un art qui trouve son origine dans un contexte historique et culturel donné : pour une candidate qui évoque avec ingéniosité le cercle des choreutes dans les origines du théâtre, combien hésitent et se trompent sur le théâtre grec ou latin ? Sans être d'une exigence excessive, il nous semble que la connaissance de l'antiquité constitue elle aussi un prérequis pour qui veut lier dans sa pratique d'enseignement littérature et LCA – ce que les programmes de collège comme de lycée ne cessent de rappeler ?¹⁰

Ce savoir culturel, historique et littéraire, réinvesti dans l'oral d'ASP théâtre, doit être complété par un savoir spécifique qui porte sur l'histoire du théâtre, des esthétiques théâtrales et de la mise en scène. Certains manques nous ont ainsi semblé criants parce que concernant des domaines centraux et qui font parfois l'objet d'un intitulé explicite dans les programmes, comme le classicisme. On s'étonne de l'angoisse qui prend certains candidats lorsqu'il leur est demandé d'expliquer en termes simples, comme ils le feraient pour des élèves, la bienséance ou la vraisemblance. On s'étonne encore d'un candidat qui définit l'espace « classique » comme représentant un intérieur bourgeois, et qui l'oppose à la notion de « baroque » réduite à la seule

⁹ « Cerner la notion d'esprit critique suppose peut-être d'emblée de dissiper un malentendu : l'esprit critique n'est pas l'esprit de critique qui désigne, de manière générale, une attitude d'esprit négative de dénigrement systématique de la pensée d'autrui ». (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « À l'école de l'esprit critique », Décembre 2016, p. 1, <http://eduscol.education.fr/>)

¹⁰ Pour s'en tenir à un objet d'étude théâtral de la première, « Une pièce de théâtre du XVII^{ème} siècle à nos jours, au choix du professeur », rappelons par exemple qu'il est complété par cette référence explicite et nécessaire aux LCA : « En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de réfléchir aux fonctions et significations du théâtre dans le monde grec et latin et de les relier avec les conditions de la représentation et son déroulement. La naissance et l'évolution de la tragédie et de la comédie, les dimensions religieuse et civique du théâtre sont ainsi l'objet d'une étude prenant en compte le contexte de création et les spécificités concrètes du théâtre (condition des acteurs, nature du spectacle et des effets recherchés, espace de la représentation, fonction des masques, etc.). » (Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, « Programmes de français en première générale et de littérature en première L »)

expression du rêve. **Les mots, comme les catégories esthétiques, ont un sens qui doit être déterminé avec précision.** Certaines notions, parfois recherchées sans succès, souvent cités, sont mal maîtrisées, comme la « *catharsis* » ou la « distanciation » (on ne peut parler de « distanciation entre les personnages » pour désigner la distance qui, au plateau, sépare les comédiens)... Il faut de plus que les notions génériques soient mieux connues : est-il surprenant d'attendre le mot « farce » pour *Sganarelle ou le Cocu imaginaire*, celui de « tragi-comédie » pour *Le Cid*, de « drame » pour *Une maison de poupée* ou une explication sur le « drame romantique » devant une captation d'*Hernani* ? À l'inverse, il faut modérer certaines références trop fréquentes ou allusives : évoquer *En attendant Godot* de Samuel Beckett, parfois confondu avec *Fin de partie*, pour dire l'absence de dialogue ou l'espace vide ne peut être recevable : rappelons que les dialogues sont bien présents dans *Godot* et que l'arbre présent dans la pièce est d'abord le fait d'une didascalie : cet espace désigné avec précision ne peut entrer en concurrence avec la notion de « tréteau nu » ou d'« espace vide » telle que Jacques Copeau¹¹ et Peter Brook¹² l'ont respectivement pensé et théorisé, choisissant tous deux, pour des raisons différentes, des dispositifs scéniques qui peuvent représenter des espaces dramatiques complets. Sans tomber dans un bachotage systématique, quelques repères simples sont souvent utiles : Aristote, Brecht et Artaud comme jalons de l'esthétique théâtrale occidentale, le théâtre grec et latin, la dramaturge élisabéthaine et classique, l'esthétique du drame (qui ne commence pas avec la préface de Cromwell en 1827), le théâtre de l'absurde (à la condition de ne pas le convoquer comme un équivalent grossier du théâtre contemporain) mais aussi le théâtre-récit ou le théâtre post-dramatique semblent des notions importantes à maîtriser.

Nos exemples le montrent : à ce savoir historique et littéraire s'ajoute **naturellement une connaissance spécifique, liée aux arts du spectacle** : comme le rappelle Patrice Pavis, le texte est « é-mis en scène »¹³ et ne saurait donc faire l'objet d'un traitement uniquement littéraire, pas plus qu'il ne peut se ramener à la question systématique et inopérante de la fidélité et de l'infidélité, question qui trahit le plus souvent une vision plate du geste de mise en scène, conçu seulement en termes de libertés et de contraintes au regard du texte. L'étude d'une captation engage au contraire une analyse par et pour elle-même, ce qui nécessite un vocabulaire précis : s'il semble naturel de convoquer les notions de scénographie (trop de candidats ignorent encore le sens véritable de ce mot ou le confondent avec la mise en scène¹⁴), d'espace dramatique ou théâtral, d'avant-scène et de fond de scène, de lumières, de costumes et de gestuelle, encore faut-il à la fois les manier avec rigueur (on distinguera par exemple le hors-scène des coulisses) et en tirer un parti interprétatif. Dans l'extrait de *Combat de nègre et de chiens*, mis en scène par Michael Thalheimer, le dispositif scénique à deux niveaux permet au dialogue de se nouer entre Léone et un chœur ambigu dans lequel la parole d'Albourny, d'abord collective, se singularise. Il faut alors dépasser le propos uniquement constatif (« il y a deux grandes rampes, les personnages sont de dos, on ne voit pas bien ») ou évaluatif (« le décor est étonnant ») pour caractériser l'espace avec netteté : un espace théâtral qui ne mime pas les didascalies (il faut en commenter l'écart) mais fait mention de l'espace grec, présentant un chœur à l'avant-scène tout en le déroband au regard par un jeu de lumière qui souligne le dispositif scénique et une

¹¹ « Plus la scène est nue plus l'acteur y peut faire naître de prestiges. Plus elle est austère et rigide plus l'imagination y joue librement [...]. Sur cette scène aride, l'acteur est chargé de tout réaliser, de tout tirer de lui-même. Le problème du comédien, du jeu, du *mouvement* intime à l'œuvre, de l'interprétation pure est ainsi posé dans toute son ampleur. Un tréteau nu et de vrais comédiens » (Jacques Copeau, *Appels, Registres I*, Paris, Gallimard, 1974, p. 220).

¹² Peter Brook, *L'Espace vide*, Seuil, coll. « Points / Essais », 2014.

¹³ Patrice Pavis, *L'analyse des spectacles : théâtre, mime, danse, danse-théâtre, cinéma* (3^e édition), Armand Colin, 2016, p. 208.

¹⁴ On pourra, sur ce point, regard l'article « Scénographie » dans le *Dictionnaire du théâtre* de Patrice Pavis... et la p. 292 du précédent rapport.

poursuite qui met en valeur le personnage de Léone, paradoxalement en surplomb alors qu'elle déclare à Alboury : « Vous m'impressionnez ». Par sa fonctionnalité, la scénographie rejoue l'écart entre le blanc et le noir, entre des langues qui se disent sans se rejoindre, entre le singulier et le pluriel, renversé ici (*nègres et chien*), déployant un spectacle en clair-obscur qui, en écho à la parole de Koltès, dépasse la référence à l'Afrique pour dire un « territoire d'inquiétude et de solitude »¹⁵.

Une remarque : l'excès du « symbolique »

Si l'emploi d'un vocabulaire spécifique aux arts du spectacle est encore trop minoré, nous voulons attirer l'attention, à rebours, sur un usage parfois intempestif du mot « symbolique » pour caractériser ce que l'on ne peut définir. Tout semble, dans la captation, soumis au traitement du « symbolique », des couleurs à la lumière, du costume à la gestuelle : non, un arbre seul n'est pas le « symbole » d'une forêt mais, dans la tradition du théâtre élisabéthain, il en est la synecdoque ou la métonymie¹⁶ ; non, une veste de costume n'est pas le symbole de l'homme d'affaires, il en est simplement la tenue ; non, une guirlande de lumière ne symbolise pas un ciel étoilé, elle le figure, le métaphorise ou, plus simplement, joue d'une notion-clef au théâtre qui est celle de la convention... Ajoutons à cette énumération une tendance à la symbolique des couleurs, trop plaquée pour être convaincante : la couleur rouge ne peut pas être de manière récurrente le symbole du sang et de la mort (et en même temps du désir) quand rien dans la mise en scène n'en vient relayer l'effet, pas plus que le blanc ne signifie la pureté ou les carreaux rayés d'un costume ne sont « symboles de la prison »... chez Feydeau !

Il faut sans doute retrouver une forme d'*immédiateté*, un premier niveau d'analyse qui fonde l'étude. Cette immédiateté est nécessaire à la démarche herméneutique qui convient devant un travail de création : elle répond, en amont, au geste de « traduction » du metteur en scène¹⁷ et, en aval, à la simplicité référentielle nécessaire au déploiement d'un cours. On a ainsi pu apprécier qu'un candidat, analysant l'absence de chemise sous la veste noire ouverte du personnage de Torvald, dans la mise en scène de Stéphane Braunschweig d'*Une maison de poupée* d'Ibsen, y voit d'abord un signe d'intimité et de virilité, puis, dans la seconde moitié de la scène finale, après le départ de Nora, la marque d'une faille, d'une blessure et peut-être d'une faiblesse. Que les connotations de ce torse nu et de ce costume puissent ainsi se retourner en quelques minutes, en suivant l'évolution psychologique du personnage, voilà qui nous semble correspondre à une expérience juste de spectateur, dont l'esprit travaille à partir du visible pour lui donner sens.

¹⁵ Bernard-Marie Koltès, entretien avec J.-P. Hahn réalisé au cours de l'été 1982, publié dans la revue *Europe*, numéro 648, avril 1983, repris dans *Combat de nègre et de chiens*, Editions de minuit, 1989, Quatrième de couverture. Ce texte était cité dans le dossier.

¹⁶ Sur ce point encore, on a pu s'étonner, du peu de considération des candidats pour le fonctionnement « métonymique » de la scène, parfois confondu avec l'allégorie ou la métaphore. La lecture de *Lire le théâtre* d'Anne Ubersfeld, désormais un grand classique de la sémiologie théâtrale dont il est par ailleurs utile de donner des extraits à des lycéens, permettrait d'éviter ce genre d'erreurs.

¹⁷ « L'art du théâtre est un affaire de traduction » (Antoine Vitez, *Le Théâtre des idées*, anthologie proposée par Daniel Sallenave et George Banu, Gallimard, 2015, p. 125).

Inscrire le dossier « dans une démarche d'apprentissage » Une connaissance minimale et nécessaire des programmes

La mise en œuvre des savoirs dans le cadre d'une séquence est l'occasion pour le candidat de faire montre de son aptitude à construire un cours. Même si le jury sait être indulgent concernant le manque d'expérience pratique du candidat, des savoirs didactiques demeurent attendus.

Pour y parvenir, encore faut-il, de manière élémentaire, connaître les programmes et les épreuves du brevet et du baccalauréat. Lorsqu'un candidat se présente au CAPES, il est possiblement devant une classe deux mois après l'épreuve : difficile d'imaginer quelqu'un qui ignore tout des épreuves du bac, des objets d'étude, et de la progressivité de l'enseignement du Français sur les quatre cycles du Secondaire. Des questions simples comme « Des élèves de Troisième ont-ils étudié des pièces de théâtre auparavant ? », « Sur quels savoirs de vos futurs élèves pourriez-vous vous appuyer, notamment en début de séquence, pour aborder tel objet d'étude ? », ne devraient donc pas déstabiliser. Peut-on tolérer, en posant une question sur l'EAF de français de constater que les épreuves ne sont pas connues ou que la réponse repose sur les propres souvenirs d'élèves du candidat ? Comme le rappellent, là encore, tous les rapports précédents, une connaissance précise des programmes fait partie des savoirs minimaux – donc des révisions inévitables – que l'on est en droit d'attendre de tout candidat. Des réponses évasives ou, pire, désinvoltes, sur ce sujet, sont inacceptables et lourdement sanctionnées.

Rappelons que la didactique s'intéresse aux notions, aux concepts, aux valeurs des oeuvres, et elle s'interroge sur la façon de les transformer en contenus à enseigner en vue de l'acquisition de compétences par les élèves. Dans le cas du théâtre, il faut aussi tenir compte des enjeux dramaturgiques liés à la représentation. Dans cette perspective, la définition d'une problématique de séquence constitue la première étape de cette démarche en ce qu'elle cerne le projet global du professeur, sachant qu'il n'y a pas une mais de nombreuses problématiques possibles. Mais il faut ensuite affiner, au fil des séances, les différentes pistes de recherche et de travail portées par la problématique choisie et les appliquer aux différents champs définis par les programmes (oral, lecture, écriture et étude de la langue). Il s'agit bien, répétons-le, d'« inscrire l'ensemble des textes et documents dans une démarche d'apprentissage en relation avec les programmes » et de « mobiliser, à un premier niveau de maîtrise, les procédés didactiques courants mis en œuvre dans un contexte professionnel réel »¹⁸, autrement dit de convertir le dossier proposé en un projet de cours cohérent et précis. On se méfiera ainsi des procédés répétitifs ou artificiels qui miment une séquence sans véritablement la rendre opérante : il ne suffit pas de proposer une série de « lectures analytiques » pour monter une séquence et convaincre¹⁹.

L'importance de la problématique

La séquence proposée doit d'abord s'appuyer sur une problématique convaincante établissant un lien explicite entre le travail d'analyse du dossier et la mise en place didactique. On évitera, dans l'objet d'étude de Première « le texte théâtral et sa représentation » à la fois la redondance (nous étudierons le rôle de la représentation) et le contre-pied maladroit (une approche thématique qui oublie la question de la scène). Certains dossiers ont pu, de manière simple, fonder sur « le conflit au théâtre » une séquence qui, par son questionnement (le conflit au

¹⁸ JORF n°0099 du 27 avril 2013, déjà cité p. 5 (note 6) de ce rapport.

¹⁹ La pédagogie porte elle sur les mises en œuvre concrètes en classe. Ainsi, on pourra définir des lieux (la classe, le CDI...), des modes d'organisation (travail en groupe classe, en binômes...), un cadrage temporel des activités, des méthodes, autant d'indications qui n'ont de sens que dans le cadre d'un lien direct entre l'enseignant et ses élèves – et qui ne peut donc qu'être *esquissé* lors d'un oral de CAPES.

théâtre déployé dans la structure dialogique, les didascalies comme dans le travail de mise en scène) permettait de lier texte et représentation. Que penser à l'inverse d'une problématique telle que « le théâtre, outil pour l'égalité des sexes », sinon que la séquence donne à voir le théâtre, dans une perspective appauvrissante, non comme un art complexe et nuancé mais comme un moyen univoque ? En revanche, et comme le rappelle le rapport de 2016, « il est impératif de comprendre que le jury n'attend pas de séquence modèle, ni de problématique didactique définitive »²⁰ ; c'est le candidat, à l'image de l'enseignant qu'il sera, qui a l'initiative et qui peut librement proposer, organiser, construire.

Mais pour pouvoir déployer une problématique probante, encore faut-il construire une séquence cohérente et riche : **trop de candidats se contentent d'un ou deux textes alors que l'on attend des références théâtrales et des propositions de lectures cursives qui étayent et complètent le dossier.** Le jury reste perplexe devant une séquence qui, en Première, se fonde seulement sur le texte de la captation. Comment envisager dans ces conditions une liste pour le baccalauréat ? Sur quelles problématiques l'examineur pourra-t-il s'appuyer ? Quels choix de texte lui offre-t-on ? Quand les textes du dossier ne sont pas tous théâtraux, il faut en tirer profit : quand le dossier, pour la même classe de Première, propose un texte de Montaigne, il est possible de le lire comme un texte complémentaire éclairant dans une perspective relativiste le théâtre koltésien ou, en ouvrant la séquence par ce texte, de le lier à la séquence précédente de l'année (par exemple, dans la classe de Première, « La question de l'homme dans l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours »). Le dossier doit donc montrer un savoir-faire didactique et une capacité à mobiliser, en partant du dossier, d'autres textes, logiquement du genre théâtral dans un oral d'ASP qui lui est consacré.

Quand le candidat développe sa séquence, le jury est en droit d'attendre un peu plus d'informations sur le contenu de cette séquence, mais aussi sur le questionnement didactique de la séance qui lui est consacrée : nommer simplement le travail sans le détailler un peu (« j'étudierai le tableau de Vélasquez », « la séance sera consacrée à un travail sur le texte de Corneille ») ne peut être jugé satisfaisant : on doit déceler dans la présentation rapide de la séance une démarche rigoureuse, mise au service des compétences à travailler. Semblablement, il ne suffit pas de poser une série de questions, même les plus ingénieuses, aux élèves, sans jamais expliciter les réponses attendues (et les réponses envisagées...). Ainsi, une candidate propose d'interroger ses futurs élèves sur la signification du chœur dans *Philoctète*, pièce de J.-P. Siméon qui est une réécriture de Sophocle : « le chœur représente-t-il le double du personnage ? des voix intérieures ? la figuration de la Cité ? la voix des dieux ? ». Si la question peut avoir une fonction transitoire dans un projet didactique concerté, il est nécessaire que l'impétrant à un concours de l'enseignement puisse lui-même offrir une réponse claire et argumentée à ses élèves. En l'espèce, tenir compte du fait que le chœur est composé des marins accompagnant Ulysse et Néoptolème sur le chemin de Troie, où la guerre les attend, permettait de mettre en évidence une dialectique centrale dans la pièce, celle de la Cité (la raison d'état qui réclame de rejoindre l'armée et de se battre) et celle du foyer, que les Grecs nommaient *oikos* (valeur individuelle, que représente le personnage de Philoctète lorsqu'il envisage de désertir).

²⁰ Rapport de Julien Dieudonné, Rapport du CAPES Externe de Lettres 2017, « Analyse d'une situation professionnelle : Théâtre » p. 233.

La question de l'oral et de la mise en jeu

Plusieurs candidats ont, dans une séance, proposé une « lecture expressive » qui, demandée aux élèves, peut éclairer le sens du texte. Or, faire lire un texte de théâtre à des élèves peut receler de grandes difficultés. Non seulement le professeur peut être amené à montrer l'exemple, dans ce genre de situation, comme pourraient le lui demander des élèves, mais il est indispensable, dans certains cas, de préparer cette lecture en apportant aux élèves des informations parfois cruciales sur la forme même du texte. Faire lire à voix haute des alexandrins à des élèves de Troisième, par exemple, suppose une solide mise au point préalable sur la prosodie. Leur demander de « mettre en voix le registre tragique » laisse également songeur le jury, surtout lorsque le comédien qui tient le rôle dans la captation semble proposer un jeu inverse aux critères avancés par le candidat. Ainsi a-t-on pu entendre que le « registre tragique » se manifestait à l'oral en « appuyant et mettant en valeur certains mots », en usant d'un « ton solennel » et en « parlant fort » ; or, Laurent Terzieff, dans *Philoctète* mis en scène par Christian Schiaretti, sourit à plusieurs reprises, regarde dans le vide, et chante presque la plainte du personnage. Il nous a donc semblé difficile d'établir des critères de mise en voix de tel ou tel registre.

Il en est de même pour la mise en jeu du texte : souvent réduite à une séance, elle repose sur des propositions de mise en scène que doivent faire les élèves, sans que le candidat n'ait véritablement préparé à un tel travail. Il faut redire que le travail théâtral ne peut s'improviser en une séance, qu'il prend place dans un projet global et qu'il est souvent lié à un intervenant artistique. S'il faut saluer chez les candidats le désir de mettre en voix le texte et de montrer que « le théâtre est corps »²¹, il faut aussi inviter à la prudence et à un certain principe de réalité.

L'entretien

« Le mot « entretien » est bien choisi, car, lorsqu'il est réussi, ce moment de l'épreuve s'apparente bien à une conversation dynamique, étoffée, vive, où la réflexion spontanée, la culture vivante, l'aptitude à l'écoute et au dialogue, la capacité d'autocritique sont des qualités qui peuvent être pleinement mises à profit. Le candidat doit savoir que l'entretien est toujours pensé par le jury comme un moyen de valoriser sa prestation et que sa part, dans la note finale, peut être tout à fait décisive : l'écoute est donc toujours bienveillante et les questions, aussi ouvertes que possible. »

Il faut répéter, à l'image de cette citation du Rapport de 2017, ce que tous les rapports disent : l'entretien doit être perçu non comme un interrogatoire ou une vérification d'usage, moment où le jury éprouverait les limites du candidat (une note plancher a été fixée lors de la première partie de l'oral), mais comme un temps d'échange et, osons le mot, de *partage*. Sur le plan humain et professionnel, c'est le moment peut-être où le candidat, après la présentation de la séquence, joue à être professeur ; le jury n'hésitera pas, sur ce plan, à mettre le candidat en situation : « comment expliquer en quelques mots la situation théâtrale de cet extrait à une classe ? » « Si un élève de quatrième ne comprend pas l'absence de décor, et vous dit que ce n'est pas *comme dans la pièce écrite*, que répondez-vous ? » Les questions se veulent variées : le jury peut revenir sur l'analyse du dossier, interroger sur la séquence proposée, mais c'est toujours dans le désir de mieux comprendre, d'orienter ou d'aider le candidat à entrer dans une réflexion. L'entretien portera également sur la culture théâtrale du candidat : culture historique, littéraire et théâtrale, capacité à entrer dans une mise en perspective (le passage du « drame-de-la-vie » au « drame-dans la vie », selon la belle expression de Jean-Pierre Sarrazac²², la place

²¹ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre I*, Belin, 2001, p. 224.

