



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

**Concours : CAPES Externe et CAFEP-CAPES externe
CAPES 3eme voie et CAFEP-CAPES 3eme voie**

Section : LETTRES

Option : LETTRES MODERNES ET LETTRES CLASSIQUES

Session 2017

**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

- **Sujets, page 13.**
- **Rapport de l'épreuve de composition française, page 24.**
- **Rapport de l'épreuve d'étude grammaticale de textes de langue française, page 55.**
- **Rapport de l'épreuve de latin et de grec, page 104.**

➤ ÉPREUVES ORALES : Page 121

- **Rapport de l'épreuve de mise en situation professionnelle, page 122.**
- **Rapport de l'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle, par option : page 146**
 - **« Langue et civilisation de l'antiquité pour lettres classiques (LCL) », page 147.**
 - **« Langue et littérature françaises (LLF) », page 161.**
 - **« Latin pour lettres modernes (LLM) », page 221.**
 - **« Français langue étrangère / langue seconde (FLE) », page 237.**
 - **« Théâtre », page 285.**
 - **« Cinéma », page 317.**

CAPES DE LETTRES, SESSION 2017

LE MOT DU PRÉSIDENT DU JURY,

Patrick Laudet, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.

Faut-il le redire ? C'est une très noble tâche que celle d'enseigner : transmettre aux générations à venir les histoires et les valeurs que nous avons nous-mêmes reçues de nos aînés, tout en tenant compte de ce qui *de facto* évolue. Comme professeurs de Lettres, notre responsabilité est ainsi d'assurer le lien entre les Anciens et les Modernes : elle consiste à préserver le patrimoine littéraire qui nous a été confié tout en nous mettant aussi à l'écoute du monde d'aujourd'hui, et de ce que les plus jeunes ont à nous dire de ce monde, leur monde. Pour que ce patrimoine reste vif et vivifiant, nous avons le devoir, sans doute, de garder la Lettre intacte, mais surtout d'en mettre au jour l'Esprit et d'en libérer toute la force. C'est à ce prix que l'enseignement des littératures ancienne et contemporaine, d'ici et d'ailleurs, peut jouer tout son rôle ; car la littérature, sous toutes ses formes, aide les élèves à se décentrer, à échapper au *hic et nunc* impérieux où les circonstances leur ont assigné résidence. Il nous faut des histoires pour nous lancer dans l'aventure humaine, creuser la vie intérieure, ouvrir les portes d'un là-bas dans un autre temps. C'est toute la vertu du *il était une fois*. La littérature, mais avec elle le cinéma, le théâtre, les arts, sont donc facteurs de liberté et d'intelligence des mondes.

Il faut beaucoup de sérénité pour enseigner, une confiance mutuelle entre professeur et élèves, un contexte apaisé. Il faut aussi que le professeur ait confiance en lui-même, et pour cela, il doit maîtriser au mieux les savoirs disciplinaires qui fondent son autorité. Si le CAPES et le CAFEP valident l'acquisition de savoirs et de compétences — et nous sommes heureux d'avoir pu certifier lors de cette session 2017, 1138 candidats au CAPES de Lettres modernes, 190 au CAFEP de Lettres modernes, 85 candidats au CAPES de Lettres classiques et 25 au CAFEP de Lettres classiques, 51 au CAPES 3^{ème} voie et 5 au CAFEP 3^{ème} voie —, il est clair que l'obtention du concours n'est pas une fin en soi : un enseignant de Lettres se forme tout au long de sa vie en lisant, en écrivant, en organisant ses séquences d'enseignement, en discutant avec ses collègues et amis des difficultés qu'il rencontre, des projets qu'il élabore. Tout autant qu'à s'appuyer sur ses acquis, il sera amené à innover, à inventer. Il est donc important que le candidat fasse preuve d'ouverture d'esprit, de curiosité intellectuelle. Comme les élèves qu'il formera bientôt, il faut qu'il soit apte à construire un jugement réfléchi et susceptible d'évoluer. Enseigner, c'est en effet tenir compte du facteur *temps* dans la constitution d'identités, toujours perfectibles. Un candidat ne se métamorphose pas en professeur en un été ! Ce serait une erreur de se concentrer sur les seules procédures, didactiques ou rhétoriques et de perdre ainsi de vue les enjeux majeurs de l'enseignement des Lettres : aider les élèves à comprendre leurs émotions pour mieux les maîtriser, leur enseigner à nuancer leur jugement, leur apprendre à penser en leur donnant les moyens d'une authentique liberté.