²² Jean-Pierre Sarrazac, *Poétique du drame moderne*, Seuil, coll. « Poétique », 2012, notamment p. 66.

aujourd'hui du théâtre documentaire, etc.), mais aussi culture vivante, ressentie, passionnée. Une question portera inévitablement sur la pratique de spectateur, et sur la capacité à dire, partager, expliquer : à la question, « quel metteur en scène fréquentez-vous ? », il est regrettable d'entendre citer Louis Jouvet comme la dernière expérience théâtrale d'un candidat, comme il est plaisant d'entendre citer Cyril Teste ou Christophe Rauck, signe d'une capacité à convoquer une expérience singulière, critique et actuelle.

C'est bien, *in fine*, cette capacité de dialogue et de réflexion qui est évaluée, bien plus que la réponse de détail : on peut manquer une réponse sans être un mauvais professeur, et il serait bien inconscient de croire à l'idée d'une culture achevée quand le métier d'enseignant révèle chaque jour le plaisir de savoirs nouveaux. En revanche, il faut évaluer la juste distance avec le jury : il va de soi qu'il faut bannir les familiarités, tant dans l'exposé que dans l'entretien, et on se gardera d'une pseudo-complicité qui peut conduire à des maladroites, telle cette candidate qui, trouvant la réponse juste après plusieurs tentatives, s'écrie : « vous pensiez que je ne pourrais pas répondre, hein ? » On citera toutefois des moments d'échange plaisants, où le futur professeur cherche à entrer dans la logique des questions qui lui sont posées, progresse dans ses remarques et partage avec le jury ses idées et ses intuitions – dont la spontanéité est parfois plus féconde que la séquence préparée initialement.

L'entretien se clôt en général par la question professionnelle, qui nécessite des connaissances institutionnelles bien justifiées à trois mois d'une rentrée scolaire probable : les questions portent sur la vie de l'élève (heure de vie scolaire, rôle des délégués de classe, sanctions disciplinaires possibles...), la vie de l'établissement (les différents personnels et leur rôle, la composition et le rôle du CA, du CVL...), la vie du professeur (les devoirs d'un fonctionnaire, le rôle du professeur principal...), le système éducatif (la charte de la laïcité, la place des parents à l'école...) mais aussi la dimension artistique (les démarches à suivre pour emmener des élèves au théâtre...). Si une connaissance minimale est requise, on évaluera aussi « l'aptitude à chercher des solutions sensées à des problématiques professionnelles à venir »²³.

²³ Cyril Chervet et Vincent Perrot, Rapport du CAPES Externe de Lettres 2017, Option « Théâtre », p. 298.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

OPTION LETTRES MODERNES

« THÉÂTRE »

Le Système Ribadier, Georges Feydeau, 1892.

NOM et prénom du candidat :

Commission n° :

DOCUMENTS :

- **Captation:** Extrait de captation, *Le Système Ribadier* de Georges Feydeau, mise en scène de Zabou Breitman, Théâtre du Vieux-Colombier, production Comédie-Française, 2013 ; DVD éditions Montparnasse, réalisation Vitold Krysinsky ; comédiens : Laurent Lafitte (Ribadier), Laurent Stocker (Thommereux). Acte III scène 7.
- **Document 1 :** Jean Vilar, *De la tradition théâtrale*, édition de L'Arche, 1955 in *Le Goût du théâtre*, textes choisis et présentés par Sandrine Fillipetti, Mercure de France, 2009, pages 36-37.
- **Texte 1 :** Georges Perec, *Penser/Classer*, « 81 fiches-cuisine à l'usage des débutants », Hachette, 1985, éditions du seuil, 2003, pages 91-93 pour la présente édition.
- **Document 2 :** Entretien avec Thomas Ostermeier, *Thomas Ostermeier*, introduction et entretien par Sylvie Chalaye, éditions Actes Sud / Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique, série « Mettre en scène », 2006, pages 25-26, 55-56.
- **Document 3 :** Violaine Heyraud, *Feydeau, la machine à vertiges*, Classiques Garnier, 2012, page 16.

SUJET :

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (captation, textes), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées en vous appuyant sur votre culture théâtrale et critique. Vous proposerez une exploitation de ce dossier sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours dans le cadre de l'enseignement du français en classe de première et particulièrement de l'objet d'étude « le théâtre : texte et représentation du XVII^e siècle à nos jours ».

TOURS, le.....2018

Signature du candidat :

TEXTE DE LA CAPTATION²⁴: *Le Système Ribadier*, Georges Feydeau, 1892, *Théâtre complet*, édition d'Henry Gidel, tome II, Classiques Garnier poche, 2012, pages 77-78 pour la présente édition.

PERSONNAGES :

RIBADIER

THOMMEREUX

SAVINET

GUSMAN

ANGÈLE

SOPHIE

Résumé et situation de la scène : *À la mort de son mari Robineau, Angèle apprend que ce dernier l'a trompée 365 fois en huit ans de mariage. Cela la rend jalouse et méfiante envers son nouvel époux, Ribadier. Aussi invente-t-il un système : il hypnotise Angèle lors de ses escapades chez sa maîtresse madame Savinet. Endormie, son épouse ne se rend compte de rien.*

Thommereux, un prétendant d'Angèle, est au courant de la manœuvre et profite des absences de Ribadier pour s'introduire par une fenêtre restée ouverte dans l'espoir de la courtiser après l'avoir réveillée. Mais celle-ci refuse. Il n'est pas le seul à utiliser la fenêtre : le cocher Gusman s'en sert pour rejoindre Sophie, la bonne des Ribadier.

A ce moment-là de la pièce, Angèle a appris les manœuvres de son mari et compris son système. Elle lui fait croire que tous les soirs, pendant qu'elle était endormie, un homme entrait dans la pièce et abusait de la situation.

Acte III scène 7

RIBADIER, puis THOMMEREUX

RIBADIER, *seul, très agité*. – Oh ! C'est affreux ! C'est affreux ce qui m'arrive ! Et voilà ce que tu as fait, imbécile ! Voilà ce dont tu es cause avec tes malices... Car enfin elle n'est pas fautive, elle, la pauvre martyre ! C'est, toi ! Au lieu de te conduire comme tu devais !... Au lieu de tromper ta femme comme tous les maris... avec des moyens classiques... tu as voulu faire le

²⁴ Nous reproduisons ici le texte de Georges Feydeau. La metteuse en scène et ses comédiens créent un effet de boucle absent du texte d'origine.

savant ! Avoir ton système à toi ! Le Système Ribadier ! (*Tombant dans le pouf devant la table.*)
Eh ! bien, voilà où te mène le Système Ribadier ! Ah ! C'est à s'arracher les cheveux !

THOMMEREUX, *entrant par le fond et descendant à droite de la table.* – J'arrive de chez ton président, il ne peut pas, il est mort ; par conséquent, pour ton duel !

RIBADIER, *se levant.* – Eh ! Il s'agit bien de duel ! J'ai bien autre chose en tête que mon duel !

THOMMEREUX. – Hein ?

RIBADIER. – Tu sais, le rêve que ma femme ne voulait pas me raconter devant toi ?

THOMMEREUX, *à part.* – Sapristi !

RIBADIER. – Eh ! bien, elle m'a tout dit !

THOMMEREUX, *très gêné.* – Ah ! Vraiment, elle t'a... (*À part.*) Mon Dieu !

RIBADIER. – Ah ! Si tu savais, pendant mes visites chez Mme Savinet, un misérable s'introduisait ici.

THOMMEREUX, *à part.* – Oh ! là, là, là, là, là, là !

RIBADIER. – Tous les soirs, mon ami !

THOMMEREUX. – Hein ! Ah ! non, pas tous les soirs.

RIBADIER. – Si, tous les soirs !

THOMMEREUX. – Mais dis-donc, ce n'était pas moi !

RIBADIER. – Eh ! Je sais bien que ce n'était pas toi... Est-ce que tu as cru que je te disais ça parce que je te soupçonnais ?

THOMMEREUX. – Non... Seulement je disais... Oh ! Mais qu'est-ce que tu dis là ?... Un misérable qui s'introduisait ?

RIBADIER. – Et abusait lâchement du sommeil d'Angèle pour...

THOMMEREUX. – N'achève pas !... N'achève pas !... J'ai peur de comprendre !

RIBADIER. – Tu y es !

THOMMEREUX. – Angèle... ta femme... madame Ribadier... tous les soirs... *Il tombe sur le canapé.*

RIBADIER, *tombant sur le pouf.* – Voilà !

THOMMEREUX. – Et tu m'annonces ça comme ça, à moi, sans ménagement ! à moi !...

RIBADIER. – Tu vois ma tête d'ici quand j'ai appris...

THOMMEREUX. – Eh ! ta tête ! Tu ne penses qu'à ta tête, toi ! Et ce misérable, quel est-il ?

RIBADIER, *se levant*. – Un inconnu !

THOMMEREUX, *se levant avec force*. – Son nom ?

RIBADIER. – Puisque c'est un inconnu !

THOMMEREUX. – C'est juste ! Un inconnu ! On ne sait pas qui c'est ! et tu ne soupçonnes personne ?

RIBADIER, *passant à droite*. – Ah ! personne ! et tout le monde !

THOMMEREUX. – Tout le monde ! C'est tout le monde qui est l'amant d'Angèle ! Ah ! Il est joli le résultat du système Ribadier ! Il est joli !

RIBADIER. – Ah ! le misérable, le misérable ! Dire qu'il entrainait tous les soirs par cette fenêtre.

Il va vers la fenêtre.

THOMMEREUX. – C'est dégoûtant !

RIBADIER, *poussant un cri*. – Oh !... Qu'est-ce qui est accroché là ?... un indice !...

THOMMEREUX. – Hein ?

RIBADIER. – Une boucle de gilet... avec un morceau de patte arrachée !

THOMMEREUX. – Une boucle ! (*Se tâtant.*) Non, ce n'est pas moi !

RIBADIER, *descendant avec la boucle*. – Elle est jaune !

THOMMEREUX. – Amère raillerie !

RIBADIER. – Mais à qui ? A qui ? Une boucle de gilet... tous les hommes portent des gilets ; ça n'indique rien !...

THOMMEREUX. – Ça t'indique toujours que c'est un homme.

RIBADIER. – Ça je m'en doutais. Un homme quoi... c'est la moitié du genre humain, un homme !

THOMMEREUX, *accablé*. – La moitié du genre humain pour une femme seule !

RIBADIER. – Oh ! C'est à se casser la tête !

DOCUMENT 1 : Jean Vilar, *De la tradition théâtrale*, édition de L'Arche, 1955 in *Le Goût du théâtre*, textes choisis et présentés par Sandrine Fillipetti, Mercure de France, 2009, pages 36-37.

Le metteur en scène n'est pas un être libre. L'œuvre qu'il va jouer ou faire jouer est la création d'autrui. Il met au monde les enfants des autres. Il est le maître-accoucheur. Il remplit une fonction éternelle et secondaire à la fois. Il est enchaîné à un texte vis-à-vis duquel il discerne toutes les libertés. Mais ses idées et ses aspirations sont tributaires de celles d'un autre. Il réfléchit, il s'exalte, il crie « eurêka » mais le monologue intérieur lui dicte :

qu'il prend certainement trop de libertés vis-à-vis de l'œuvre ;

que *l'autre* – je veux dire l'auteur – n'a certainement pas pensé à cet effet ; que telle idée extraordinaire est du « plus pur théâtre », certes, mais que l'autre – je veux dire l'auteur – n'avait pas prévu à cet endroit un relief scénique, qu'il modifie aussi l'économie de l'œuvre ;

que cette prose est de la prose et non pas un motif à « gags » et à « suspense » ;

et qu'enfin la pièce fut d'abord écrite et non pas *agie* ;

« et qu'il serait bon, par conséquent, que tu t'en tiennes à *plus de respect* et à moins d'art (ou d'artifice) ».

Qu'on le veuille ou non, du fait même que l'auteur dramatique a besoin d'autrui pour faire représenter sa pièce, il y a là l'existence de deux volontés. Il y a disharmonie du fait même que l'œuvre représentée est le produit de deux imaginations. On est en droit de s'étonner que certains commentateurs aient daubé si aisément sur le metteur en scène. Que peut cet ouvrier contre un état de fait si évident ? Il doit ou prendre en charge, du premier au dernier mot, le texte qu'on lui propose et créer selon sa propre imagination, ou se démettre.

TEXTE 1 : Georges Perec, *Penser/Classer*, « 81 fiches-cuisine à l'usage des débutants », Hachette, 1985, éditions du seuil, 2003, pages 91-93 pour la présente édition.

Georges Perec (1936-1982) a été membre de l'Oulipo à partir de 1967. Penser/Classer est un recueil posthume des textes de l'auteur.

81 fiches-cuisine à l'usage des débutants

SOLE AUX CHAMPIGNONS : Lever à cru les filets de 2 belles soles. Mettre à four moyen pendant 40' en arrosant fréquemment. A mi-cuisson ajouter 250 g de champignons de Paris. Dresser sur le plat de service préalablement chauffé et saupoudrer largement de quatre-épices.

LAPIN AU NOILLY : Tartiner généreusement 2 jeunes lapereaux de moutarde forte. Les mettre dans une cocotte dont on aura garni le fond de quelques bardes et de carottes émincées, tomates fraîches et oignons nouveaux. Déglacer au Noilly. Servir avec de la ratatouille.

RIS DE VEAU « À MA FAÇON » : Escaloper finement 4 ris de veau que vous aurez auparavant fait dégorger dans une eau légèrement citronnée. Mettre à four moyen pendant 40' en arrosant fréquemment. Ajouter hors du feu 1 dl de crème double. Servir avec des œufs battus en neige très ferme.

SOLE À LA CRÈME : Lever à cru les filets de 2 belles soles. Les mettre dans une cocotte dont on aura garni le fond de quelques bardes et carottes émincées, tomates fraîches et oignons nouveaux. Ajouter hors du feu 1 dl de crème double. Dresser sur le plat de service préalablement chauffé et saupoudrer largement d'estragon.

RIS DE VEAU FLAMANDE : Escaloper finement 4 ris de veau que vous aurez auparavant fait dégorger dans une eau légèrement citronnée. Faire partir à feu vif dans une grande sauteuse puis baisser la flamme et laisser mijoter. A mi-cuisson ajouter 250 g de champignons de Paris. Dresser sur le plat de service préalablement chauffé et saupoudrer largement de cassonade.

LAPIN À LA BOURGUIGNONNE : Tartiner généreusement 2 jeunes lapereaux de moutarde forte. Mettre à four moyen 40' en arrosant fréquemment. Déglacer au Noilly. Envoyer à part une saucière de sauce bourguignonne.

RIS DE VEAU GRAND-MERE : Escaloper finement 4 ris de veau que vous aurez auparavant fait dégorger dans une eau légèrement citronnée. Les mettre dans une cocotte dont on aura garni le fond de quelques bardes et carottes émincées, tomates fraîches et oignons nouveaux. A mi-cuisson ajouter 250 g de champignons de Paris. Envoyer à part une saucière de sauce aux câpres.

LAPEREAU À LA MOUTARDE : Tartiner généreusement 2 jeunes lapereaux de moutarde forte. Mettre à four moyen 40' en arrosant fréquemment. A mi-cuisson ajouter 250 g de champignons de Paris. Servir avec des crêpes vonnassiennes.

SOLE AU NOILLY : Lever à cru les filets de 2 belles soles. Les mettre dans une cocotte dont on aura garni le fond de quelques bardes et de carottes émincées, tomates fraîches et oignons nouveaux. Déglacer au Noilly. Dresser sur le plat de service préalablement chauffé et saupoudrer largement de thym frais.

DOCUMENT 2 : Entretien avec Thomas Ostermeier, *Thomas Ostermeier*, introduction et entretien par Sylvie Chalaye, éditions Actes Sud / Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique, série « Mettre en scène », 2006, pages 25-26, 55-56.

Sylvie Chalaye - Qu'est-ce qui oriente votre approche de la scène ?

Thomas Ostermeier – Ce qui doit primer, c'est la dimension ludique, le fait que le théâtre ne doit pas être un espace de souffrance, mais un espace de vie et de joie, la joie du jeu vivant, du jeu accéléré, rythmique, explosif, avec un montage d'attractions, avec quelque chose qui est plus vivant que la vie. C'est cet aspect du théâtre de Meyerhold que je revendique.

Sylvie Chalaye – Vous donnez la priorité au plaisir du jeu...

Thomas Ostermeier – Dans la plupart des productions en France, la salle de répétition est une salle de torture. Après deux ou trois jours de répétitions, tout le monde est dépressif, triste, je n'ai jamais compris cela. Pourquoi les professionnels qui ont la grande chance d'être acteurs, de travailler comme tels, d'être payés pour exercer leur art souffrent-ils autant sous la pression d'une production ? Cela a beaucoup à voir avec ce qu'est capable d'impulser le metteur en scène. La plupart des metteurs en scène ne sont pas capables de créer une atmosphère créative dans une salle de répétition. Ce malentendu qui laisse croire que le théâtre a quelque chose à voir avec une sorte d'académisme ou de théorie intellectuelle fait beaucoup de mal au théâtre. Beaucoup de metteurs en scène en France sont trop intellectuels, dans le mauvais sens du terme. Ces intellectuels qui souffrent de la misère du monde viennent d'un *underground* universitaire, n'ont souvent aucune base théâtrale, et leur doute est communicatif. La psychose n'est pas loin.

Sylvie Chalaye – Qu'est-ce qu'une atmosphère créative pour vous ? Quel est ce climat que doit créer le metteur en scène ?

Thomas Ostermeier – Le jeu a à voir avec les enfants, avec un côté infantile. C'est un geste intimement lié à la jouissance, au désir. Or un enfant joue seulement dans une situation où il se sent en sécurité. Le jeu, c'est le signe d'une situation très protégée, sans tension, sans peur. Dans les moments où il y a de la peur, l'enfant ne joue pas. C'est cela qu'il faut retrouver dans la salle de répétition, cette liberté de l'enfant, cet espace où tous les soucis de la vie normale restent dehors. [...]

Sylvie Chalaye – Vous n'abordez pas l'art de la mise en scène comme une science, un savoir à acquérir ?

Thomas Ostermeier – Non, justement. Mettre en scène, c'est avant tout pour moi une question de regard. Les problèmes que rencontrent les jeunes apprentis metteurs en scène sont généralement liés au regard. Il faut un regard objectif et je dirais même « froid » pour observer les acteurs au travail, car le metteur en scène doit se méfier de ses propres sentiments et des idées qu'il projette sur la scène. En même temps, et c'est peut-être là toute la difficulté, il faut au contraire un regard « chaud » sur les acteurs, dans le sens où il faut leur donner la force, les mettre en confiance. Les acteurs sont des créateurs, des artistes qui créent à leur tour. Ce ne sont pas des interprètes, ce sont aussi des auteurs qui inventent des personnages et des moments théâtraux. La plupart des jeunes metteurs en scène qui débutent ne comprennent pas que la vraie force créative est la force des acteurs. Ce n'est pas la force des idées ou la qualité d'une approche conceptuelle qui fait la mise en scène. Le metteur en scène est d'abord celui qui a le talent de faire advenir la force créative de l'acteur, pour cela il faut un regard chaud, aimant pour son travail et un regard froid pour la situation scénique, l'atmosphère.

DOCUMENT 3 : Violaine Heyraud, *Feydeau, la machine à vertiges*, Classiques Garnier, 2012, page 16.

Feydeau écrit à la fin d'un siècle dominé par une conception déterministe des lois naturelles et sociales et des destins individuels. L'homme, marqué par son hérédité, imprégné par un milieu urbain ébranlé par l'accélération et l'industrialisation, peut-il échapper à la mécanique ? Pour rechercher les motivations premières de l'individu, il faut tenter de comprendre le fonctionnement de son esprit. Rendre Feydeau à son contexte historique révèle

aussi qu'il se situe entre Charcot et Freud. Les travaux de Charcot sur l'hystérie à la Salpêtrière et ceux de Liébault et Bernheim à l'école de Nancy témoignent alors d'une évolution radicale dans la façon de penser la maladie mentale. Freud s'inspirera de son passage à la Salpêtrière en 1885 dans ses premiers travaux sur l'hystérie, avant d'introduire la psychanalyse. Il est difficile de ne pas penser à la triste fin de Feydeau, atteint de démence syphilitique et interné au sanatorium de Rueil-Malmaison. Mais n'anticipons pas. Ce théâtre où certains s'hypnotisent avec une régularité d'horlogerie, où les personnages souffrent de crises de folie et où s'exprime un désir toujours contrecarré montre suffisamment l'intérêt de Feydeau pour le fonctionnement de la psyché, qu'il conçoit comme un système régulé et ébranlé par ses pulsions de répétition. Enfin, que dire du matériau premier de l'écrivain, le système des systèmes, la langue ? Peut-il être, lui aussi, mis en doute par la répétition ? Saussure, à la même époque, parle de l'usure du signe dans un système arbitraire. Répéter un mot pourrait consister à émettre un doute sur sa capacité à signifier, particulièrement dans ces pièces où règne le malentendu. Le vaudeville de Feydeau offrirait donc à son public un moyen de questionner les systèmes structurant la société.

UN EXEMPLE : TRAITEMENT PAS À PAS D'UN SUJET

Pour son entrée au Collège de France en 2010, Jacques Nichet introduit sa leçon inaugurale en rappelant les conseils d'Émile Zola aux artistes de son temps²⁵ : « Chaque fois qu'on voudra vous enfermer dans un code en déclarant : ceci est du théâtre, ceci n'est pas du théâtre, répondez carrément : " Le théâtre n'existe pas. Il y a des théâtres et je cherche le mien. " »

Cet esprit d'ouverture à tous les théâtres préside au choix des sujets qui, chaque année, sont soumis aux candidats de cette épreuve. Les noms de Molière, Koltès, Shakespeare, Hugo, Pommerat, Sophocle, Ibsen – pour citer quelques auteurs de cette session – prouvent l'éclectisme des choix opérés en amont par les commissions chargées d'élaborer les sujets.

Aussi n'est-il pas étonnant de trouver Georges Feydeau parmi ces auteurs. Il n'a plus à prouver sa légitimité parmi les grands noms du patrimoine et plusieurs metteurs en scène contemporains comme Jean-Michel Rabeux, Stanislas Nordey, Richard Brunel ou Louise Vignaud²⁶ ont su lui décoller l'étiquette « Boulevard » qui pouvait faire dire à certains cuistres : « ceci n'est pas du théâtre » .

Cependant, le désir des commissions se heurte à la limite du catalogue des captations professionnelles disponibles. Dans le cas du *Système Ribadier*, mis en scène par Zabou Breitman au Théâtre du Vieux-Colombier en 2013, une captation en public de grande qualité a su enregistrer l'énergie, la virtuosité et l'intelligence de ce spectacle qui, en plus d'une édition en DVD²⁷, a bénéficié d'une diffusion sur une chaîne du service public.

Les rapports précédents l'ont répété : voir une captation et assister à un spectacle vivant relèvent de deux expériences spectatorielles différentes. La vision d'une captation installe une mise à

²⁵ Jacques Nichet, *Le théâtre n'existe pas*, Collège de France / Fayard, 2011, page 18.

²⁶ Pour, respectivement : *Feu l'amour !* (MC93 de Bobigny, 2004), *La Puce à l'oreille* (Théâtre National de Bretagne et Théâtre de la Colline, 2004), *J'ai la femme dans le sang* (montage d'après trois pièces, Le préau-Centre dramatique régional de Basse Normandie-Vire et Comédie de Valence, 2010) et *Tailleur pour dames* (Célestins – Théâtre de Lyon et compagnie La Résolue, 2017).

²⁷ *Le Système Ribadier* de Georges Feydeau, mise en scène de Zabou Breitman, Théâtre du Vieux-Colombier, production Comédie-Française, 2013 ; DVD éditions Montparnasse, réalisation Vitold Krysinsky.

distance qui, si elle facilite l'analyse, empêche la meilleure part de l'immersion et du partage propre à l'expérience d'une représentation au milieu d'une salle. Objet d'analyse, la captation peut aussi être un objet d'amour : d'abord pour le spectateur de cette création qui prolonge, par l'enregistrement, le souvenir du spectacle découvert dans *l'ici et maintenant* de la représentation ; mais aussi pour tous ceux qui n'ont pas pu découvrir sur scène une production éloignée d'eux par le temps, l'espace, les choix parfois frustrants d'une saison de spectateur forcément limitée. Peu, au sein de ce jury, ont pu assister à tous les spectacles présentés dans ces sujets : les limites des captations ne nous font pas oublier combien nous leur sommes redevables.

Avant d'entrer dans l'analyse de ce dossier, nous pouvons signaler ici ce qui singularise le choix du *Système Ribadier* et de cette séquence. D'abord, nous sommes face à un enregistrement public d'un spectacle joué dans son entièreté avec les limites que cela impose au réalisateur. Nous ne sommes pas devant la captation d'un spectacle rejoué pour les caméras, sans la présence du public avec des gros plans signifiants, des champs contrechamps ou des mouvements d'appareils impossibles ici.

Enfin, cette séquence du spectacle a été choisie pour l'unicité du moment théâtral qu'elle fait exister : les comédiens vont répéter à trois reprises le même mouvement de mise en scène - comme un effet de boucle - en l'accélégrant progressivement jusqu'à nous faire perdre la compréhension du texte, épuisé par la frénésie du jeu. Il se joue ici quelque chose qui fait la singularité du spectacle vivant, sa dimension la plus collective, la plus mystérieuse dans sa genèse : la rencontre d'un texte²⁸, chargé des *topoi* de son genre, avec une équipe de créateurs singuliers (Zabou Breitman, metteuse en scène invitée, la troupe du Français, le scénographe Jean-Marc Stehlé) au service du public, respirant et s'essouffant avec les comédiens.

PRÉSENTATION DES DOCUMENTS :

Une bonne analyse se construit à partir d'une bonne description. C'est valable pour la captation mais aussi pour la présentation de l'ensemble des documents composant le dossier. Saisir la singularité de chaque document facilite leur confrontation en vue d'une problématisation pertinente de l'ensemble du dossier.

Un simple visionnage de la captation et une première lecture du texte de Feydeau permettaient de dégager la singularité de la séquence choisie et les motivations à l'origine de son choix : la mise en scène et les comédiens produisent un effet absent des didascalies de l'auteur. En ce sens, ce moment de spectacle répondait de suite au choix de l'objet d'étude « Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^e siècle à nos jours », non pas par la confrontation d'une supposée vérité du texte à l'interprétation singulière que la mise en scène produit, mais par la présentation d'un geste théâtral complet, trouvant son achèvement dans sa rencontre avec le public.

Cependant un retour au texte s'imposait. Tout d'abord, une note indiquait explicitement le travail opéré par la mise en scène sur le texte de Feydeau : il n'y avait donc pas de mystère. En isolant le passage répété, plusieurs candidats ont repéré l'occurrence d'une même réplique qui semblait motiver la mise en boucle du passage (« ce n'était pas moi ! » ligne 22 / « ce n'est pas moi ! », ligne 50). De même, la boucle comme objet – ici l'indice de la « boucle de gilet » – trouve un écho savoureux dans l'effet produit. La réplique entièrement citée se donne à lire comme une didascalie interne que la metteuse en scène aurait suivie : « - Une boucle ! (*Se tâtant*). Non, ce n'est pas moi ! ». Ces repérages ne cherchent pas à justifier la mise en scène par le texte, ni à

²⁸ Ce texte de Feydeau a été écrit en collaboration avec Maurice Hennequin, comme d'autres œuvres du dramaturge.

saisir, par une étude génétique forcément incertaine, l'origine du choix d'un créateur mais, plus généralement, à analyser la globalité de ce moment théâtral en déliant d'un ensemble les éléments qui le font exister.

D'autres candidats, moins nombreux, ont opéré un retour fructueux au texte en analysant le motif de la répétition au cœur de l'écriture de Feydeau. La dimension anaphorique du texte se relève davantage à la lecture que dans son écoute par la captation : le mouvement du spectacle efface les traces d'une architecture stylistique prégnante sur le papier ; le retour au texte désenchanté la frénésie du spectacle et le matériau dévoile l'habileté de sa composition, le devenir de son oralisation attendue. Examinons simplement la première réplique :

« Oh ! C'est *affreux* ! C'est *affreux* ce qui m'arrive ! »

/« Et *voilà ce* que tu as fait , imbécile ! *Voilà ce* dont tu es cause avec tes malices »/

« *Au lieu de* te conduire *comme* tu devais !... *Au lieu de* tromper ta femme *comme* ²⁹... »

Ce phénomène de répétition dans l'écriture se retrouve dans la structure même de la scène, avec la fin de la première réplique de Ribadier et la dernière de la scène qui, par le parallélisme, valorise la mécanique du comique et dévoile déjà l'appauvrissement du langage que produit la répétition du même :

« Ah ! C'est à s'arracher les cheveux ! » (ligne 7) / « Oh ! C'est à se casser la tête ! » (ligne 58).

La dynamique de la répétition dans l'écriture renforce la vivacité des échanges et pré-installe le rythme qui devra être donné à la scène pour que la partition puisse s'accomplir dans la représentation. Arrêtons-nous sur cet échange central entre Ribadier et Thommereux :

« RIBADIER, *passant à droite*. – Ah ! personne ! et *tout le monde* !

THOMMEREUX. – *Tout le monde* ! C'est *tout le monde* qui est l'amant d'Angèle ! Ah ! *Il est joli* le résultat du système Ribadier ! *Il est joli* !

RIBADIER. – Ah ! *le misérable, le misérable* ! Dire qu'il entrait tous les soirs par cette fenêtre. »

Car l'écriture de Feydeau anticipe le travail de mise en scène, le conditionne. Des candidats ont rappelé que Feydeau apparaît dans le théâtre français juste avant l'avènement du metteur en scène comme autorité créatrice sur le plateau ; que ce dernier dirigeait ses comédiens à partir de didascalies précises et d'une planification de l'espace scénique qui envisageaient tous les

²⁹ Nous soulignons.

déplacements et dont cette scène porte la trace (« Tombant dans le pouf devant la table » / « Se levant » / « Tombant sur le pouf » / « Se levant » / « Passant à droite ») - d'où les comparaisons avec le mécanisme d'horlogerie ou les pions du damier qui reviennent pour qualifier son travail

30

Pour approfondir et nourrir la lecture du dossier le document 3 était d'une aide précieuse. Le titre de l'ouvrage, sa dimension oxymorique – *Feydeau, la machine à vertiges* – pouvait être exploité pour l'analyse de la captation. Mais le texte de Violaine Heyraud introduisait plusieurs dimensions essentielles pour penser l'œuvre du dramaturge. Tout d'abord, une dimension socio-historique qui permettait de replacer Feydeau en homme de son siècle. Les archétypes du vaudeville, son topos du cocuage, ses claquements de portes répétés font oublier le contexte de création d'un auteur qui, pour reprendre un mot de Cocteau, ne cherche pas à être de son temps car il l'est forcément. Les « conception[s] déterministe[s] » de son siècle, la mécanique de l'« industrialisation » ou la révolution psychanalytique se retrouvent dans l'œuvre de Feydeau qui n'est pas l'île imperméable du vaudeville : Feydeau, entre deux siècles, représente quelque chose de son époque au-delà du décorum des salons bourgeois de ses pièces.

A cela s'ajoute une dimension biographique, la face sombre de Feydeau, celle de l'homme malade. Dans ses dernières années, Feydeau souffre de maux qui, attribués à ses personnages, auraient fourni le matériau dramaturgique aux comédies les plus féroces. Les exégètes littéraires le convoquent moins facilement lorsqu'il s'agit d'un auteur comique mais derrière les attendus du genre et les exigences d'une œuvre qui se construit sur le succès, le travail de Feydeau est aussi l'expression d'un *moi profond*.

Enfin, une dernière dimension, méta-littéraire, se dégage du travail de l'auteur : une interrogation souterraine sur le « système des systèmes, la langue ».

Le document 1 aurait pu trouver sa place dans plusieurs sujets de cette session ayant pour finalité l'enseignement du français en classe de première dans le cadre de l'objet d'étude « Le théâtre : texte et représentation. » Comme nous l'avons dit précédemment, trop de candidats articulent leur analyse à partir d'une grille binaire qui interroge le degré de fidélité d'une mise en scène au texte monté. Le texte de Vilar permet de renverser cette facilité de classification au profit d'une tentative de définition du rôle du metteur en scène, envisagée sous l'angle des libertés et des contraintes qui sont les siennes dans l'exercice de son métier.

Publié en 1955, ce texte fait entendre un propos qui peut sembler daté : les metteurs en scène d'aujourd'hui, ceux dont le seul nom fait oublier celui de l'auteur, ceux qui imposent leur mise en scène avec une autorité démiurgique sont loin des attermoissements de Vilar et de sa modestie d'« ouvrier ».

La première phrase annonce de suite une limite au rôle du metteur en scène. Pour filer la métaphore du texte, il doit avoir l'humilité d'élever des enfants qui ne sont pas les siens. L'enchaînement des premières phrases, sous forme d'asyndète avec la reprise minimale du pronom introductif, souligne le caractère insaisissable de son rôle qui se définit d'abord par l'exercice d'un métier fait de contraintes. Et c'est bien cette tension entre les contraintes qui sont celles du texte et les libertés qui sont celles du plateau que Jean Vilar interroge. Cette tension est visible au cœur même des phrases cherchant à exprimer les paradoxes de sa fonction (« éternelle et secondaire à la fois ») ou de sa position (« enchaîné » / « toutes les libertés »). Mais c'est bien sûr dans le monologue intérieur qui débute à la ligne 6 que Vilar va, pour ainsi dire, mettre en scène cette tension, en enchaînant les subordonnées et en donnant la parole à

³⁰ « Je possède ma pièce comme un joueur d'échec son damier ; j'ai présentes à l'esprit les positions successives que les pions (ce sont mes personnages) y ont occupées. En d'autres termes, je me rends compte de leurs évolutions successives. » (Propos recueillis par Adolphe Brisson in *Portraits intimes*, tome V, éditions Colin, 1901, page 15)

l'auteur, le premier père d'un spectacle, celui qui, exigeant comme un fantôme shakespearien, vient demander des comptes au metteur en scène des libertés qu'il prend sur un texte qui sera toujours le sien (lignes 12-13). Le metteur en scène reconnaît la vanité de ces « effet / relief scénique / gags / suspens / artifice », fruits de sa volonté de servir le « plus pur théâtre » plutôt que le texte monté.

Mais c'est ici un metteur en scène qui parle et qui reconnaît déjà les excès du « texte prétexte » et des textes « machine à jouer » que l'avènement et le triomphe du metteur en scène vont faire naître. Jean Vilar ne juge pas, et des candidats ont trop vite voulu donner une cible à son propos. Il constate l'existence de « deux volontés », reconnaissant celle de l'auteur qui a « besoin d'autrui » pour faire exister sa création, et entérinant celle du metteur en scène que les critiques de « certains commentateurs » ne sauraient infléchir.

Un autre document du dossier mettait en avant la parole d'un metteur en scène. Le document 2 reprend deux extraits du long entretien accordé par Ostermeier à l'universitaire française Sylvie Chalaye. Issu du théâtre *underground* berlinois, très jeune directeur de la Schaubühne, Thomas Ostermeier est, en 2006, un metteur en scène reconnu et respecté dans toute l'Europe. Aujourd'hui ces spectacles tournent dans le monde entier et il est régulièrement invité pour diriger des productions avec des équipes internationales. Se méfiant des excès d'un théâtre post-dramatique, ses choix prouvent sa fidélité à certains auteurs. En ce sens, ces propos qui suivent ici ceux de Vilar pouvaient dégager des correspondances sensibles et ouvrir de nouvelles perspectives quant à la cohérence générale de ce dossier rattaché à un objet d'étude où la parole d'un créateur comme le metteur en scène est un matériau pertinent pour son traitement.

Dans ces extraits, Ostermeier donne au metteur en scène un rôle discret. Il est d'abord celui qui « impulse » une énergie positive de travail et crée une « atmosphère créative ». Il n'est pas un intellectuel – c'est ici un reproche fait aux metteurs en scène français – contrairement au dramaturge, tel qu'il apparaît et existe en Allemagne. Ce meneur de troupe a le devoir de créer un espace protégé « sans tension, sans peur » où les comédiens se sentent en sécurité pour pouvoir, comme des enfants, exprimer leur liberté dans le jeu, l'imaginaire. Cette conception du metteur en scène se rattache à une pensée générale du théâtre comme « espace de vie et de joie », où le jeu est « plus vivant que la vie », loin des introspections psychologiques de Stanislavski ou de l'*Actors Studio* mais proche de la biomécanique de Meyerhold, cité par le metteur en scène allemand.

Car si mettre en scène est « une question de regard », de juste distanciation face à l'espace d'expérimentation du plateau, c'est d'abord pour valoriser la « force créative » des comédiens. En ce sens, il rejoint Olivier Py: « A l'inverse du metteur en scène, le comédien ne commente pas le théâtre : il *est* le théâtre ³¹ ».

Vilar dégageait « l'existence de deux volontés » qui aboutissent à la création d'un spectacle. Ostermeier ajoute au processus créateur d'un spectacle une troisième force - celle, multiple, mêlée, collective des comédiens. En choisissant comme extrait de captation un moment de théâtre, un effet spectaculaire ex-croissant du texte, dépendant de l'énergie et de l'interaction des deux comédiens, ces propos peuvent interroger la paternité d'un spectacle et ajouter une signature à celles de l'auteur et du metteur en scène.

Enfin, un texte de Georges Perec complétait ce dossier. L'ajout d'un texte littéraire offre au candidat un matériau supplémentaire pour nourrir la séquence didactique qu'il construira par la suite. Ici le texte de Perec a étonné plusieurs candidats. Ils ne pouvaient pas retrouver dans ce texte des proximités entre deux univers diégétiques proches (comme le choix d'un extrait d'*Au bonheur des dames* de Zola au dossier *Les Marchands* de Pommerat), deux figures relevant d'un

³¹ Préface aux *Illusions comiques*, Olivier Py, éditions Babel, 2006.

même être-au-monde (« L'Albatros » de Baudelaire pour *Philoctète* de Siméon d'après Sophocle) ou deux situations romanesques à l'intertextualité évidente (*La vie devant soi* de Gary pour *Tempête sous un crâne* d'après *Les Misérables* de Hugo).

Plusieurs candidats ont voulu voir dans ce texte une allégorie du théâtre comme processus créateur complexe et collectif : l'auteur produisant des didascalies comme autant de recettes qui seront lues et, peut-être, respectées par le metteur en scène. De même, le comédien assimile une intention – une « recette » - qu'il fait exister par son seul savoir-faire, le verbe devenant chair par son corps et sa voix. Si ces interprétations semblent excessives dans leur désir d'auto-référentialité, l'ensemble du dossier pouvait en être tenu responsable.

Le choix de ce texte semblait d'abord motivé par un procédé de réécriture basé sur la répétition, le ressassement, la déclinaison. L'hypotexte premier de cette fantaisie littéraire – des recettes de cuisine pour débutant – renvoie le lecteur à l'intérêt fécond de Perec pour toutes les formes discursives et son souci de dire le monde contemporain en assimilant les choses et les mots qu'il produit. Le plaisir du texte naît d'un jeu d'échos entre des éléments textuels convoqués, réunis, repris qui finissent par produire des recettes dont rien ne garantit la réussite. Car le jeu et la réussite sont avant tout littéraires : pour Perec, la recette de cuisine est un topos discursif de plus qu'il décline, « à [sa] façon », à l'image des sole, lapin, ris de veau des plats présentés. Ce plaisir de la reprise, sur lequel fonctionne le gag à répétition – ou, pour reprendre le terme anglais, plus parlant, le *running gag* – ne peut s'exprimer par une simple lecture : l'oralisation du texte de Perec lui donne son relief et sa saveur.

ANALYSE DE LA CAPTATION :

L'importance à accorder à l'analyse de la captation est à rappeler. Plusieurs candidats ne l'ont pas lancée, délaissant l'ordinateur et le projecteur placés à leur disposition.

C'est pourtant un temps essentiel de l'épreuve. Il peut s'intercaler entre la problématisation du dossier et la séquence didactique ou bien être proposé, comme ici, après la présentation des documents ouvrant ensuite la voie à une pleine confrontation.

Souvent les candidats choisissent d'analyser la captation lors de la séance dite « détaillée » ou « développée ». C'est légitime mais il ne faut pas confondre l'analyse de la captation et la mise en œuvre didactique de cette analyse au service des élèves. L'analyse approfondie de la captation faite en amont permettra une démonstration didactique précise, réfléchie et convaincante.

Rappelons que le candidat doit analyser quelques minutes de la mise en scène d'un spectacle qu'il ne connaît peut-être pas : il y a une part d'arbitraire à interpréter certains choix de mise en scène avec un échantillon si réduit. Ce n'est pas le propre des analyses de captations, et l'élève de première, dans le cadre des lectures analytiques faites en cours, étudiera des extraits très courts de romans très amples.

Cette limite de l'exercice doit être compensée par un minimum de méthode et répondre à certaines attentes. Tout d'abord, il convient de s'attacher à la scénographie : toutes les captations étudiées proposent un plan large permettant de visualiser l'essentiel de la scénographie du spectacle.

Par ailleurs, lorsqu'il y a un manquement dans la captation ou le texte, une note peut venir aider le candidat. Ici, une subtilité a été laissée à l'appréciation du candidat : le portrait au mur est, dans la pièce, celui de Robineau, le premier mari d'Angèle. Zabou Breitman et son scénographe proposent le portrait le plus connu de Georges Feydeau. Plusieurs candidats l'ont relevé : si le sujet choisissait de ne pas l'explicitier c'était avant tout pour ne pas confondre le candidat qui aurait pu articuler toute son analyse sur la présence de l'auteur et perdre ainsi le sens premier de la scène.

De même, une part essentielle de la scénographie était dévoilée au début du spectacle : lors de l'entrée en salle des spectateurs, le décor est à vue et il représente de façon naturaliste la façade extérieure du théâtre du Vieux-Colombier où nous sommes. Pour rendre plus efficiente cette mise en abyme, un étrange personnage traverse la salle, monte sur le plateau et entre dans le théâtre par la porte du décor. Puis, comme un premier effet de boucle, celui-ci refait son apparition dans la salle, monte à nouveau sur le plateau, et nouvelle entrée. Cette brisure du quatrième mur n'empêchait en rien la crédulité à venir. Au contraire, ce prologue installait très concrètement le théâtre dans le théâtre, flattait sa puissance mimétique et, en nous donnant à voir ses ressorts, il nous dévoilait notre *chance* : par un procédé d'illusionniste forain, la façade du Vieux-Colombier pivotait et laissait apparaître le salon des Ribadier, lieu de l'action, tel qu'il est dans notre séquence.

Cela le candidat ne pouvait le deviner. Cependant certains éléments étaient attendus : la dimension naturaliste du décor avec un salon bourgeois contemporain de Feydeau ; la présence de la rue avec une visibilité nette, par la fenêtre, sur les façades des immeubles haussmanniens ; la petitesse de l'espace scénique avec un plateau chargé d'éléments massifs que le chaud des couleurs épaissit davantage ; une dimension méta-théâtrale que plusieurs candidats relèvent, avec la pliure d'un rideau, le rouge des tapisseries, les fauteuils, le portrait de Feydeau et, dans le dialogue, la référence au titre de la pièce (lignes 6 et 43) ; moins évident mais recevable : la matérialisation du thème du dédoublement dans l'espace avec les deux portes, les deux fauteuils, le tableau et le miroir.