Donner des cadres qui ne soient pas des carcans n'est certes pas chose aisée, et c'est la raison pour laquelle le métier d'enseignant nécessite une forme de générosité, une attention à tous et à chacun, dans la classe pendant les cours, hors de la classe par le biais des copies et des formes de communication que les technologies numériques facilitent. Cette générosité explique qu'aujourd'hui comme hier, l'on s'engage dans ce métier pour des raisons humaines, et on pourrait redire ce qu'écrivait Jean Guéhenno en son temps, dans un beau livre dont j'ai aimé citer une page aux candidats qui arrivaient chaque soir à Tours pour la réunion d'accueil : « La part du don [...] est la plus importante. Tout tient sans doute dans le plaisir qu'on éprouve à savoir pour les autres, avec les autres, plus que pour soi. C'est quelque chose d'assez mystérieux : il ne suffit pas à un vrai professeur que les idées qu'il expose soient claires. Il n'est heureux que si elles rayonnent quelque chaleur, elle-même contagieuse, si bien que toute sa classe finit par devenir une assemblée d'esprits heureux parmi lesquels il tisonne et fait lever des flammes » (*Sur le chemin des Hommes*, Grasset, 1959)

Il y a assurément un 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 là aussi, dans cet artisanat quotidien de l'invention, que peut être sa joie, et une forme de génie du métier.

Nous félicitons donc les lauréats de la session 2017, pour le courage et l'engagement dont ils font montre en choisissant aujourd'hui cette profession. Ils y connaîtront des fatigues, des découragements, mais je ne doute pas que leur vraie joie sera à la mesure de ce qu'il ont engagé authentiquement d'eux-mêmes en venant à Tours passer leurs épreuves. En écoutant quelques prestations orales au hasard de mes visites dans les commissions, j'ai parfois vu et entendu, en germe, de très grands professeurs et me suis intérieurement réjoui pour les élèves qui seront les leurs dans l'avenir.

Le jury attend déjà avec confiance et bienveillance les candidats qui vont se présenter au concours en 2018. Grâce au travail des membres du jury et des différentes commissions, ce rapport est particulièrement riche et détaillé. Il est pour eux. Puisse-t-il les aider à réussir ce concours, afin d'embrasser cette profession que nous sommes nombreux à considérer comme l'un des plus beaux métiers.

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 étrangère et français langue seconde

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

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

a) Cinéma :

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

b) Théâtre :

L'épreuve prend appui sur un ou plusieurs extraits d'une captation théâtrale accompagné(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						
	2013	2014 exc.	2014 ordi.	2015	2016	2017
Postes	1000	1160	1070	1310	1316	1288
Inscrits	2832	4138	3589	3317	3535	3799
Classés écrit	1460	2334	1991	1784	1922	1951
Admissibles	1139	1708	1379	1467	1450	1514
Admis	1000	921	888	1113	1079	1138
Barre d'admissibilité	7	7	8	6,5	7	7
Barre d'admission	7,15	7	7	7,5	7,67	7,67

CAFEP Lettres Modernes						
	2013	2014 E	2014 O	2015	2016	2017
Postes	110	155	170	180	191	190
Inscrits	627	800	755	729	786	770
Classés écrit	335	477	422	357	337	338
Admissibles	238	197	278	290	265	249
Admis	110	129	170	180	191	190
Barre d'admissibilité	6,99	7	8	6,5	7	7
Barre d'admission	10,36	7	7,75	9	8,08	7,67