En confrontant la captation au texte, outre l'effet de boucle, on observe deux moments de pantomime développés sur le plateau et servis par le talent de Laurent Lafitte. Un premier moment où Ribadier s'hypnotise en se regardant dans le miroir – un *gimmick* sonore connu du spectateur accompagne le geste – comme un arroseur doublement arrosé, d'abord par l'hypnose dont il usait, ensuite par le récit fantaisiste que lui a fait Angèle et qui le plonge dans les affres de la jalousie. Un moment plus développé sera celui intercalé dans l'un des *trous* du texte où Feydeau suspend la révélation des attouchements subis par Angèle à un seul « pour... » que Thommereum interrompt par « N'achève pas ! N'achève pas ! » qui euphémise le sous-entendu tout en le dévoilant. Breitman et ses comédiens s'amuse de la prétérition que l'échange contient et renversent cette fausse bienséance en faisant jouer à Ribadier une scène de déshabillage qui commence dans la délicatesse pour finir dans la grossièreté, à point nommé pour être interrompue.

Si l'on s'en tient aux éléments les plus généraux, la mise en scène de Zabou Breitman n'essaie pas de dégager le vaudeville des *topoi* qui accompagnent l'imaginaire des spectateurs de théâtre. Elle n'a pas la volonté – par la scénographie, le jeu des comédiens ou le rythme – de faire ressortir du texte une profondeur que la contemporanéité de sa mise en scène révélerait. Pour reprendre une expression galvaudée et condamnée par Vitez³², elle n'essaie pas de « dépoussiérer » le patrimoine pour justifier sa création. Au contraire : elle assume pleinement la dimension vaudevillesque, l'horizon d'attente d'un public aimant Feydeau et le cahier des charges d'un spectacle produit par la Comédie-Française et porté par deux de ses comédiens les plus rayonnants. Si la mise en abyme produite par le prologue et la scénographie peut créer une mise à distance, celle-ci ne fait que renforcer l'installation du public dans un univers théâtral

³² « Cela ne veut pas dire qu'il y a quelque vérité enfouie que l'on pourrait découvrir enfin sous la poussière. Rien ne me semble plus sot que cette idée : dépoussiérer les classiques. Comme si sous la poussière le sens pouvait apparaître nu, pur, brillant, doré. Non, ce n'est pas ainsi que les choses se passent. » Antoine Vitez, à propos de sa mise en scène de *Britannicus*, 1981 in Antoine Vitez, *Le Théâtre des idées*, Gallimard, collection Le Messager, anthologie présentée par Danielle Sallenave et Georges Banu, 1991.

codé, invitant ainsi chaque spectateur à épouser l'idéal de réception d'un spectateur modèle espéré³³.

C'est d'abord remarquable dans le jeu des comédiens : on peut notamment souligner l'élasticité du corps de Lafitte qui, sur les quelques minutes de notre extrait, occupe tout l'espace dans toutes les postures – comme certains candidats l'ont compris, plusieurs arrêts sur image sont plus concluants qu'un discours descriptif. De même, la convention théâtrale tourne à plein régime avec le monologue d'ouverture de Ribadier qui prend à témoin le public ou les apartés de Thommereux donnés face à la salle. Le quiproquo renforce la participation du public en lui offrant la jouissance d'un savoir que les personnages n'ont pas. Ce bal des trompés est forcément vecteur de toute l'intertextualité d'un genre que le public connaît et accompagne par son rire et ses applaudissements. L'effet de boucle au cœur de notre extrait va à la fois intensifier cette dimension vaudevillesque en pleine réussite et la faire glisser vers une étrangeté nouvelle.

Lors d'un premier visionnage, on remarque que les déplacements, les gestes, l'expression des visages sont grossis au point de paraître dessinés à l'excès, trop visiblement placés, exécutés de façon mécanique. Mais c'est le but de cette première mise en place du passage : permettre au spectateur de reconnaître un *lazzi*, une posture ou un parallélisme dans l'équilibre du plateau, autant de signes ponctuant tout le mouvement de cette scène prête à subir une répétition accélérée. Outre la pantomime burlesque du déshabillage, quelques exemples sont particulièrement expressifs : les déplacements de jardin à cour et de cour à jardin de Ribadier et Thommereux qui s'entrecroisent avec leur installation respective sur le divan et le fauteuil ; le geste excessif associé à une réplique (les mains sur le visage sur « Nachève pas ! » de Thommereux se levant ; le mime de l'étranglement sur « Le Misérable ! le misérable ! » de Ribadier) ; la musicalité donnée au texte par l'accentuation de certaines toniques. L'accélération s'appuiera sur ces éléments qui forment le squelette de ce moment de mise en scène. Remarquons comment le grossissement se produit lors de la découverte de la boucle de gilet : au premier passage les comédiens sont de dos et fléchissent légèrement les genoux ; au deuxième, ils effectuent un petit saut ; au troisième, ils bondissent.

L'effet de boucle exploite la complaisance du public par la répétition accélérée des *lazzis* : les applaudissements naissant sont le signe de cette reconnaissance du spectateur qui manifeste sa compréhension du procédé et son assentiment. Cependant, dans l'accélération le texte perd son sens au point de devenir un geste de plus dans l'expression scénique. Cette désémantisation du texte et l'accélération progressive du mouvement produisent le rire mais aussi une impression d'étrangeté.

Lorsque la répétition s'interrompt, pour marquer la démobilisation, Laurent Stocker va sur-articuler sa réplique et faire résonner les « e » muets comme pour un vers (« Amère raillerie »). L'*amère raillerie* de cette boucle jaune – couleur associée à la tromperie – sonne ici comme une ironie dramatique. Car cet effet de boucle ne veut pas seulement flatter le public dans son désir comique, dans ce rire que Bergson définissait par l'alliance imprévue du « mécanique plaqué sur du vivant ». En faisant tourner la mécanique comique jusqu'à l'épuisement du sens, il met à mal la complaisance du spectateur en lui dévoilant une fureur insoupçonnée : la comédie, aussi, est une « machine infernale ».

³³ Nous reprenons ici la terminologie de Umberto Eco dans *Lector in fabula* (1979, éditions Grasset, Paris, 1985 pour la traduction française). Du reste, Eco prend l'exemple du spectateur de cinéma pour clarifier et vulgariser son concept dans *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs* (Éditions Grasset et Fasquelle, Paris, 1996 pour la traduction française, p. 15 en Livre de poche).

ENJEUX PROBLÉMATISÉS DU DOSSIER :

Dans un premier temps, nous avons décrit les documents dans leur singularité, sans ignorer les rapprochements les plus évidents qu'une confrontation minimale impose. Il s'agit maintenant d'approfondir cette confrontation des documents pour dégager du dossier des enjeux problématisés pertinents. C'est une étape essentielle de l'épreuve : le candidat montre sa capacité à réfléchir sur des documents d'un même dossier à partir des tensions qu'ils entretiennent entre eux, en convoquant des savoirs savants (historiques, littéraires, dramaturgiques) qui lui permettent d'inscrire sa problématisation dans une perspective générale. Cette réflexion permet d'éviter la vacuité d'un simple listage, la confrontation binaire et superficielle et, pour la séquence didactique à venir, des propositions plaquées et hors-sol. Enfin, dégager des enjeux problématisés évite l'écueil du candidat qui, fuyant l'analyse pleine du dossier, exclut d'emblée un document bien souvent essentiel au bon équilibre de la réflexion. Il convient de rappeler ici que le jury n'est pas dans l'attente d'une problématisation fixée en amont, seul « Sésame ouvre-toi ! » pour délier les éléments constitutifs du dossier. En ce sens, plusieurs propositions ont pu, dans un premier temps, étonner le jury avant de pleinement le convaincre. Enfin, si le dossier met à jour des contradictions, celles-ci n'ont pas à être forcément réglées - « il n'y a que les fous certains et résolus ! » nous enseigne Montaigne. La contradiction produit cette tension nécessaire à la démarche réflexive ici attendue.

Dans sa préface à l'ouvrage collectif *L'Ère de la mise en scène*³⁴, Jean-Claude Lallias parle des « tensions fécondes » qui existent entre le texte et la scène. Des « *texte et représentation* » de l'objet d'étude, le plus important n'est pas à chercher du côté de l'un ou de l'autre mais bien dans le « *et* » dont la valeur conjonctive n'est pas seulement grammaticale mais créatrice.

Ce dossier pouvait être l'antidote au travers souvent décrié dans ce rapport et les précédents : la vulgarisation des enjeux théâtraux dans la classification binaire entre fidélité et trahison au texte. Rappelons des évidences : quelle certitude pouvons-nous avoir du sens d'un texte ? A partir de quel degré de trahison lançons-nous un procès à un metteur en scène ?

On se souvient du conflit entre l'ayant-droit de Samuel Beckett et la Comédie-Française en 2005 à propos de la mise en scène de la pièce *Oh les beaux jours* par Frederick Wiseman : il reprochait au metteur en scène le choix de Catherine Samie pour le rôle de Winnie sous prétexte que la didascalie de Beckett indique « la cinquantaine, de beaux restes » alors que la comédienne a alors 73 ans. Muriel Mayette, administratrice du Français à partir de 2006, rappelle que Beckett lui-même était infidèle à ses propres didascalies lorsqu'il monta ses textes³⁵.

Le metteur en scène travaille un texte avec les compromis de toute production théâtrale, les aléas de toute aventure humaine qui vont faire partie prenante de la création jusqu'à l'intervention de l'ultime participant à cette création : le spectateur.

Les dossiers comportent toujours des documents dramaturgiques utiles à son bon traitement. Le document 3 permettait aux candidats d'inscrire Feydeau dans une dimension plus large que le vaudeville : il réévaluait la place du dramaturge en l'intégrant dans les révolutions sociétales et intellectuelles de son temps.

Ce texte de 2012 nous rappelait combien une œuvre reste inachevée au sens où l'approfondissement herméneutique, les connaissances génétiques, biographiques, historiques,

³⁴ Théâtre aujourd'hui n°10, *L'Ère de la mise en scène*, éditions CNDP, collection Agir, 2005.

³⁵ Muriel Mayette, « La mise en scène, une faute morale ? » in *Le Dossier de la Lettre de l'Académie des Beaux-Arts*, Institut de France, n°69, été 2012.

permettent toujours de découvrir du *nouveau* dans l'œuvre d'un auteur : nous la croyons achevée mais elle est toujours en construction. Notre vie de lecteur nous donne ce plaisir de redécouvrir et d'approfondir les livres aimés ; les études littéraires poursuivent cet effort de recherche et l'inscrivent dans une perspective diachronique. Le sens du texte ne saurait être figé puisqu'il résonnera au-delà de nos oreilles et que la connaissance que nous en avons sera toujours moindre que celle que les lecteurs de demain pourront en avoir.

En confrontant le destin des personnages à celui de son créateur - comme si l'œuvre, échappant à son auteur, portait en elle la fin cruelle du dramaturge - Violaine Heyraud envisage une lecture psychanalytique de l'œuvre. Rappelons alors que l'exégèse littéraire a ses clochers et que l'interprétation des textes est soumise aux idéologies de son temps : on a pu voir en Alceste un romantique comme un situationniste.

Mais dans le cas du théâtre, ce voyage des textes dans le temps trouve un achèvement éphémère dans le présent de la représentation et dans sa rencontre avec le public. Les metteurs en scène relaient la variété des lectures, les découvertes du moment, les échos que l'œuvre trouve dans le contemporain, de la même manière qu'ils se situent par rapport aux créations précédentes d'un même texte pour singulariser leur approche. La représentation théâtrale n'échappe pas au présent de sa réalisation ; elle-même ne s'échappera pas du présent qui l'a vue naître car son voyage se bornera aux documents et captations que nous exploitons avec bonheur mais dont nous avons dit les limites – à l'inverse du texte qui, lui, poursuivra son voyage dans le temps.

Ainsi, à tous ceux qui voudraient se faire les gardiens d'une vérité du texte théâtral forcément altérée par une mise en scène, ce document rappelait, de biais, quelques généralités. Comment évaluer un manque de « respect » au texte ou à l'auteur ? Comment être fidèle au texte pour reprendre ce mot malheureux ? En quoi une mise en scène peut-elle être infidèle à la lettre mais se nourrir de l'esprit du texte pour le servir au plus juste ?

Comme le rappelle Vilar, « *l'auteur dramatique a besoin d'autrui pour faire représenter sa pièce* ». Enfin, même si l'expression a pu entraîner des excès que le rapport précédent signalait, le texte théâtral n'est-il pas « troué » pour reprendre la formule d'Anne Ubersfeld ?

Le texte de Perec a dérouté les candidats et plusieurs parmi eux ont profité de son exclusion expéditive de la séquence didactique pour faire une double économie : ne pas avoir à l'exploiter dans une séance avec les élèves et, plus malheureusement, ne pas avoir à l'analyser et le confronter pendant l'étude du dossier.

Comme souvent Georges Perec travaille un matériau improbable : il épouse les modalités d'un discours qui n'appartient pas au champ littéraire. Par la répétition, Perec se rapproche de « l'usure du signe » de Saussure cité par Violaine Heyraud dans le document 3 : il décline jusqu'à l'épuisement les ingrédients de ses recettes. Le rapprochement avec le travail de Zabou Breitman et de ses comédiens est évident : comme nous l'avons vu, l'effet de boucle désémantise le texte et donne à voir une mécanique du comique ; Perec, selon les principes de l'Oulipo, se joue du langage, fait dérailler le discours, épuise ses virtualités en le faisant tourner à vide. L'humour naît de cette mise à jour des procédés, par l'accélération chez Breitman ou l'abondance chez Perec (« 81 » recettes pour des « débutants »).

Le texte de Perec était une invitation au jeu et à la liberté avec le langage ; Violaine Heyraud parlait de la langue comme le « système des systèmes » ; Ostermeier disait combien le jeu « a à voir avec les enfants ». Comme le montre Octave Mannoni, en s'inspirant de Freud, le théâtre tient dans le « *on dirait* » de l'enfance et du jeu : « « on dirait (nous dirions) que cette chaise est un avion ».

Notre désir de crédulité est la preuve qu'autrefois, dans l'enfance, « l'imaginaire a régné d'une autre façon que chez l'adulte³⁶ ». Comme l'enfant, notre plaisir de spectateur ne tient pas seulement dans la seule réception de la chose montrée ni dans la nouveauté d'une fable mais davantage dans la reprise d'univers connus, dans les balises des genres et des œuvres qui permettent une participation plus grande : la répétition et les décalages qu'elle produit motivent cette participation et cette jouissance.

Les propos de Vilar et d'Ostermeier permettaient de confronter deux tentatives de définition du rôle du metteur en scène. Si le propos d'Ostermeier nous est contemporain, celui de Jean Vilar semble symboliquement se situer entre l'apparition du metteur en scène en France avec Antoine et notre époque. C'est dire la disproportion qu'il y a entre la naissance récente du metteur en scène comme auteur de spectacle, et la place qu'il occupe aujourd'hui dans le paysage théâtral. Rappelons qu'au XIX^e siècle, le metteur en scène n'existait pas mais que les décorateurs avaient un rôle prépondérant, au point qu'un dramaturge comme Victor Hugo se méfiait de leurs excès et verrouillait ses didascalies pour les contraindre à la sobriété³⁷.

Lorsqu'un spectateur prend sa place pour Avignon, va-t-il voir *Un ennemi du peuple* la pièce d'Ibsen ou la mise en scène de Thomas Ostermeier ? Là où Vilar étonne c'est en remettant le texte - « l'œuvre » ainsi nommée – au centre de la création théâtrale et le metteur en scène, à son service, modeste « ouvrier ». Là où son propos interroge notre captation c'est lorsqu'il accuse le metteur en scène de se servir du texte au profit d'un « effet » du « plus pur théâtre ». Feydeau pourrait-il réclamer à Zabou Breitman « *plus de respect* » ? Le travail de Zabou Breitman serait-il de la « mise en trop » pour reprendre la formule de Michel Vinaver qui reprochait aux metteurs en scène contemporains de toujours vouloir « ajouter » pour se justifier, se distinguer et se valoriser dans un univers « compétitif³⁸ » ?

N'a-t-elle-pas, au contraire, servi le texte, en respectant l'esprit tout en dévoilant la folie qui lui est propre et la mécanique à laquelle le genre est soumis ?

Nous n'avons pas accès à une archéologie des choix et partis pris qui constituent une mise en scène, et nous ne pouvons dire qui a pu, lors de la création du *Système Ribadier*, proposer cet effet de boucle : une mécanique de répétition propre au comique ? Une « boucle de gilet » qu'une lecture dramaturgique fait exister ? Une demande de la metteuse en scène ? Un accident des comédiens répétant la scène en boucle au point d'en faire naître ce moment singulier ?

Un plateau de théâtre est un espace de création, et les trouvailles qui y naissent portent bien leur nom : on les découvre, elles « advienne[nt] » pour reprendre le mot d'Ostermeier. La pensée la plus approfondie d'un metteur en scène devra rencontrer cet espace incertain du plateau et il devra aussi oublier ses certitudes pour cueillir ce qui ne peut fleurir que dans le mouvement d'un corps dans l'espace.

Comme le rappelait Pierre-André Weitz, le scénographe d'Olivier Py, un confetti d'un ancien spectacle resté accroché dans les cintres et tombant sur le visage d'un comédien jouant le

³⁶ Octave Mannoni, *Clefs pour l'Imaginaire ou l'Autre scène*, « L'illusion comique ou le théâtre du point de vue de l'Imaginaire », éditions du seuil, 1969, collection Points, pages 162 et 165.

³⁷ « La lecture des didascalies de Victor Hugo peut donner l'impression, tant elles sont abondantes et précises, que ce théâtre réclame une surcharge réaliste de décors. En réalité, Anne Ubersfeld l'a montré, ces indications sont adressées par Hugo aux décorateurs de son temps dont il désire modérer les ardeurs, en leur imposant un décor finalement assez sobre et historiquement juste. » Florence Naugrette, « Vitez metteur en scène de Hugo » in *Romantismes n°102*, 1998.

³⁸ Michel Vinaver, *Écrits sur le théâtre 2*, « La mise en trop (1988) », L'Arche éditeur, 1998, pages 137-146.

spectacle du moment verra la signification de toute la scène se transformer. Au théâtre, les accidents peuvent devenir des grâces³⁹.

Ostermeier remet le comédien au cœur du processus créateur, en pensant le théâtre comme une aventure collective : si le comédien est un créateur, le metteur en scène donne l'impulsion qui permet l'expression de son talent, tout en restant celui qui, parmi les propositions faites, choisit. Dans *Le Dernier Métro* de François Truffaut⁴⁰, le metteur en scène Lucas Steiner dirige le théâtre Montmartre pendant l'Occupation. Tout le monde le croit loin de Paris, fuyant les nazis, mais il vit reclus dans sa cave, aidé par sa femme, écoutant par un ancien conduit de chauffage les répétitions qui ont lieu sur le plateau. Ce spectacle, dirigé par son assistant Jean-Loup, se fait à partir des notes qu'il a lui-même laissées. Mais cette *pensée* du spectacle va rencontrer la réalité du texte traversant les acteurs. A un moment du film, Bernard Granger, le personnage joué par Gérard Depardieu, s'arrête en pleine répétition pour dire qu'il ne sent pas la scène en la criant comme il lui a été demandé, qu'il n'est pas « heureux » ainsi. L'assistant de Lucas Steiner le renvoie aux notes laissées par ce dernier : « Cette scène doit être jouée comme un duel ». Mais Lucas, qui entend la répétition, comprend son erreur et exploite l'instinct de son comédien qui sent le sens se dérober sous une mauvaise indication : « Il a raison Bernard Granger, cette scène ne doit pas être créée [...] il ne faut pas jouer cette scène comme un duel, mais comme un complot ». De cette nouvelle indication que sa femme Marion fera accepter à la troupe naîtra une scène différente, avec un jeu d'ombres chinoises qui bouleversera la perception de la scénographie. L'intelligence du metteur en scène est d'avoir su entendre son comédien et d'accepter l'expérience du plateau plutôt qu'une idée de lecture. Du reste, lorsque Marion lui rétorquera que Jean-Loup, son assistant, a seulement suivi ses notes, il répondra : « Jean-Loup a tort parfois d'être trop fidèle à mes indications ».

Aussi, le comédien est-il seulement un interprète ? N'est-il pas aussi un créateur qui a sa part dans la réussite d'un spectacle ? Ne devrait-il pas être aussi signataire du spectacle ?

Par le choix de ce moment singulier de captation et des documents qui l'accompagnaient, le dossier semblait interroger la paternité d'une création théâtrale.

Un spectacle vivant est forcément une aventure collective qui se construit dans l'interaction. Le metteur en scène n'a pas la solitude du peintre ou de l'écrivain. La place de plus en plus féconde des scénographes et des dramaturges dans la création contemporaine élargit encore cette signature du spectacle : tous les membres d'une équipe artistique sont des créateurs. La multiplication des collectifs de création où les décisions de mise en scène appartiennent à tous est le signe même de cette remise en cause du metteur en scène comme seul décisionnaire.

Est-il légitime d'imposer le metteur en scène comme seul signataire d'un spectacle, comme le réalisateur de cinéma au temps de la Politique des auteurs ? L'auteur, le metteur en scène et l'équipe artistique ne forment-ils pas le *triumvirat* nécessaire à la création d'un spectacle et la signature légitime de sa réussite ?

Alors, quel est le rôle du metteur en scène au centre de ce *triumvirat*, entre les libertés qui sont les siennes et les contraintes de sa situation, entre l'immuable des mots et l'imprévisible du plateau ?

³⁹ Rencontre avec Olivier Py et Pierre-André Weitz, journée nationale de formation des enseignants en spécialité théâtre, organisée par l'Inspection générale de Lettres, sur *Illusions comiques* d'Olivier Py, 25 mars 2017, Espace Cardin, Paris.

⁴⁰ François Truffaut, *Le Dernier Métro*, 1980. Le scénario de François Truffaut et de Suzanne Schiffman a été publié aux éditions des *Cahiers du cinéma* en 2001 ; le film est disponible en DVD chez MK2.

PROJET DE SÉQUENCE :

Il ne s'agit pas ici d'établir un corrigé pour notre sujet mais plutôt d'extraire le meilleur des prestations des candidats ayant eu à travailler ce dossier sur *Le Système Ribadier* pour permettre à celles et ceux qui passeront cette épreuve l'an prochain d'en tirer profit.

Tout d'abord, il convient de rappeler qu'une séquence s'inscrit dans un ensemble plus ample qui démarrera en septembre pour s'achever en juin : la progression annuelle est à l'image d'un voyage que l'on projetterait de faire, en étalant devant soi des cartes, des ouvrages, en envisageant des visites, des haltes, des raccourcis. Un voyage n'est jamais exactement tel qu'on l'a projeté - comme la programmation théâtrale d'une saison réserve des surprises. Mais c'est l'un des bonheurs de l'enseignant d'envisager des groupements de textes, des études d'œuvres complètes, de programmer des sorties ou de préparer des évaluations nouvelles.

Les candidats sont trop peu nombreux à situer leur séquence dans l'année, à envisager celle qui précéderait ou celle qui suivrait. Le jury n'a pas d'attente précise en ce sens mais il souhaite voir dans ces propositions l'enthousiasme d'un futur enseignant, le désir de transmettre ; qu'il puisse, finalement, nous donner goût au voyage qu'il sera ensuite à même de proposer à ses élèves.

Par exemple, nous pouvons relever certaines propositions heureuses comme, dans le cadre des « Réécritures » (si la classe est une première littéraire), le choix d'étudier *Exercices de style* de Raymond Queneau à la suite de la séquence exploitant *Le Système Ribadier*. Plus évident mais pertinent, l'étude des *Choses* de Perec envisagé comme un texte romanesque traversé d'argumentation indirecte et s'inscrivant ainsi dans une séquence avec pour objet d'étude « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation ».

Plusieurs candidats articulent leur séquence autour du *Système Ribadier* comme œuvre complète étudiée en lecture analytique. C'est en soi envisageable mais il faut pour cela la maîtriser. Nous l'avons dit : nous n'attendons pas du candidat une culture théâtrale exhaustive, alors pourquoi s'imposer l'étude d'une œuvre complète que l'on n'a pas lue ? Ce qui aurait semblé plus évident pour *Tartuffe* ou *Phèdre* est ici un risque à prendre. Aussi est-il plus pertinent d'exploiter un groupement de textes répondant à la problématique choisie.

Nous avons déjà évoqué la question de la problématique. Rappelons ici qu'elle se distingue des enjeux problématisés du dossier en cela qu'elle doit être suffisamment claire et explicite pour faire sens chez l'élève. Cette problématique sera inscrite sur son descriptif dans le cadre de l'épreuve orale des E.A.F.

Une grande majorité des candidats formule une problématique qui reprend l'intitulé de l'objet d'étude : le texte comme création littéraire et comme art vivant. C'est en soi recevable mais bien souvent les séances s'appuient sur des exemples génériques (trois mises en scène de la scène du pauvre dans *Dom Juan*) qui ne font pas oublier que certains documents ont été abandonnés.

A l'inverse, une candidate convoque justement des exemples extérieurs en allant dans le sens de sa problématique fondée sur l'acteur (« En quoi le comédien est-il aussi un créateur ? »). Deux scènes sont étudiées en lecture analytique en les confrontant au travail du comédien Christian Hecq dans deux mises en scène : l'entrée de Bouzin dans *Un fil à la patte* de Feydeau mis en scène par Jérôme Deschamps, et le raisonnement de Sganarelle dans l'acte III scène 1 de *Dom Juan* de Molière mis en scène par Daniel Mesguich.

Une autre candidate a analysé la captation sous l'angle de l'inquiétude - l'extrait dévoilant la part sombre du vaudeville. C'est une lecture audacieuse qui débouchera sur la problématique : « En quoi les ressorts comiques peuvent-ils comporter une dimension plus inquiétante ? » Le déroulé de séquence proposait des références bienvenues (*Le Rire* de Bergson), des

rapprochements réfléchis (Tardieu et le langage) ou l'ouverture vers un spectacle finement choisi (*La Cantatrice Chauve* de Ionesco dans la mise en scène captée de Jean-Luc Lagarce).

Comme nous l'avons dit, tous les documents ne sont pas à étudier en classe. Cependant, pourquoi abandonner Perec ? Sa fantaisie a pu inspirer des écritures d'invention ou des séances de langue pertinentes. Un candidat propose l'écriture de plusieurs « fiches mise en scène à l'usage des débutants ». Une autre imagine un exercice de réécriture en déplaçant systématiquement les verbes, adverbes et adjectifs. Elle envisage ensuite une mise en voix du texte de Perec qui commence par dérailler - comme chez Breitman – pour finalement exploiter la réécriture des élèves.

Enfin, ce sujet réfléchissait sur la mise en scène d'auteurs du patrimoine, sans penser les écritures contemporaines. Le jury a apprécié cette ouverture vers des écritures d'aujourd'hui où le rôle du metteur en scène est déjà envisagé par le dramaturge ; où le texte est presque volontairement « troué » pour laisser une part de désir et d'invention à celui qui le choisira ; où le présent de la représentation est intégrée à l'écriture en laissant une place au comédien prenant la parole – comme, par exemple, le texte de William Pellier *Grammaire des mammifères* qui garde entre crochets la part qui sera improvisée au plateau ou qui envisage l'intervention d'un « protagoniste » différent chaque soir puisque choisi parmi les spectateurs et invité sur scène.

Longtemps le spectacle théâtral et l'œuvre écrite se confondaient. Molière écrivait pour la scène et publiait ses textes à regret, pour ne pas être plagié. L'avènement du metteur en scène a dissocié le texte du spectacle au point que l'œuvre écrite est devenue un simple support à l'art visionnaire du metteur en scène. Aujourd'hui les écrivains de plateau semblent concilier le geste des hommes de théâtre d'antan avec les exigences et les possibles d'une scène d'aujourd'hui. Les pleines réussites de Pommerat ou Mouawad (souvent cités lors de l'entretien) tendent à prouver la fin d'un cycle ou l'amorce d'un renouvellement dans « L'ère de la mise en scène ».

RECOMMANDATIONS POUR 2019

Tout d'abord il est inutile de répéter les conseils des rapports précédents, à commencer par la lecture des dits rapports et la consultation des différentes bibliographies conseillées aux candidats.

Comme le signalait le rapport 2017, désormais un texte littéraire est présent dans le dossier. Dans l'ensemble son exploitation a été jugée satisfaisante et a permis de nourrir la séquence didactique. Depuis, un certain resserrage a été opéré sur les dossiers, limitant la durée de la captation et le nombre de documents. Ce sont des détails bien prosaïques mais qui découlent d'une même attention : tout est fait pour que les candidats puissent exprimer leurs qualités.

Afin de se préparer pour cette épreuve et dans l'esprit de ce que nous venons de présenter, nous pouvons donner quelques conseils qui pourront peut-être améliorer les prestations, notamment lors de l'entretien.

- Prendre le temps de réfléchir sur son parcours de spectateur et fixer, pour soi-même, quelques repères à l'écrit permettraient aux candidats d'éviter les réponses blanches, pauvres ou imprécises qui limitent les fins d'entretien. Penser son parcours de spectateur de théâtre, comme sa cinéphilie, est davantage un plaisir qu'un effort, et on apprécie d'entendre des candidats qui ont ce recul.

Georges Banu affirme : "Aller au théâtre c'est répondre aux augures de l'instant avec ce qu'il fournit comme plénitude d'éclair et possible déception toute aussi extrême."⁴¹ Aussi

⁴¹ Georges Banu, *Amour et désamour du théâtre*, éditions Actes Sud, collection Le temps du théâtre, 2013.

n'attendons-nous pas un exercice de dithyrambe ou un billet d'humeur. La déception, l'échec ou une mauvaise réception peuvent donner des désirs de théâtre plus précieux que les réussites les plus abouties. Là aussi, pour penser l'expérience théâtrale, les candidats doivent sortir d'une binarité paralysante.

- Les candidats se destinent à enseigner à la rentrée suivante. Nous avons parlé des programmes. Maintenant, penser une séquence problématisée, choisir des exemples concrets, se projeter devant une classe doivent être pour le candidat une première mise en condition dans son futur métier.

Le jury pardonne facilement les propositions trop chargées, les exemples très ambitieux ou les mises en œuvre didactiques maladroites. Mais il s'attriste d'un manque d'enthousiasme quant à la transmission du théâtre et de la littérature. Un candidat devrait se réjouir d'une question comme : « Quels exemples pourriez-vous choisir pour introduire l'objet d'étude de première ? » Il doit avoir des réserves d'exemples sur une entrée aussi large que « Le théâtre : texte et représentation ». Au candidat de se préparer. D'abord, en consultant les nombreuses ressources à sa disposition et engrangées au fil des rapports. Mais qu'il pense aussi à son goût pour activer son désir de transmettre : quel texte ai-je envie de faire étudier à ma classe ? Quel projet pédagogique puis-je penser en lien avec celui-ci ? Une sortie est-elle envisageable ? C'est un entraînement à faire, indépendamment de l'étude d'un dossier.

« Cultivez votre tempête⁴² » - c'est ainsi qu' Olivier Py nous enjoint à ne pas rester *assis*. Puisse cette injonction aider nos candidats ! Peut-être y trouveront-ils un peu de l'ambition, du souffle, de l'élan du futur enseignant.

⁴² Olivier Py, *Cultivez votre tempête*, éditions Actes Sud-Papiers, collection Apprendre, 2012.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « CINÉMA »

Rapport présenté par Laurence Cousteix et Bastien Ferré

L'épreuve d'ASP cinéma est désormais bien installée au sein du CAPES de Lettres qui l'accueille pour la cinquième année consécutive. La stabilité du nombre de candidats (151 pour cette session) et la nette amélioration de leur préparation en sont autant de preuves. Le jury a en effet été heureux de constater que les candidats, dans leur très grande majorité, connaissent les attendus de l'épreuve et en maîtrisent le déroulement. Les exposés partiels, l'oubli d'une partie de l'épreuve, l'absence de maîtrise du temps limité ont fait exception. La lecture des rapports précédents a sans doute aidé les candidats dans leur préparation et nous ne pouvons qu'encourager les prochains à s'appuyer sur ces précieux documents afin de cerner clairement les enjeux méthodologiques, épistémiques et didactiques de cette épreuve.

La moyenne de l'épreuve s'élève ainsi de manière fort appréciable à 11,03.

Le présent rapport aura pour objet de rendre compte du niveau globalement satisfaisant des prestations de la session 2018 mais prendra soin de souligner également les insuffisances de certaines, de manière à encourager les candidats non seulement à étoffer leur culture littéraire et cinématographique, à consolider leur réflexion et leurs méthodes d'analyse, mais également à faire preuve d'une approche plus sensible des textes et des films, plus attentive à la variété de leurs formes, à la mobilité de leurs tonalités, à leur ambiguïté parfois, qu'il ne s'agit en aucun cas de réduire.

I. L'épreuve de cinéma : enjeux et déroulement.

— L'option cinéma : un choix réfléchi.

Le jury ne peut que se féliciter qu'un grand nombre de candidats choisisse l'option cinéma et a particulièrement apprécié que les meilleures prestations fassent entendre une culture et une sensibilité cinématographiques propices au traitement des sujets. Aussi le jury a-t-il été fort heureux d'entendre une candidate qui, après une analyse particulièrement attentive aux aspects sonores et plastiques d'un extrait de *Mon Oncle* de Tati et aux particularités du burlesque qui s'y déploie, parvenait à convoquer de mémoire le texte d'André Bazin consacré aux *Vacances de Monsieur Hulot* et publié dans le recueil *Qu'est-ce que le cinéma ?* On attend en effet des candidats en ASP cinéma qu'ils fassent montre d'une cinéphilie ouverte et consciente de la variété des enjeux, des genres et des formes cinématographiques à travers leur histoire. Le choix des extraits filmiques, et ce depuis la création de l'épreuve, repose sur ce postulat : un

candidat peut avoir à analyser une séquence de film allemand muet des années 1920 (*La Femme sur la Lune* de Fritz Lang), une séquence de *screwball comedy* américaine des années 1940 (*L'Impossible Monsieur Bébé* de Howard Hawks), comme un extrait d'un film russe contemporain (*Faute d'amour* d'Andreï Zviaguintsev). Parfois, le jury s'interroge sur la légitimité du choix de l'option au regard du peu de connaissances cinématographiques dont font preuve certaines prestations. L'épreuve ne s'inscrit pas dans un concours de recrutement de spécialistes en cinéma, mais il demeure qu'un minimum de culture, de sensibilité et de réflexion reste attendu de la part des candidats, au-delà d'un vague goût pour le cinéma et loin de la pure pratique de loisir. On ne peut donc que s'étonner du peu de films que certains candidats ont vus, qui rend impossible les élargissements culturels et les remarques comparatives, de l'ignorance presque totale chez certains des grandes scissions de l'histoire du cinéma (lequel ne s'est pas contenté de « naître en 1895 » comme tiennent à le rappeler de nombreux candidats). On peut attendre des candidats qu'ils sachent situer autour de 1927 la transition du muet au parlant, qu'ils ne fassent pas courir la Nouvelle Vague française de 1959 jusqu'aux années 1980, qu'ils différencient l'expressionnisme allemand de l'« impressionnisme français », pour reprendre l'expression d'Henri Langlois à propos de l'avant-garde française des années 1920. Le jury regrette que les textes critiques et théoriques ne soient presque jamais cités (les candidats pourront se reporter à la bibliographie indicative figurant plus loin).

— Préparation, exposé, entretien.

Le candidat se voit remettre un sujet constitué d'un corpus de trois ou quatre textes littéraires, d'un extrait filmique, d'un document iconographique et éventuellement d'un document complémentaire à destination de l'enseignant. Il dispose de trois heures de préparation pour élaborer un exposé de trente minutes qui présente un projet de séquence pédagogique articulé à l'entrée de programme ou à l'objet d'étude d'une classe spécifiquement indiqués sur le bordereau d'épreuve. Le candidat doit montrer sa connaissance des programmes en tenant compte de cette indication, et peut faire des liens avec d'autres entrées de programme et objets d'études de manière à situer sa proposition de séquence dans une progression annuelle ou une progression de cycle. La séquence pédagogique doit s'ancrer dans une approche problématisée du corpus, et rendre compte de la capacité du candidat à analyser les extraits qui lui sont proposés et à envisager des mises en œuvre pratiques qui témoignent, si ce n'est d'une expérience pédagogique déjà acquise, du moins d'une interrogation pertinente sur la concrétude des situations d'enseignement et la réalité des publics scolaires. Au sein de cette séquence pédagogique, le candidat développe une séance de cours construite autour de l'analyse de l'extrait filmique, à laquelle il doit accorder environ la moitié de son temps d'exposé. Face au jury, il dispose non seulement de son corpus de textes mais également d'un ordinateur et d'un projecteur qui lui permettent de solliciter l'extrait quand il le souhaite. L'analyse filmique est librement placée en début, en milieu ou en fin d'exposé par le candidat, selon ce qui lui semble le plus pertinent. Si celle-ci occupe une place centrale au sein de l'épreuve, le jury tient à rappeler que l'ensemble du corpus doit être abordé par le candidat, dans une approche précise et équilibrée des textes, sans négliger l'étude du document iconographique. Sans qu'il s'agisse de faire pour chaque extrait un commentaire stylistique abouti, les particularités de l'écriture doivent être cernées pour chacun.

Le deuxième temps de l'épreuve consiste en un entretien d'environ 25 minutes qui fait suite à une première délibération du jury. Il permet de revenir de façon souple, constructive et bienveillante sur les pistes analytiques, interprétatives et pédagogiques avancées par le candidat, de reprendre précisément certains points d'analyse textuelle et filmique, d'apprécier son intelligence des textes et des documents ainsi que sa culture littéraire, cinématographique et artistique en ouvrant la discussion à d'autres œuvres. L'entretien permet également d'évaluer

la connaissance que le candidat a des responsabilités qui incombent à l'enseignant et se clôt ainsi sur une question qui peut toucher à la vie scolaire, aux dispositifs d'éducation à l'image, aux instances de décision au sein d'un établissement...

Nous nous proposons de revenir en détail sur ces deux temps de l'épreuve.

II. L'exposé de 30 minutes.

- **Une approche problématisée du corpus : une vision cohérente.**

Nous tenons à rappeler que l'épreuve d'ASP option Cinéma est avant tout gouvernée par les enjeux problématiques des dossiers soumis à l'étude des candidats. Les corpus de documents présentent en effet une forte unité qui préside généralement à leur conception, unité qu'il convient d'élucider rapidement au début de l'exposé. Au-delà de la recherche d'un angle d'étude original pour aborder les œuvres, nous pensons que cette orientation didactique est celle qui guidera les candidats dans l'exercice de leur métier d'enseignant de collège et de lycée. Amener les élèves à étudier les fonctions de la poésie au prisme d'un tour d'horizon (par trop général) de la poésie à travers les âges sera un choix pédagogique assurément moins fécond qu'une démarche qui les y mène par le truchement d'un questionnement à la fois thématique et problématique. À cet égard, un sujet fondé sur un extrait de *Paterson* de Jim Jarmusch, qu'il s'agissait de confronter à des poèmes de Jacques Réda, Jacques Roubaud, Valérie Rouzeau et Francis Ponge, ainsi qu'à une photographie de Robert Doisneau, pouvait amener des questionnements didactiques comme « Comment les auteurs évoquent-ils dans leurs poèmes urbains leur travail de poète ? » ou « Comment les choix esthétiques construisent un regard sur la ville propre à modifier celui du récepteur ? ». Les meilleures prestations sont celles qui ont compris les enjeux de cette problématisation du dossier : problématiser n'est pas simplement poser une question, mais chercher une tension intellectuelle, un nœud conceptuel qui va permettre de lire les textes sous un autre éclairage et de les mettre en lien et en tension, au-delà des catégories purement scolaires.

À titre d'exemple, un sujet donné cette année invitait les candidats à développer un projet de séquence à destination d'une classe de seconde en s'inscrivant dans l'objet d'étude « La tragédie et la comédie au XVII^e siècle : le classicisme ». Il s'agissait de mettre en lien une séquence de *L'impossible Monsieur Bébé* (*Bringing up baby*, Howard Hawks, 1938), des scènes issues de trois pièces de Molière (*Le Tartuffe*, *Le Bourgeois gentilhomme* et *Le Malade imaginaire*) et la photographie de captation de la mise en scène de François Morel du *Bourgeois gentilhomme*. Sur cette photographie, on pouvait voir, au centre de l'image, François Morel dans le rôle de Monsieur Jourdain, vêtu d'une très longue cape aux proportions ridicules, recouverte de motifs floraux, tenue par deux valets. La séquence du film de Hawks, quant à elle, mettait en scène Susan Vance, vêtue de sa plus belle robe de soirée, aux prises avec David Huxley, également paré de son plus beau costume, dans une série de *gags* typiques de la *screwball comedy* où les étoffes des habits d'apparat se déchiraient l'une après l'autre, dans un restaurant fréquenté par la haute société. On pouvait légitimement attendre que les acteurs interprétant ces rôles, Katharine Hepburn et Cary Grant, soient au moins identifiés comme représentants emblématiques d'un certain *star system* hollywoodien, dont l'image publique est une véritable image de marque, connue par le grand public car relayée par les *mass media* américains. Un repérage rapide de quelques répliques fortes des scènes moliéresques permettait d'élucider l'idée-maîtresse qui gouvernait un tel corpus. « Je tâte votre habit, l'étoffe en est moelleuse. », déclarait Tartuffe, tentant de séduire Elmire. La scène 5 de l'acte II du *Bourgeois gentilhomme*, dont la didascalie initiale mentionnait la présence d'un « Maître tailleur » et d'un « Garçon tailleur, portant l'habit de M. Jourdain », s'ouvrait quant à elle sur la réplique d'un M. Jourdain en mal de flatteries : « Croyez-vous que l'habit m'aille bien ? ». Les courtes scènes de l'acte III

du *Malade imaginaire* faisaient enfin la part belle à une Toinette travestie en habit de médecin pour duper Argan qui, berné par les changements de costume successifs de la servante, finissait par déclarer : « Pour moi, j'aurais été trompé à celle-là, et j'aurais juré que c'est la même personne. »

Il semblait donc évident que ce dossier devait orienter l'exposé des candidats sur la question du costume. Du travestissement farcesque à la convention sociale du *paraître* vestimentaire, en passant par l'objet de tentation ou de flatterie, tout un éventail de variations dramaturgiques s'offrait à l'étude, qui permettait de proposer, dans un premier temps, une véritable typologie des usages dramatiques du costume, en tant que puissant déclencheur-catalyseur d'actions, émotions et réflexions théâtrales et filmiques. Plutôt que de se demander si « la comédie est un genre dramatique comique » ou d'interroger la présence du quiproquo théâtral à travers les textes, il s'avérait plus fécond d'étudier en quoi le costume nourrissait ici un comique burlesque à travers les genres institués de la grande comédie, de la comédie-ballet et de la *screwball comedy* américaine, en tant qu'ils réactivent les puissances libératrices voire anarchisantes de la farce. Il s'agissait en somme d'envisager de problématiser le corpus autour des enjeux de représentation du costume. Qui ne décelait pas cette omniprésence unifiante du costume passait hélas à côté du sujet. Ce qui, en soi, ne vouait pas nécessairement une telle prestation aux gémonies, mais encore fallait-il en entretien mobiliser assez de présence d'esprit, de lucidité et de souplesse intellectuelle pour revenir sur cette idée problématique, sans laquelle la filiation qui court de Molière à Hawks ne trouvait guère de cohérence...

- **Le développement de la séquence pédagogique : se détacher du formalisme didactique.**

La proposition de séquence pédagogique permet d'évaluer la capacité du candidat à mobiliser un corpus pluriel, à en cerner les enjeux, à faire preuve de qualités analytiques et synthétiques et à inventer des activités pédagogiques en cohérence avec des situations concrètes d'enseignement. Les candidats se sont dans l'ensemble montrés soucieux de proposer une problématique d'ensemble qui permettait d'articuler leur approche des extraits à l'objet d'étude concerné et à des exercices proposés aux potentiels élèves. Le jury tient à rappeler que l'approche problématisée est indispensable, dans la mesure où l'enseignement s'enracine dans un questionnement du côté de l'enseignant, qui entend le susciter en retour du côté des élèves. Cette problématique peut être une question simple, si elle reste pertinente : ainsi un candidat, sur un corpus constitué de textes inspirés de *L'Homme qui rit* de Victor Hugo et de son adaptation par Paul Leni, a-t-il cherché à interroger dans quelle mesure les réécritures sont autant de gestes de récréation, ce qui lui permettait ensuite de distinguer le principe de la citation explicite (dans un extrait du *Dahlia Noir* de James Ellroy), celui de la circulation du motif du sourire monstrueux (dans un extrait d'*Au revoir là-haut* de Pierre Lemaître et dans une planche de *Batman* de Bob Kane où apparaît le personnage du Joker), celui de l'adaptation cinématographique et des questions figuratives qui lui sont liées (dans le film de la période américaine de Paul Leni où la monstruosité de Gwynplaine, joué par Conrad Veidt, se voit largement atténuée). Les problématiques les moins pertinentes étaient celles qui annonçaient une approche thématique et diachronique vague (toujours sur *L'Homme qui rit* : « comment le personnage du clown a-t-il été perçu au fil des siècles ? », l'idée de clown étant confondue avec celle de monstre...).

Ce questionnement guide une progression pédagogique qui doit y trouver sa cohérence. La description des séances de cours permet au candidat de mettre en lumière avec le plus de précision possible les enjeux des extraits et d'envisager la manière dont il travaillera avec les

élèves. Dire simplement qu'à la troisième séance de cours, « on abordera le texte de Leslie Kaplan » ne correspond pas à ce qu'on attend d'un futur professeur. Dire en revanche, comme a pu le faire un candidat lors d'une prestation brillante, qu'au cours d'une séance à destination d'une classe de 3^e – qu'il a su fort bien articuler aux attentes du DNB – « on invitera les élèves à étudier dans l'extrait de *L'Excès-L'Usine* de Leslie Kaplan la manière dont l'écriture rend la déshumanisation opérée par le travail en usine en étudiant le style lapidaire des phrases courtes associées à la parataxe, la fragmentation de la description soutenue par la disposition éclatée des paragraphes », montre une attention à l'écriture attendue par cette épreuve.

Les meilleures prestations sont celles qui ont construit une progression spécifique à partir du corpus donné et qui ont fait l'effort de mises en œuvre inventives. Ainsi, sur un sujet qui proposait un extrait du *Grand Amour* de Pierre Etaix associé à des extraits de *Du côté de chez Swann* de Proust, de *L'Etranger* de Camus, de *Belle du Seigneur* d'Albert Cohen, ainsi qu'à une gravure de Daumier et à un extrait de l'ouvrage critique de Jean Rousset *Leurs yeux se rencontrèrent*, une candidate entend aborder en classe de Première « la manière dont les auteurs se sont appropriés le *topos* de la rencontre amoureuse et de ses codes afin de les déjouer ». Ses séances, dans la perspective de la préparation aux EAF (commentaire à l'écrit et lecture analytique à l'oral) abordent pour chacun des textes les aspects grammaticaux et stylistiques spécifiques rattachés à des axes d'analyse : elle entend par exemple attirer l'attention des élèves sur le passage des temps du récit au présent de vérité générale dans le texte de Proust, pour leur faire sentir comment on passe du récit d'une rencontre amoureuse entre Swann et Odette, dénué du traditionnel ravissement, à une méditation sur les métamorphoses du sentiment amoureux à travers le temps. L'étude du lexique lui permet de montrer en quoi cette méditation prend par moments des aspects « cliniques » ouvrant sur une forme de physiologie de l'amour. Elle propose de recueillir à l'oral les avis argumentés des élèves – qui, plus jeunes, ont nécessairement une représentation différente de celle du texte – sans doute en opposition avec la vision proustienne et pour le moins paradoxale de l'amour, de manière à instaurer d'emblée un lien vivant entre le texte et ses lecteurs. Au terme d'une séquence qui entend élaborer trois lectures analytiques, la candidate propose une série de remarques comparatives fructueuses, qui se voit enrichie d'apports extérieurs au corpus (allusion au célèbre incipit d'*Aurélien* d'Aragon) et au sein de laquelle l'étude de l'extrait filmique, à travers notamment la question de la voix off et du montage non linéaire, trouve sa juste place. Elle présente ensuite aux élèves une écriture d'invention, sous la forme d'un scénario qui raconte une rencontre amoureuse commentée par une voix off, laquelle a le pressentiment de l'échec futur du couple. Le lien entre les exercices, la connaissance des programmes et les caractéristiques spécifiques des éléments du corpus est ainsi constamment maintenu.

À l'inverse, les prestations les moins convaincantes soit ne proposaient qu'une paraphrase inutile des textes, soit s'abritaient derrière un formalisme pédagogique qui énumérait des situations d'enseignement types (*brainstorming* pour la première séance, mise en îlots bonifiés pour le travail sur les textes, séances au CDI, évaluation sommative en fin de séance, etc.), dans l'oubli de la spécificité et de l'intérêt des extraits, laissant l'impression d'une approche mécanique et désaffectée de l'enseignement, là où celui-ci ne peut réussir que si l'enseignant se sent lui-même, si ce n'est affecté, au moins concerné par les œuvres.

Le jury attire l'attention sur le fait que les lectures cursives sont trop rarement mentionnées par les candidats. Du collège au lycée, les élèves doivent être encouragés à lire, dans la classe comme à l'extérieur de la classe. Certains candidats ont manifesté le souci de bien amener les lectures (en choisissant par exemple, comme le proposaient judicieusement des candidats, une édition abrégée d'*Oliver Twist* de Dickens ou de *Robinson Crusoe* de Defoe) en se posant la question de leur place au sein de la progression annuelle – faire lire aux élèves *Le Colonel Chabert* « tout seuls pendant les vacances de la Toussaint » sans contextualisation

historique ni présentation sommaire au préalable semble ainsi peu propice à l'appréciation de ce texte.

- **L'analyse de séquence filmique : regarder les images, écouter les sons.**

Si une analyse linéaire de l'extrait filmique n'est pas proscrite, nous rappelons qu'une analyse plan par plan est rarement opérante dans le cadre de cette épreuve. D'une part, le grand nombre de plans dans un extrait filmique pouvant avoisiner les six minutes condamne le candidat à des redites, ou à formuler des commentaires formels peu féconds s'ils ne s'assortissent pas d'une tentative d'interprétation. Nous rappelons au passage qu'une analyse filmique ne consiste pas en un catalogue de valeurs de plans, d'angles de prises de vues ou de mouvements de caméra. D'autre part, la volonté d'exhaustivité n'est guère envisageable en trois heures de préparation et en trente minutes d'exposé. Il conviendrait donc de se concentrer sur un échantillon substantiel mais raisonnable de procédés d'écriture, de mise en scène (visuels, sonores, comme de montage) et de jeu actorial, qui alimente le propos développé et contribue à donner du sens à l'extrait dans sa globalité. L'exposé de l'analyse filmique est un moment crucial de l'épreuve, aussi avons-nous regretté que certains candidats, à court de temps, n'aient pu commenter des plans finaux jugés essentiels et révélateurs des spécificités de l'extrait : une analyse de la séquence d'*En quatrième vitesse* ne pouvait guère faire l'économie de l'ouverture de la valise, de même que l'analyse de l'extrait de *La Tortue rouge* se devait de commenter la rencontre du Robinson naufragé avec la dite tortue ! Nous conseillons ainsi aux futurs candidats de mettre à profit les trois heures de préparation en osant d'abord prendre le temps d'un visionnage d'approche, durant lequel ils puissent troquer la loupe pour la longue-vue et aborder l'extrait dans son intégralité, de manière à en dégager les éléments essentiels. Nous rappelons également que les candidats doivent montrer au jury les plans et effets de montage dont ils parlent et lui donner à entendre les sons qu'ils mentionnent, pour mieux les analyser dans une posture de communication avec les examinateurs. Nous regrettons que certains candidats n'aient rien montré de l'extrait filmique, ou aient cherché à diffuser l'extrait dans son intégralité avant de l'analyser.

Sans négliger les vertus d'une analyse composée qui sache naviguer entre les motifs et choix de réalisation de l'extrait sans en suivre forcément le fil temporel, des analyses linéaires stimulantes ont été proposées par les candidats selon deux méthodes également efficaces : le développement dégageant les mouvements successifs de l'extrait ; le développement passant l'extrait au crible de deux ou trois axes d'analyse, « angles d'attaque » qui viennent éclairer la vision d'ensemble de l'extrait. On notera les similitudes qu'entretiennent ces approches et le travail mené en classe avec les élèves. Du reste, il demeure souhaitable que le choix d'une méthode analytique soit en lien avec l'usage pédagogique qui sera fait de l'extrait filmique au niveau concerné. Nous saluons ici les candidats qui ont su montrer avec finesse et précision comment ils souhaitaient amener les élèves à déceler ces éléments d'analyse au sein de leur séance de cours, en vue de l'acquisition de notions théoriques ou de compétences pratiques clairement identifiées. Ainsi de ce candidat qui a su judicieusement relever et hiérarchiser les mentions scripturales visibles dans l'extrait de *Paterson*, préciser le rôle dramatique et esthétique qu'elles jouent dans le régime filmique, avant d'expliquer les enjeux du travail personnel donné à ses élèves de cinquième : « Dans votre parcours quotidien pour venir au collège, relevez les signes que vous croisez sur votre chemin. » Il s'agit ensuite de lire ces relevés à la classe, pour mener les élèves vers un travail d'écriture poétique où chacun pourra mettre en forme son parcours pour mieux lui donner du sens.

Nous rappelons enfin aux candidats qu'il convient d'éviter de « plaquer » des connaissances plus ou moins communément admises sur l'extrait filmique qui est livré à leur étude. Des candidats ont cru bon d'envisager un extrait au prisme d'une prétendue « grammaire

cinématographique », expression semble-t-il promise à une terrible longévité, mais dont on mesure aisément la valeur excessivement normative dans un art comme celui du cinéma, et qui semble permettre en substance de verrouiller le sens à donner à certains choix d'écriture et de réalisation. Ainsi de la traditionnelle « symbolique » à attribuer à des couleurs, gestes, objets... à l'écran, de la lecture tragico-temporelle de la direction de tel mouvement de caméra, ou de la désormais classique fonction magnifiante de la contre-plongée (l'extrait d'*En quatrième vitesse* donnait de cette dernière des contre-exemples éclatants). Il convient, en somme, d'investir un vocabulaire d'analyse filmique maîtrisé et de l'utiliser à bon escient, sans chercher à appliquer de façon mécanique des interprétations toutes faites sur l'extrait proposé. Plusieurs candidats ont par exemple évoqué l'impression chromatique de grisaille généralisée qui se dégageait du décor de l'usine dans *Mon Oncle* de Jacques Tati sans interroger l'évidente présence de touches de couleurs extrêmement vives à l'écran (extincteurs rouges, porte bleue, voiture rose et verte...), venant empêcher une lecture monolithique du traitement des couleurs à l'œuvre dans l'extrait. Nous demandons ainsi aux futurs candidats d'évaluer avec acuité les images et les sons de l'extrait qu'il ont la charge d'étudier et de veiller à entrer avec un esprit de nuance – qui ne leur sera pas inutile dans l'enseignement des Lettres ! – dans la proposition cinématographique qu'un(e) auteur(e) offre à leur regard, en portant une attention particulière aux motifs esthétiques, en tant qu'ils sont porteurs de sens.

Aux antipodes d'une approche formaliste voire mécanique de l'objet filmique, nous invitons donc les futurs candidats à tenter de développer une lecture sensible de l'extrait qui leur est proposé. Nous sommes souvent convaincus par des prestations qui osent avouer les effets produits sur les candidats par la séquence, pour mieux les interroger, les problématiser. Pour mieux, en somme, en tirer du sens. Interroger ses affects de spectateur permet souvent d'entrer avec finesse dans une analyse de séquence. « J'ai décidé de prendre pour guide la conscience de mon émoi », écrivait Roland Barthes dans *La Chambre claire*. L'émoi face à un extrait peut, du reste, relever de la perplexité, du doute, voire de l'incompréhension... Gageons que l'un des grands enjeux de l'analyse filmique sera précisément d'interroger la manière que le cinéaste aura eu de provoquer – délibérément ou non, là n'est pas la question – ces émotions et réflexions chez ses spectateurs, et non d'essayer d'assigner de manière péremptoire une signification définitive à tel ou tel choix de réalisation. Un candidat avouant humblement ses difficultés à analyser une représentation visuelle ou sonore l'emportera souvent sur celui qui se lance dans une élucubration déconnectée de l'extrait proposé. Au-delà des hypothèses délirantes, souvent peu étayées, il conviendra donc d'étudier en quoi cet objet filmique peut nous poser problème, voire *faire problème*, afin d'en tirer une potentielle problématisation, à la lumière de l'ensemble du dossier proposé. Tout est néanmoins affaire de bon sens et d'adaptation du candidat aux extraits proposés. L'écueil inverse serait bien entendu de tomber dans d'insondables abîmes de perplexité où les seules émotions de spectateur auraient voix au chapitre : il ne suffit pas de marteler que chaque procédé filmique, dans l'ouverture du *Grand amour* de Pierre Etaix, est « très drôle », car ce n'est pas là analyser. Une candidate, en revanche, a osé interroger une photographie de Cartier-Bresson à la lumière du « punctum » théorisé par Roland Barthes, avouant son approche sensible du médium, ce qui a permis en entretien de prolonger cette belle proposition en évoquant le détail poignant auquel elle avait été le plus sensible dans l'extrait de *Mon Oncle*.

III. L'entretien : le temps d'un échange constructif.

Le jury voudrait attirer l'attention sur le moment privilégié de l'entretien. Celui-ci constitue en effet un temps important de l'épreuve et peut être l'occasion pour le candidat de confirmer ses connaissances et compétences, mais également de rattraper une prestation peu convaincante. L'entretien prend place après un premier temps de délibération entre les membres du jury pendant lequel est fixée une note plancher, en-deçà de laquelle l'évaluation finale ne

peut descendre.

Avant toute chose, le jury tient à rappeler que la bienveillance guide la maïeutique de l'entretien : le candidat ne doit pas se sentir tenu en joue, sous le feu croisé des questions d'un jury qui ne chercherait qu'à le déstabiliser. Au contraire, le jury apprécie qu'un candidat saisisse avec sérénité l'occasion de cet échange pour poursuivre des réflexions qu'il n'a pas eu le temps de développer lors de son exposé, pour revenir sur certaines remarques, pour ouvrir le dialogue à d'autres œuvres ou d'autres activités possibles avec les classes. Ainsi, le candidat doit s'attendre à ce que des questions précises lui soient posées sur les textes ou l'extrait filmique, mais il doit également savoir évaluer l'ouverture variable des questions : toutes n'attendent pas en effet une seule et unique réponse, que le candidat cherche à deviner en scrutant les visages imperturbables du jury, quand ce n'est pas en lui demandant directement « qu'attendez-vous comme réponse ? ».

L'entretien est le moment où le candidat doit mobiliser d'autres compétences que celles qu'il a pu montrer dans l'exposé : la réactivité, la capacité de répondre de manière vive et pertinente à des questions, dont certaines peuvent lui sembler intempestives, l'ouverture d'esprit, la sérénité, voire une certaine forme de plaisir pris à la discussion, sont autant de qualités dont il devra faire preuve dans l'échange avec les élèves, et que le jury est heureux d'apercevoir chez un possible futur collègue. Ainsi, le jury a pu apprécier que les candidats parviennent à revenir sur certains excès interprétatifs ou certains contresens de leur exposé. Une candidate, sur un sujet portant sur le journalisme autour d'une séquence de *Révélation* de Michael Mann et d'extraits d'*Illusions perdues*, de *Bel-Ami*, de *J'accuse*, après un exposé maladroit mais qui laissait entendre des capacités de réflexion, est parvenue à revenir sur l'emploi récurrent qu'elle faisait du mot « manipulation » à propos des médias et à entrevoir dans quelle mesure il reconduisait la perception confuse que les élèves peuvent avoir de ceux-ci. À partir de cette rectification, une discussion peut s'engager sur le rapport des élèves à l'information, les supports qui la véhiculent, la manière dont ils l'appréhendent, la littérature et le cinéma permettant ici d'éclairer des questions concrètes et importantes pour la formation de futurs citoyens.

La forme idéale que vise l'entretien n'est ainsi pas celle de la question, petite ou grande, dont le candidat ressortirait abattu et éreinté, mais bien celle d'un échange entre futurs pairs, où se fait sentir le plaisir de discuter des contenus, de faire passer un savoir, de réfléchir aux manières de le transmettre, de découvrir dans la discussion quelque chose que parfois ni le candidat ni le jury n'avaient entrevu.

- **Le soin de la langue.**

Enfin, le jury tient à rappeler aux candidats que l'épreuve de cinéma prend place au sein d'un concours de Lettres et qu'il est par conséquent attendu qu'un soin tout particulier soit accordé à la langue. Le caractère oral de l'épreuve n'autorise en rien l'emploi d'une langue familière ou relâchée : il semble ainsi attendu que le candidat ne réponde pas « ça marche » ou « pas de souci » en guise d'acquiescement au jury, qu'il n'accumule pas les remarques à force de « donc » ou de « du coup » répétés et mécaniques, qu'il ne passe pas d'un arrêt sur image à l'autre par d'intempestifs « et hop ! » et qu'il ne conclue pas par l'incontournable « au final ». Le jury constate par exemple avec étonnement que le caractère familier du terme « costard » n'est plus perçu et que celui-ci remplace presque systématiquement le mot « costume ». Outre le fait que le surgissement d'un « j'ai zappé ! » en guise d'excuse au désordre d'un exposé fasse nécessairement dévier l'attention du jury, la maîtrise des niveaux de langue et la correction de celle-ci sont naturellement les premières choses que l'on doit attendre d'un futur professeur appelé à enseigner le Français et la littérature à ses élèves. Le jury a ainsi apprécié que les candidats se montrent soucieux d'une expression claire et choisie, *a fortiori* lorsqu'ils

parvenaient à réinvestir avec élégance et intelligence le lexique présent dans le corpus de manière à enrichir et moduler la langue de leur exposé.

IV. Traitement d'un sujet.

À titre d'exemple, sans que cela soit prescriptif mais de manière à mieux donner à comprendre à tous les attendus de l'épreuve, le jury se propose d'indiquer la façon dont un sujet pouvait être traité. Le sujet figure d'abord dans son intégralité, suivi de son traitement.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : « ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Séquence filmique : Robert Aldrich, *En quatrième vitesse* (« *Kiss me deadly* »), 1955.

Texte 1 – Honoré de Balzac, *La Peau de chagrin*, 1831.

Texte 2 – Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, 1857.

Texte 3 – Emile Zola, *L'Assommoir*, 1876.

Document iconographique – John William Waterhouse, *Pandora*, 1898.

Sujet

À 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 générale et votre culture cinématographique 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 seconde, en vous inscrivant dans l'objet d'étude « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme ».

Le

Signature du candidat :

Séquence filmique :

Robert Aldrich, *En quatrième vitesse* (« Kiss me deadly »), États-Unis, 1955, 1h46.

Durée : 5'34

Situation :

Une nuit, Mike Hammer, détective privé spécialisé dans les dossiers de divorce, prend en stop une jeune femme blonde, Christina, que la police de Los Angeles recherche pour s'être échappée d'un asile psychiatrique. Une voiture surgit de nulle part, obligeant Mike à s'arrêter, et ses occupants l'assomment. Mike ne peut qu'assister à la fin de la torture à mort de Christina. Après avoir échappé à la mort, Mike mène une enquête pour établir la vérité sur le meurtre de Christina. Jalonnée de maintes péripéties où se croisent Velda, fiancée et secrétaire de Mike, Lily Carver, l'ancienne colocataire de Christina, ainsi que des gangsters lancés à ses trousses, l'enquête de Mike le mène dans un vestiaire de gymnase où il trouve une mallette, dont le cuir, une fois ouvert, lui brûle le poignet. On lui apprendra par la suite que cette mallette est liée au mystérieux « Projet Manhattan » de Los Alamos. Mike vient d'apprendre que Lily a été tuée il y a plus d'une semaine et que la blonde, à la solde des gangsters, qui se faisait passer pour elle, se prénomme en fait Gabrielle. À la fin du film (l'extrait constitue son avant-dernière séquence), les recherches de Mike le mènent dans une maison en bord de mer, celle du docteur Soberin, où Velda a été kidnappée.

Fiche technique :

Réalisation : Robert Aldrich

Scénario : A.I. Bezzerides, d'après le roman *Kiss me deadly* de Mickey Spillane, 1952

Photographie : Ernest Laszlo

Musique : Frank De Vol

Son : Jack Solomon

Montage : Michael Luciano

Distribution : Ralph Meeker (Mike Hammer), Maxine Cooper (Velda), Gaby Rodgers (Lily Carver/Gabrielle), Albert Dekker (Dr. Soberin)

Texte 1 – Honoré de Balzac, *La Peau de chagrin*, « Roman philosophique », Première partie, « Le Talisman », 1831.

Un après-midi d'octobre 1830, un jeune homme pénètre dans une maison de jeu, située dans les jardins du Palais Royal, à Paris. Le jeune homme vient jouer sa dernière pièce d'or. Il perd et décide d'en finir avec la vie. Après avoir longé la Seine en songeant au suicide, l'inconnu entre dans un magasin d'antiquités, quai Voltaire. Il souhaite attendre la nuit et décide, pour passer le temps, de marchander quelque objet d'art. Surgit un vieil antiquaire, à qui le jeune homme finit par avouer ses intentions et sa volonté de mettre fin à ses jours.

– Retournez-vous, dit le marchand en saisissant tout à coup la lampe pour en diriger la lumière sur le mur qui faisait face au portrait, et regardez cette PEAU DE CHAGRIN, ajouta-t-il.

Le jeune homme se leva brusquement et témoigna quelque surprise en apercevant au-dessus du siège où il s'était assis un morceau de *chagrin*¹ accroché sur le mur, et dont la dimension

¹ Cuir utilisé en reliure.

- 5 n'excédait pas celle d'une peau de renard ; mais, par un phénomène inexplicable au premier
abord, cette peau projetait au sein de la profonde obscurité qui régnait dans le magasin des
rayons si lumineux que vous eussiez dit d'une petite comète. Le jeune incrédule s'approcha de
ce prétendu talisman qui devait le préserver du malheur, et s'en moqua par une phrase mentale.
Cependant, animé d'une curiosité bien légitime, il se pencha pour la regarder alternativement
10 sous toutes les faces, et découvrit bientôt une cause naturelle à cette singulière lucidité : les
grains noirs du chagrin étaient si soigneusement polis et si bien brunis, les rayures capricieuses
en étaient si propres et si nettes que, pareilles à des facettes de grenat, les aspérités de ce cuir
oriental formaient autant de petits foyers qui réfléchissaient vivement la lumière. Il démontra
mathématiquement la raison de ce phénomène au vieillard, qui, pour toute réponse, sourit avec
15 malice. Ce sourire de supériorité fit croire au jeune savant qu'il était dupe en ce moment de
quelque charlatanisme. Il ne voulut pas emporter une énigme de plus dans la tombe, et retourna
promptement la peau comme un enfant pressé de connaître les secrets de son jouet nouveau.
– Ah ! ah ! s'écria-t-il, voici l'empreinte du sceau que les Orientaux nomment le cachet de
Salomon.
- 20 – Vous le connaissez donc ? demanda le marchand, dont les narines laissèrent passer deux ou
trois bouffées d'air qui peignirent plus d'idées que n'en pouvaient exprimer les plus énergiques
paroles.
– Existe-t-il au monde un homme assez simple pour croire à cette chimère ? s'écria le jeune
homme, piqué d'entendre ce rire muet et plein d'amères dérisions. Ne savez-vous pas, ajouta-t-
25 il, que les superstitions de l'Orient ont consacré la forme mystique et les caractères mensongers
de cet emblème qui représente une puissance fabuleuse ? Je ne crois pas devoir être plus taxé de
niaiserie dans cette circonstance que si je parlais des Sphinx ou des Griffons, dont l'existence
est en quelque sorte scientifiquement admise.
– Puisque vous êtes un orientaliste, reprit le vieillard, peut-être lirez-vous cette sentence.
- 30 Il apporta la lampe près du talisman que le jeune homme tenait à l'envers, et lui fit apercevoir
des caractères incrustés dans le tissu cellulaire de cette peau merveilleuse, comme s'ils eussent
été produits par l'animal auquel elle avait jadis appartenu.
– J'avoue, s'écria l'inconnu, que je ne devine guère le procédé dont on se sera servi pour graver
si profondément ces lettres sur la peau d'un onagre².
- 35 Et, se retournant avec vivacité vers les tables chargées de curiosités, ses yeux parurent y chercher
quelque chose.
– Que voulez-vous ? demanda le vieillard.
– Un instrument pour trancher le chagrin, afin de voir si les lettres y sont empreintes ou
incrustées.
- 40 Le vieillard présenta son stilet à l'inconnu, qui le prit et tenta d'entamer la peau à l'endroit où
les paroles se trouvaient écrites ; mais, quand il eut enlevé une légère couche de cuir, les lettres
y reparurent si nettes et tellement conformes à celles qui étaient imprimées sur la surface, que,
pendant un moment, il crut n'en avoir rien ôté.
– L'industrie du Levant a des secrets qui lui sont réellement particuliers, dit-il en regardant la
45 sentence orientale avec une sorte d'inquiétude :
- Oui, répondit le vieillard, il vaut mieux s'en prendre aux hommes qu'à Dieu !
Les paroles mystérieuses étaient disposées de la manière suivante :

لو ملكتنى ملكت آل كل
و لكن عمر ك ملكى
واراد الله هكذا

² Âne sauvage.

اطلب وستننال مطالبك
و لكن قس مطالبك على عمرك
وهي هاهنا
فبكل مرامك استسنزل ايامك
أتريد في
الله مجيبك
أمين

55

Ce qui voulait dire en français :

SI TU ME POSSÈDES, TU POSSÈDERAS TOUT.
MAIS TA VIE M'APPARTIENDRA. DIEU L'A
VOULU AINSI. DÉSIRE, ET TES DÉSIRES
SERONT ACCOMPLIS. MAIS RÈGLE
TES SOUHAITS SUR TA VIE.
ELLE EST LÀ. À CHAQUE
VOULOIR JE DÉCROITRAI
COMME TES JOURS.
ME VEUX-TU ?
PRENDS. DIEU
T'EXAUCERA.
SOIT !

60

65

70

Texte 2 – Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, Première partie, Chapitre premier, 1857.

Au début du roman, un nouvel élève entre en classe de cinquième au Collège de Rouen. Ce nouveau venu « habillé en bourgeois », Charles Bovary, amuse vite ses camarades par sa gaucherie ridicule.

Nous avions l'habitude, en entrant en classe, de jeter nos casquettes par terre, afin d'avoir ensuite nos mains plus libres ; il fallait, dès le seuil de la porte, les lancer sous le banc, de façon à frapper contre la muraille en faisant beaucoup de poussière ; c'était là le genre.

5 Mais, soit qu'il n'eût pas remarqué cette manœuvre ou qu'il n'eût osé s'y soumettre, la prière était finie que le nouveau tenait encore sa casquette sur ses deux genoux. C'était une de ces coiffures d'ordre composite, où l'on retrouve les éléments du bonnet à poil, du chapska, du chapeau rond, de la casquette de loutre et du bonnet de coton, une de ces pauvres choses, enfin, dont la laideur muette a des profondeurs d'expression comme le visage d'un imbécile. Ovoïde et renflée de baleines, elle commençait par trois boudins circulaires ; puis s'alternaient, séparés
10 par une bande rouge, des losanges de velours et de poils de lapin ; venait ensuite une façon de sac qui se terminait par un polygone cartonné, couvert d'une broderie en soutache compliquée, et d'où pendait, au bout d'un long cordon trop mince, un petit croisillon de fils d'or, en manière de gland. Elle était neuve ; la visière brillait.

15 – Levez-vous, dit le professeur.

Il se leva ; sa casquette tomba. Toute la classe se mit à rire.

Il se baissa pour la reprendre. Un voisin la fit tomber d'un coup de coude, il la ramassa encore une fois.

– Débarrassez-vous donc de votre casque, dit le professeur, qui était un homme d'esprit.

20 Il y eut un rire éclatant des écoliers qui décontenança le pauvre garçon, si bien qu'il ne savait s'il fallait garder sa casquette à la main, la laisser par terre ou la mettre sur sa tête. Il se rassit et la posa sur ses genoux.

Texte 3 – Emile Zola, *L'Assommoir*, chapitre II, 1877.

Gervaise Macquart, Provençale originaire de Plassans, suit son amant Auguste Lantier, avec qui elle a eu deux enfants, Etienne et Claude, à Paris, où elle devient blanchisseuse. Lantier, dépensier et violent, la quitte. Coupeau, ouvrier zingueur épris de Gervaise, lui fait découvrir « L'assommoir », débit de boisson tenu par le père Colombe, où se retrouvent les ouvriers. La scène se déroule dans cet endroit.

Gervaise avait repris son panier. Elle ne se levait pourtant pas, le tenait sur ses genoux, les regards perdus, rêvant, comme si les paroles du jeune ouvrier éveillaient en elle des pensées lointaines d'existence. Et elle dit encore, lentement, sans transition apparente :

– Mon Dieu ! je ne suis pas ambitieuse, je ne demande pas grand'chose... Mon idéal, ce serait
5 de travailler tranquille, de manger toujours du pain, d'avoir un trou un peu propre pour dormir, vous savez, un lit, une table et deux chaises, pas davantage... Ah ! je voudrais aussi élever mes enfants, en faire de bons sujets, si c'était possible... Il y a encore un idéal, ce serait de ne pas être battue, si je me remettais jamais en ménage ; non, ça ne me plairait pas d'être battue... Et c'est tout, vous voyez, c'est tout...

10 Elle cherchait, interrogeait ses désirs, ne trouvait plus rien de sérieux qui la tentât. Cependant, elle reprit, après avoir hésité :

– Oui, on peut à la fin avoir le désir de mourir dans son lit... Moi, après avoir bien trimé toute ma vie, je mourrais volontiers dans mon lit, chez moi.

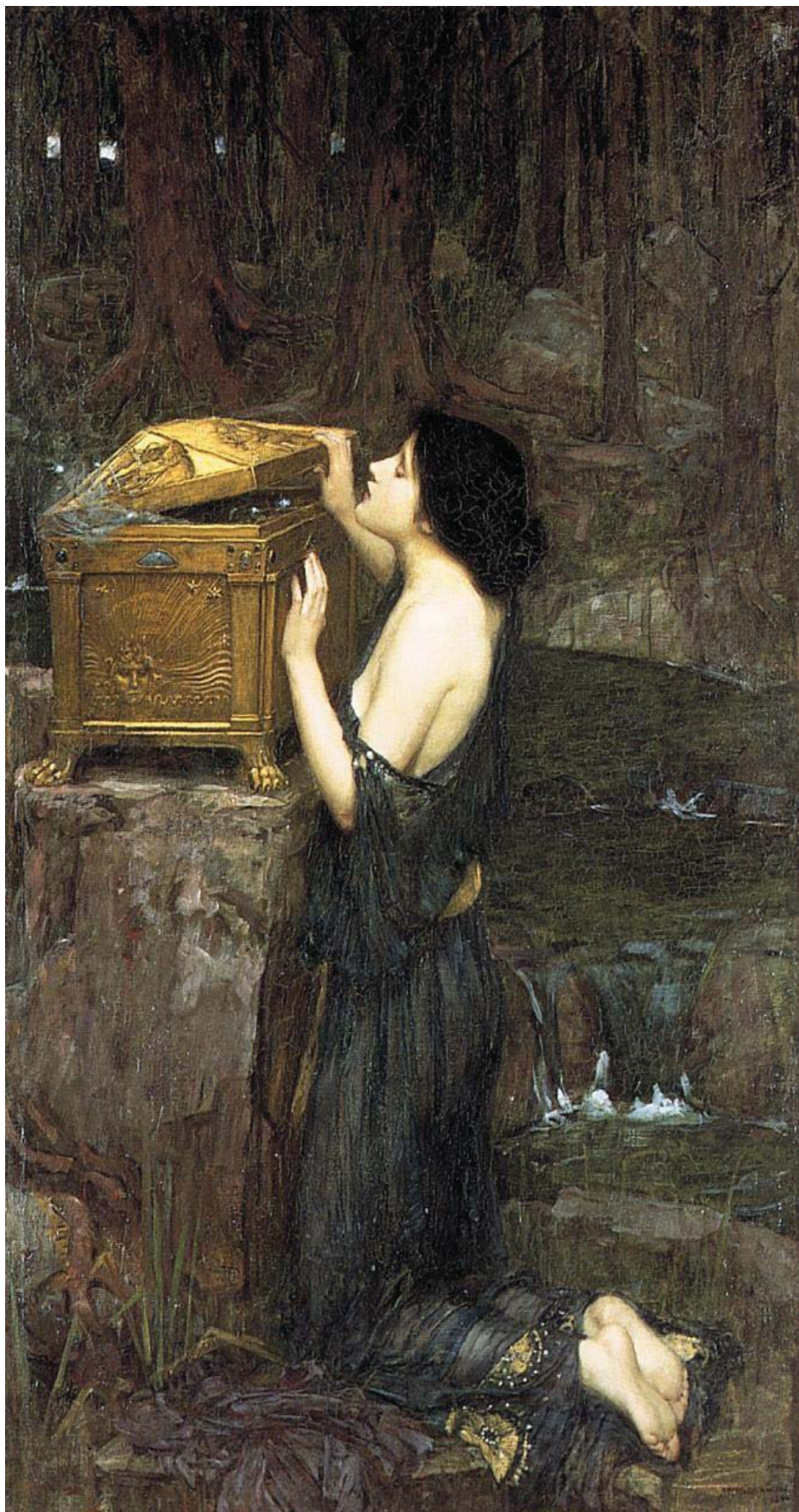
Et elle se leva. Coupeau, qui approuvait vivement ses souhaits, était déjà debout, s'inquiétant de l'heure. Mais ils ne sortirent pas tout de suite ; elle eut la curiosité d'aller regarder, au fond,
15 derrière la barrière de chêne, le grand alambic de cuivre rouge, qui fonctionnait sous le vitrage clair de la petite cour ; et le zingueur, qui l'avait suivie, lui expliqua comment ça marchait, indiquant du doigt les différentes pièces de l'appareil, montrant l'énorme cornue d'où tombait un filet limpide d'alcool. L'alambic, avec ses récipients de forme étrange, ses enroulements sans fin de tuyaux, gardait une mine sombre ; pas une fumée ne s'échappait ; à peine entendait-
20 on un souffle intérieur, un ronflement souterrain ; c'était comme une besogne de nuit faite en plein jour, par un travailleur morne, puissant et muet. Cependant, Mes-Bottes³, accompagné de ses deux camarades, était venu s'accouder sur la barrière, en attendant qu'un coin du comptoir fût libre. Il avait un rire de poulie mal graissée, hochant la tête, les yeux attendris, fixés sur la machine à souler. Tonnerre de Dieu ! elle était bien gentille ! Il y avait, dans ce gros bedon de
25 cuivre, de quoi se tenir le gosier au frais pendant huit jours. Lui, aurait voulu qu'on lui soudât le bout du serpent entre les dents, pour sentir le vitriol encore chaud l'emplir, lui descendre jusqu'aux talons, toujours, toujours, comme un petit ruisseau. Dame ! il ne se serait plus dérangé, ça aurait joliment remplacé les dés à coudre de ce roussin⁴ de père Colombe ! Et les camarades ricanaient, disaient que cet animal de Mes-Bottes avait un fichu grelot, tout de
30 même. L'alambic, sourdement, sans une flamme, sans une gaieté dans les reflets éteints de ses cuivres, continuait, laissait couler sa sueur d'alcool, pareil à une source lente et entêtée, qui à la longue devait envahir la salle, se répandre sur les boulevards extérieurs, inonder le trou immense de Paris. Alors, Gervaise, prise d'un frisson, recula ; et elle tâchait de sourire, en murmurant :

35 – C'est bête, ça me fait froid, cette machine... la boisson me fait froid...

³ Nom d'un ouvrier

⁴ Le patron de café, en argot.

Document iconographique – John William Waterhouse, *Pandora*, huile sur toile, 91 x 152 cm, 1898, collection privée.



- **Présentation du corpus.**

Le dossier invitait les candidats à développer une séquence de cours à destination d'une classe de seconde, en s'inscrivant dans l'objet d'étude « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme ». Le corpus était composé de trois textes littéraires – la découverte par le narrateur de la peau de chagrin chez l'antiquaire dans *La Peau de chagrin* de Balzac, la description de la casquette de Charles dans *Madame Bovary* de Flaubert et la description de l'alambic vu par Gervaise dans *L'Assommoir* de Zola –, d'un tableau du peintre préraphaélite Waterhouse intitulé *Pandora* où l'héroïne entrouvre une boîte ornée d'or, et d'un extrait filmique constituant l'avant-dernière séquence du film de Robert Aldrich, *Kiss me deadly* (« En quatrième vitesse »). Dans cet extrait, le personnage de Gabrielle (Gaby Rogers) n'a de cesse de solliciter le Docteur Soberin (Albert Dekker) pour qu'il lui révèle le contenu d'une mystérieuse mallette, aperçue plus tôt dans le film. Après avoir tué le docteur et tiré sur le protagoniste du film, le détective Mike Hammer (Ralph Meeker), elle ouvre enfin la boîte, d'où s'échappe une puissante lumière accompagnée de sons inquiétants, bientôt suivis par d'immenses flammes qui la brûlent vivante avant d'envahir l'espace de la pièce puis d'embraser la maison.

Le dossier était donc conçu autour d'une idée forte qui en assurait la cohérence, celle de la représentation d'un objet réaliste qui acquiert, par le traitement littéraire, pictural et filmique, une dimension fantastique, mythique ou symbolique. Le corpus respectait en outre l'évolution chronologique du réalisme au naturalisme induite par l'objet d'étude : des prémisses de l'écriture réaliste en tension avec le romantisme balzacien dans *La Peau de chagrin* au triomphe du naturalisme zolien dans le dernier quart du XIX^e siècle, en passant par la publication charnière de *Madame Bovary*, il convenait donc d'étudier l'évolution littéraire et picturale de la représentation d'objets en tension entre « réalisme » (en tant qu'on peut les trouver dans la réalité quotidienne, qu'ils ne sont pas pures inventions) et irréalité, mythe ou symbole, l'extrait filmique pouvant constituer une ouverture cinématographique de cette idée-maîtresse vers le film noir américain. Objets animés d'une vie paradoxale, qui agissent sur les personnages qui les regardent ou les manipulent, ou sont prétextes à la menace de l'invasion du mal... On pouvait ainsi attendre que les candidats puissent montrer en quoi les auteurs investissaient le champ symbolique et usaient des ressorts du mythe pour décrire de manière originale ces objets loin de leur triviale utilité et ainsi susciter l'intérêt et l'attente de leurs lecteurs et spectateurs.

- **Développement de la séquence pédagogique.**

En classe de seconde, les élèves sont déjà bien aguerris à l'étude du récit. Au collège en effet, les entrées de programme invitent chaque année à aborder des formes particulières de récit et à situer les œuvres dans un contexte historique et culturel. Il s'agissait par conséquent, pour cette première année de lycée, de s'appuyer sur les acquis du collège pour aborder des textes plus complexes avec davantage d'outils d'analyse et une volonté d'approfondir leur interprétation, tout en appréhendant les relations qui se nouent entre les œuvres à un moment particulier de l'histoire littéraire et artistique. Les exercices correspondant aux épreuves du bac sont également découverts dès la seconde.

On pouvait ainsi proposer une série de séquences reprenant les éléments du corpus dans leur ordre chronologique pour traiter la question de « l'irréalisme des objets dans le roman réaliste et naturaliste », afin d'aborder à travers l'étude de la description, la manière dont l'écriture réaliste, loin de se définir comme simple copie du réel, mimésis « fidèle » du monde environnant, se donne le pouvoir d'*inventer* à partir de ce réel. Invention qui peut aller jusqu'à la création littéraire d'objets étranges, fascinants, improbables, mettant en péril cette relation au réel sur laquelle repose pourtant le pacte d'écriture du Réalisme et du Naturalisme. L'enjeu

était donc ici à la fois de poser les grands principes de ces mouvements littéraires tout en montrant d'emblée que « le miroir qu'ils promènent le long des chemins » peut s'avérer étrangement déformant.

On peut ainsi dans une première séance situer le réalisme dans le XIX^e siècle et présenter le projet balzacien à travers la lecture d'un extrait de l'« Avant-propos » à la *Comédie Humaine*. La date de publication du roman *La Peau de chagrin* (octobre 1830), son importance dans la carrière littéraire de Balzac, ainsi que sa singularité au regard du projet énoncé dans l'« Avant-propos » peuvent faire l'objet de remarques préalables. Cette séance introductive peut également être l'occasion d'indiquer aux élèves les lectures cursives en lien avec l'objet d'étude : lecture de *L'Assommoir* et d'un recueil de nouvelles de Maupassant par exemple (*Les Contes du jour et de la nuit*, pour n'en citer qu'un).

Dans une séance suivante (2h) l'extrait de *La Peau de chagrin* est lu à voix haute par le professeur puis étudié : à travers une série de questions posées, l'enseignant peut faire sentir le caractère spectaculaire de l'apparition de l'objet marquée par les locutions adverbiales et le vocabulaire de la lumière ; il fait étudier la manière dont la description scientifique (légitimée par le fait que le personnage soit un « jeune savant ») entre en tension avec un lexique tirant l'objet vers le domaine magique, de façon à créer chez le lecteur cette hésitation entre le naturel et le surnaturel propre au fantastique (« et lui fit apercevoir des caractères incrustés dans le tissu cellulaire de cette peau merveilleuse ») ; il interroge la manière dont la singularité de l'objet contamine la forme même du texte qui quitte un instant la lisibilité aisée de la prose pour jouer du mystère de l'écriture arabe et de sa traduction, laquelle se voit disposée en une étrange pyramide inversée annonçant le pacte faustien qui va nouer l'objet à son possesseur. Après une deuxième lecture à voix haute, par les élèves cette fois, qui y feront entendre les différentes voix et tonalités du texte, ceux-ci peuvent être invités à rédiger, en vue du commentaire, un paragraphe argumentatif qui prouve que ce texte qu'on dit souvent réaliste relève en vérité du registre fantastique.

Dans une troisième séance (2h), l'enseignant peut proposer différentes activités à partir de la célèbre description de la casquette de Charles dans *Madame Bovary*. Il s'agit dans un premier temps de poursuivre sur la voie du commentaire en se demandant comment le texte construit paradoxalement, à travers la description, un objet impossible. Le professeur peut faire trouver aux élèves deux axes d'analyse qu'ils nourriront ensemble par des relevés précis : l'excès descriptif (énumération des types de chapeau, des étoffes, des formes), la disqualification du personnage de Charles par l'objet lui-même qui en devient comme la métonymie (laideur dysharmonieuse, encombrement, humiliation sociale). L'infigurabilité de l'objet doit permettre d'évaluer à nouveau la complexité des rapports entre l'écriture réaliste et le réel : elle crée, à partir d'éléments prélevés dans le monde et assemblés de manière à viser ici un comble descriptif, une véritable chimère qui ne prétend ici à aucun « effet de réel ». Le professeur peut proposer l'exercice désormais classique qui consiste à demander aux élèves de dessiner la casquette de Charles pour mieux leur faire sentir le principe de mimésis impossible sur lequel il est fondé. Mais, de façon plus pertinente au regard des épreuves de l'EAF, il peut proposer un écrit d'invention qui consistera à décrire un objet du quotidien qui, du fait de l'excès descriptif, devient proprement irréprésentable.

La quatrième séance (1h) poursuit l'étude de la transfiguration symbolique du réel à partir de l'extrait de *L'Assommoir*. Les élèves ayant à lire le roman en lecture cursive, ils doivent être capables de situer les personnages et l'action. L'enseignant peut reprendre avec eux la généalogie des Rougon-Macquart de manière à appréhender, à travers le personnage de Gervaise, le projet scientifique et social de Zola. Dans l'extrait, l'enseignant fait étudier la construction du point de vue de Gervaise et la variété des discours rapportés (direct pour Gervaise, indirect libre pour Mes-Bottes) créant un bruissement de discours autour de la machine, objet central du texte et de l'attention des personnages. À l'enthousiasme jovial de

Mes-Bottes s'oppose la vision inquiète de Gervaise qui contamine la description de l'objet. L'alambic en effet, par le jeu des adjectifs et des négations (« sans une flamme, sans une gaieté dans les reflets éteints de ses cuivres »), par les comparaisons et les effets de personnification (« un travailleur morne, puissant et muet ») oscille entre la lumière et l'obscurité, entre l'animé et l'inanimé, le solide et le liquide, le chaud et le froid ; il devient une machine véritablement monstrueuse, une force opaque, un fléau qui va s'abattre sur la ville. Les traits fantastiques de la description sont ainsi les moyens du déploiement du réalisme symbolique propre au style zolien. L'enseignant peut ainsi, après avoir procédé à un repérage précis des procédés littéraires qui permet d'apprécier ce style, élaborer avec les élèves un plan de commentaire en deux parties.

En séance 5 (2h), les élèves mènent en commun avec le professeur l'analyse de l'extrait filmique. En préambule de cette analyse, l'enseignant montre aux élèves le tableau de Waterhouse et revient sur le mythe de Pandore. Une étude du tableau insiste sur la composition et la mise en scène de l'ouverture de la boîte, le symbolisme et l'érotisme diffus de la représentation sont rattachés par l'enseignant au courant préraphaélite. Il s'agit de voir comment ce motif de la boîte circule d'une médium à l'autre, d'une culture à l'autre, et comment son retour au sein du film noir, transfigure la boîte en un objet magique et mythique. Le film est présenté puis l'extrait est passé une première fois : les premières remarques sont recueillies de manière à poser les jalons de l'analyse filmique suivant une méthodologie proche de celle du commentaire (problématisation, axes d'analyse).

Enfin, l'enseignant pourra proposer en évaluation finale un commentaire de texte (l'agonie de la Lison dans *La Bête humaine* de Zola, par exemple, où la description mêle l'organique au mécanique pour prendre une coloration fantastique et faire de la locomotive, emblème de la révolution industrielle, une véritable figure mythique des temps modernes). Dans la mesure où l'on est en classe de seconde, et selon le niveau de la classe, l'enseignant peut choisir de donner ou non les axes d'analyse.

- **Analyse filmique.**

Cette séquence de film de près de six minutes proposait des pistes d'analyse, de réflexion et d'interprétation assez riches, ouvrant le champ des propositions pédagogiques. On pouvait songer à deux axes d'analyse assez simples qui permettaient d'entrer avec les élèves dans l'étude de l'extrait : l'élucidation des codes esthétiques du Film Noir et la mise en scène de l'objet, entre réalisme et fantastique. Nous émaillons ici notre analyse des remarques très pertinentes de deux candidats qui ont su s'emparer avec finesse des enjeux de la séquence du film de Robert Aldrich.

« *Nevermind about the Evil !* » : une scène de Film Noir

Une connaissance minimale des codes du Film Noir classique était attendue des candidats. La présentation de l'extrait dans le dossier mettait sur la voie de l'adaptation du roman noir (*Kiss me deadly* de Mickey Spillane, 1952), et la mise en scène en huis-clos de cette séquence en studio très dialoguée mettait à l'honneur une parlure « polar » des personnages très prononcée. Nous avons valorisé en entretien les allusions aux films noirs (du *Scarface* de Hawks au néo-noir *seventies*), au milieu desquels le film d'Aldrich tient une place de choix, ou aux films de David Lynch, en particulier *Lost Highway* et *Mulholland Drive*, qu'*En quatrième vitesse* a irrigués (mais l'ouverture de la boîte de Pandore pouvait également annoncer celle de l'arche d'alliance dans *Les Aventuriers de l'arche perdue* de Spielberg).

Tout d'abord, la séquence propose une galerie de personnages archétypaux, emblématiques des codes classiques du genre noir. Le personnage qui tient la plus grande place dans l'extrait, Gabrielle (Gaby Rodgers), s'inscrit assez nettement dans l'archétype de la

« femme fatale » : figure à la fois animale (« the *feline* perception that woman have » – « cette perception féline qu'ont les femmes »), à la nature double (Lily Carver s'avère *in fine* être Gabrielle) et vampirique (la litanie du baiser de Judas qui vient illustrer le titre du film : « Kiss me, Mike. The liar's kiss that says « I love you », but means something else » – « Embrasse-moi, Mike. Du baiser menteur qui dit « je t'aime », mais signifie autre chose »). Mike Hammer (Ralph Meeker) incarne le détective « dur à cuire », avec ses attributs classiques (costume, pistolet, etc.). En cette fin de film, l'objet de son enquête est à la fois de retrouver son assistante Velda kidnappée et la trace de cette mystérieuse mallette. Le Dr. Soberin (Albert Dekker), enfin, est désigné comme le dernier « méchant » de l'intrigue. Frayant avec les *gangsters*, il est l'ultime adversaire qu'on devine lié à l'énigmatique « projet Manhattan ».

Il convient ensuite d'identifier rapidement une scène de *suspense*, avec une mise en scène caractéristique du genre. Elle fait office de *crescendo* dramatique préparant l'explosion finale de la maison (*climax* du film), en proposant une dilatation du temps par le dialogue et en créant un effet d'attente du spectateur. Le principe hitchcockien qui fonde le *suspense* (la supériorité de la connaissance des spectateurs sur celle du personnage de Gabrielle, car on a pris connaissance du danger que représente cette mallette en voyant Mike l'entrouvrir et se brûler) est respecté. La séquence est d'ailleurs construite sur le retour des mêmes actions (Gabrielle tirant sur Soberin, puis tirant sur Mike, avec deux contre-plongées identiques sur les personnages mis en joue avant d'être abattus), visant sans doute à ralentir encore la révélation du contenu de l'objet. On pouvait analyser certaines répliques qui, en plus de retarder l'action, semblent caractéristiques de la « manière noire » d'Aldrich. Par exemple, la réplique de Soberin qui ouvre la séquence dit avec humour la noirceur et le pessimisme de cet univers : « or it would be impossible to be sad and melancholy again ! » (« sinon, il serait impossible d'être à nouveau triste et mélancolique ! »).

D'un point de vue esthétique, les ingrédients-clés du Film Noir sont réunis dans cette séquence. Côté image, une photographie noir et blanc très contrastée, avec un éclairage studio très dirigé (ombres portées tranchées) et des choix de lumière forts et non-réalistes (alternance rapide lumière/obscurité avec l'arrivée des flammes), costumes (les chaussures du Dr. Soberin), décor (stores vénitiens, abat-jours tamisant la lumière, table avec bouteilles d'alcool...), objets et accessoires archétypaux (le pistolet, les valises, la bague au doigt de Gabrielle...). Côté son, une musique d'accompagnement typique (instruments à vent) ouvrant la séquence, qui devient musique de soulignement avec les coups de feu, puis avec la chute du corps du docteur (cuivres suivis par la flûte et la cymbale en *underscoring*), et des bruitages immédiatement identifiables (coups de pistolet, Mike qui tambourine à la porte de Velda...). Un candidat a su tirer d'excellents partis de la mise en scène du décor et du placement très frontal des acteurs par rapport à la caméra, en mettant en avant la théâtralité de la scène, allant même jusqu'à l'idée d'une mise en abyme où les personnages (et les spectateurs avec eux), enfermés entre quatre murs, étaient eux-mêmes prisonniers d'une boîte de Pandore... Tout l'enjeu d'une bonne analyse était en effet d'observer comment Aldrich déplace ce cadre noir pour l'amener vers autre chose. Un candidat a judicieusement résumé les enjeux esthétiques de la séquence en étudiant comment les codes du film noir étaient « pervertis par le fantastique jusqu'à l'horreur » débouchant sur la « destruction totale » du lieu théâtralisé par les pouvoirs du cinéma.

Nous avons apprécié les exposés des candidats qui ont identifié que cette scène à huis-clos ne cessait en réalité de désigner un ailleurs. Le décor, tout d'abord, avec sa fenêtre à persiennes, ses tableaux de paysages aux murs (un désert de cactus, jusqu'à l'affiche à côté de la porte qui pouvait évoquer le mythe de la tour de Babel) et son hors-champ sonore (bruits du ressac de l'océan, discret au début, qui monte perceptiblement quand Gabrielle s'apprête à ouvrir la boîte), proposait en effet des ouvertures vers l'extérieur. La prolifération des valises dans la pièce donnait l'idée du départ imminent des personnages. La maison sur pilotis du dernier plan (qui peut évoquer l'architecture de Frank Lloyd Wright ou la maison de Vandamm dans *La*

Mort aux troussees, et que l'on retrouve dans le *Lost Highway* de David Lynch) se trouvait quant à elle sur la plage jouxtant l'océan... Le dialogue jouait enfin de cet ailleurs possible (la première réplique de Soberin sur les bienfaits des voyages, ou encore son « I will tell you *where* to take it » – « Je te dirai où l'amener ») : en suggérant une idée de fuite, d'évasion, il déplace les enjeux de claustrophobie de la séquence. Sans doute l'ombre du « projet Manhattan » de Los Alamos, dont on n'aura guère le fin mot, plane-t-elle sur cet extrait.

« *What's in the box ?* » : la mise en scène de l'objet, entre réalisme et fantastique

C'était là l'idée maîtresse qui fondait la cohérence globale du dossier, et qui pouvait amener la problématisation de l'extrait filmique par le candidat. Si cette séquence dialoguée s'inscrit dans ce genre à forte connotation réaliste qu'est le Film Noir classique (pour mieux le subvertir !), la mise en scène de cette mallette (« box », dans le dialogue) acquiert une dimension véritablement extraordinaire. Jusqu'à l'ouverture de cette « boîte de Pandore », on ne cesse en fait d'osciller entre une mallette réaliste et une boîte fantastique.

On notera d'abord la fonction dramatique de cet objet, au centre des enjeux scénaristiques de cette séquence. Il est sujet principal du dialogue Soberin/Gabrielle autant qu'élément de caractérisation des deux personnages. Les mises en garde répétées du Docteur Soberin en font le gardien de l'objet infernal, « Cerbère » dépositaire du mystérieux secret de cette dangereuse boîte. Gabrielle, associée par Soberin à « Pandore », semble en faire un objet de désir quasi-érotique (le gros plan où elle caresse l'objet), jusqu'à fusionner avec lui. Il était également possible de s'emparer du concept scénaristique de « MacGuffin », défini et popularisé par Hitchcock, car cet objet est le moteur du récit du film autant que le prétexte au développement de ses nombreuses péripéties. On pouvait ici évoquer l'importance du « MacGuffin » dans le Film Noir en général (le gâteau contenant un code secret dans *Espions sur la Tamise* de Fritz Lang) ou chez Hitchcock en particulier (les bouteilles contenant de l'uranium dans *Les Enchaînés*, la statuette contenant des microfilms dans *La Mort aux troussees*, etc.). Notons ici qu'Aldrich ajoute à son adaptation une dimension absente du roman de Spillane : en faisant de cette boîte un parangon de bombe atomique, il développe en 1955 une réflexion sur la culpabilité américaine et la menace qui plane sur l'Amérique post-Hiroshima.

Il était en outre important d'analyser le véritable faisceau de références mythologiques véhiculé par cet objet. Nous rappelons ici que les candidats disposent en préparation de dictionnaires, dont il ne faut pas hésiter à se servir pour identifier et définir certains termes ou noms propres. L'extrait donne à entendre ces références à travers les répliques du Dr Soberin, résolument présenté comme homme de culture qui s'exprime par proverbes (« Curiosity killed the cat. » – « La curiosité est un vilain défaut. » La curiosité de Gabrielle devient ici obsessionnelle, et se double de sa pulsion scopique : « But, of course, you wouldn't believe me. You have to *see* for yourself, wouldn't you ? » – « Mais, tu ne me crois évidemment pas. Tu veux voir de tes propres yeux, n'est-ce pas ? ») ou évocations, voire explications mythologiques d'un Soberin auto-érigé oracle de ce qui adviendra dans la suite de la séquence. Le personnage de Gabrielle concentre la plupart des mentions mythologiques et bibliques de l'extrait. Elle est d'abord associée à Pandore (« You should have been called *Pandora*. » – « On aurait dû t'appeler Pandore. ») : l'interdiction de Zeus (auquel est donc associé Soberin) d'ouvrir la boîte contenant les maux de l'humanité (vieillesse, maladie, guerre, famine, misère... ; mais enfermant l'espérance) n'est donc pas respectée par Gabrielle/Pandore. Plus loin dans le dialogue, Gabrielle est associée à la femme de Loth (« Did you ever hear of *Loth's wife* ? » – « As-tu jamais entendu parler de la femme de Loth ? »), changée en statue de sel quand son mari, bravant l'interdit divin, se retourne pour la regarder. On pouvait ici évoquer d'autres figures mythologiques liées à l'interdiction du regard, comme Eurydice. Le mystérieux contenu de la mallette, quant à lui, est associé à Méduse (« *The head of the Medusa*. That's what's in the

box. » – « La tête de Méduse : voilà ce qu'il y a dans cette boîte. ») : cette référence inscrit à nouveau dans la séquence le motif du regard coupable et annonce l'aveuglement final de Mike face aux émanations ignées sorties de la boîte. Le Dr. Soberin, enfin, est associé à Cerbère et la boîte aux portes des Enfers (« Listen to me... as if I was *Cerberus*, barking with all his heads... *at the gates of hell* » – « Écoute-moi... comme si j'étais Cerbère, qui aboie de toutes ses gueules... aux portes des enfers »).

Enfin, le dialogue entre le docteur et Gabrielle, littéralement « obsédé » par cette boîte, ne manque pas de pointer l'absurde de son mystérieux contenu, lui-même désigné comme « objet » à la fois matériel et insécable : « the object in that box can't be divided » (« l'objet dans cette mallette ne peut être divisé »). L'emboîtement digne des poupées russes de la « boîte dans la boîte », ajoute sans doute au *suspense* de la révélation du contenu. Au-delà du scénario et des dialogues, c'est donc toute une « mise en scène de l'objet » qui se déploie dans cette séquence. On pouvait noter la place centrale de la mallette dans certains plans, les déplacements des acteurs autour d'elle, en réservant une analyse particulière au gros plan sur l'ouverture de la boîte qui s'accompagne d'un bruitage indécis qui évoque tour à tour un puissant souffle, des voix d'outre-tombe, un râle morbide... On pouvait également noter la concurrence visuelle des deux mallettes, posées côte à côte sur la table : l'une, réaliste, qu'on imagine recueillir les accessoires typiques du Film Noir (médicaments du docteur, armes, billets...), l'autre fantastique.

« Objets inanimés, avez-vous donc une âme [...] ? » s'interrogeait Lamartine en 1830, au moment où Balzac rédigeait sa *Peau de chagrin*... Nous concluerons en avançant que l'extrait d'*En quatrième vitesse* contribuait ainsi à prolonger la réflexion sur le pouvoir qu'ont les représentations littéraire, picturale et cinématographique d'animer des objets inertes, en les faisant accéder à une dimension non-réaliste, qui peut aller de l'inconcevable (Balzac) à l'irrationnel (Aldrich) et du monstrueux (Zola) à l'irreprésentable (Flaubert). Nous rappelons aux futurs candidats que leur analyse de l'extrait peut tout à fait s'enrichir de références aux textes et au document iconographique du dossier. La séquence filmique tissait, en l'occurrence, des liens manifestes avec ces derniers. Le tableau de Waterhouse proposait un écho pictural à la représentation du personnage de Pandore et de la boîte maudite. Pour ne prendre qu'un exemple, le motif de la lumière émanant des objets irradiait le corpus de textes, de « cette peau [de chagrin, qui] projetait au sein de la profonde obscurité qui régnait dans le magasin des rayons si lumineux que vous eussiez dit d'une petite comète » (Balzac) à « la visière [de la casquette de Charles Bovary, qui] brillait » (Flaubert). Le texte de Zola, quant à lui, offrait un contrepoint intéressant à ce motif lumineux, en mettant en scène une extinction de la lueur de l'alambic, mais également un déversement de l'alcool sur Paris assez proche de la libération finale des maux du monde chez Aldrich : « L'alambic, sourdement, sans une flamme, sans une gaieté dans les reflets éteints de ses cuivres, continuait, laissait couler sa sueur d'alcool, pareil à une source lente et entêtée, qui à la longue devait envahir la salle, se répandre sur les boulevards extérieurs, inonder le trou immense de Paris. »

En guise de conclusion, le jury tient enfin à apporter aux futurs candidats le témoignage de la joie qui est la sienne d'envisager au sein d'une même épreuve la confrontation d'œuvres cinématographiques et iconographiques avec des textes littéraires. Loin de rabattre un médium sur l'autre, ou de chercher à illustrer un art à la lumière d'un autre, l'émulation intellectuelle qui naît de la mise en tension des œuvres entre elles – sans faire fi des spécificités de chacune – demeure une perspective réjouissante dans le cadre d'un concours comme celui du CAPES externe de Lettres modernes. Peut-être s'agit-il en effet d'insister ici sur la qualité de certaines prestations qu'il nous est donné d'entendre, qui remplissent au fond la vocation idéale que nous

pourrions assigner à une telle épreuve : nous faire découvrir avec des yeux neufs des textes et des films que nous croyions connaître... Combien de candidats sont entrés dans un film forts de leur expérience sensible de lecteurs expérimentés ? Combien ont su nous faire franchir de nouveau le seuil d'un texte aimé sous les auspices des images et des sons ?

Le choix de l'option cinéma s'avère ainsi une décision aussi engageante que passionnante pour un futur professeur de Lettres. Il n'est nul besoin de rappeler ici les vertus pédagogiques de l'apport du cinéma dans l'enseignement des Lettres : ouverture sur le monde autant qu'élargissement culturel. Les collégiens et lycéens ne manquent pas de nous signifier leur attrait pour les œuvres audiovisuelles dans le cours de Français et de nous confirmer combien leur lecture des textes peut s'enrichir de leur pratique de spectateurs, au sein d'un dialogue véritablement fécond.

Bibliographie indicative :

Dictionnaires :

Aumont (Jacques), Marie (Michel), *Dictionnaire théorique et critique du cinéma*, Paris, Armand Colin, 2005.

De Baecque (Antoine, sous la dir.) : *Dictionnaire de la pensée du cinéma*, Paris, PUF, collection Quadrige, 2012.

Pinel (Vincent) : *Dictionnaire technique du cinéma*, Paris, Armand Colin 2016.

Esthétique et théorie du cinéma :

Amiel (Vincent) : *L'Esthétique du montage*, Paris, Armand Colin, 2010.

Aumont (Jacques) et alii, *L'Esthétique du film*, Paris, Armand Colin, 2016.

Aumont (Jacques) : *Les Théories des cinéastes*, Paris, Armand Colin, 2011.

Bazin (André), *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Paris, Le Cerf, 7e Art, 2008.

Bonitzer (Pascal) : *Le Champ aveugle*, Paris, Cahiers du cinéma, 1999.

Bordwell (David), Thompson (Kristin), *L'Art du film, une introduction*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

Chion (Michel), *Un Art sonore, le cinéma – Histoire, esthétique et poétique*, Paris, Cahiers du cinéma, 2003.

Rancière (Jacques) : *La Fable cinématographique*, Paris, Seuil, 2001.

Histoire du cinéma :

De Baecque (Antoine) : *La Nouvelle vague, portrait d'une jeunesse*, Paris, Flammarion, 2009.

Leutrat (Jean-Louis), *Le Cinéma en perspective. Une histoire*, Paris, Armand Colin, 2008.

Thoret (Jean-Baptiste) : *Le Cinéma américain des années 70*, Paris, Cahiers du cinéma, 2006.

Analyse filmique :

Aumont (Jacques), Marie (Michel), *L'Analyse des films*, Paris, Armand Colin, 2015.

Goliot-Lété (Anne), Vanoye (Francis), *Précis d'analyse filmique*, Paris, Armand Colin, 2009.

Jullier (Laurent), Marie (Michel), *Lire les images au cinéma*, Paris, Larousse, 2009.

Jullier (Laurent), *Analyser un film, de l'émotion à l'interprétation*, Paris, Flammarion, 2012.

Écrits de réalisateurs :

Bergman (Ingmar) : *Laterna magica*, Paris, Gallimard, 1991.

Bresson (Robert), *Notes sur le cinématographe*, Paris, Gallimard, 1995.

Dardenne (Luc), *Au dos de nos images I (1991 – 2005) ; II (2005 – 2014)*, Paris, Seuil, 2005 et 2015.

Tarkovski (Andrei) : *Le Temps scellé*, Paris, Cahiers du cinéma, 2004.

Truffaut (François) : *Hitchcock/Truffaut*, Paris, Gallimard, 1993.

Nous espérons que l'ensemble de ce rapport sera utile aux candidats et à leurs préparateurs. Lectrices et lecteurs voudront bien faire preuve d'indulgence si, en dépit de la vigilance de chacun, des coquilles se sont glissées ici ou là.

*