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

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

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

CAFEP troisième voie						
						2017
Postes						5
Inscrits						116
Classés écrit						26
Admissibles						23
Admis						5
Barre d'admissibilité						7
Barre d'admission						11,5

CAPES DE LETTRES 2017 : STATISTIQUES DES DIFFÉRENTES ÉPREUVES

1. Moyennes des épreuves écrites 2017 :

- Moyenne de l'épreuve de composition française LC : 10.11
- Moyenne de l'épreuve de composition française LM : 9.87
- Moyenne de l'épreuve de composition française 3V : 8.03
- Moyenne de l'épreuve de langue, lettres modernes : 9.76
- Moyenne de l'épreuve de langue, lettres classiques : 9.23

2. Nombre d'admissibles par option, CAPES et CAFEP ensemble

- Langue et Littérature Françaises (LLF) : 1085
- Français Langue Étrangère / Langue seconde (FLE) : 214
- Théâtre : 185
- Cinéma : 160
- Latin pour Lettres Modernes (LLM) : 138

LES ÉPREUVES ORALES 2017

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

- Moyenne des interrogations toutes commissions
Global : 10.03
- Moyenne des interrogations toutes commissions Explication de texte : 10.2
- Moyenne des interrogations toutes commissions, grammaire : 9,50
- Moyenne des admis aux CAPES-CAFEP LM : 11.27
(ASP: 11.94)

2. Épreuve d'Analyse de Situation Professionnelle (ASP)

A. LLF

1032 candidats présents à l'oral (Public et privé)

- Moyenne de l'oral de LLF : 10,56
 - Moyenne en MSP des candidats LLF : 10,19
- 817 candidats admis via l'option LLF
- Moyenne en ASP des admis LLF : 12.03
- Moyenne en MSP des admis LLF : 11.48

B. FLE-FLS

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

- Moyenne de l'oral de FLE : 9.70
 - Moyenne en MSP des candidats FLE : 8,56
- 145 candidats admis via l'option FLE
- Moyenne en ASP des admis FLE : 11.72
- Moyenne en MSP des admis FLE : 10.26

C. Théâtre

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

- Moyenne de l'oral de Théâtre : 10,96
 - Moyenne en MSP des candidats Théâtre : 9,88
- 132 candidats admis via l'option Théâtre
- Moyenne en ASP des admis Théâtre : 12,79
- Moyenne en MSP des admis Théâtre : 11,5

D. Cinéma

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

- Moyenne de l'oral de Cinéma : 10,31
 - Moyenne en MSP des candidats Cinéma: 8,33
- 118 candidats admis via l'option Cinéma
- Moyenne en ASP des admis Cinéma : 11,67
- Moyenne en MSP des admis Cinéma : 9,44

E. LLM

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

- Moyenne de l'oral de LLM : 10,56
 - Moyenne en MSP des candidats LLM : 12,44
- 116 candidats admis via l'option LLM
- Moyenne en ASP des admis LLM : 11,57
- Moyenne en MSP des admis LLM : 13,29

3. Épreuve d'Analyse de Situation Professionnelle (ASP) LCA

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

- Moyenne de l'oral de LCL : 10,38
 - Moyenne en MSP des candidats LCL : 10,97
- 110 candidats admis via l'option LCL
- Moyenne en ASP des admis LCA : 11,38
- Moyenne en MSP des admis LCA : 11,96

4. 3ème Voie : MSP

102 candidats à l'oral (Public et privé)

- Moyenne des admissibles en MSP : 8,15
- Moyenne des admis en MSP (Public) : 10,46



EBE LET 1

SESSION 2017

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

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

Tournez la page S.V.P.

« Jamais, moi vivant, on ne m'illustrera, parce que : la plus belle description littéraire est dévorée par le plus piètre dessin. Du moment qu'un type est fixé par le crayon, il perd ce caractère de généralité, cette concordance avec mille objets connus qui font dire au lecteur : « J'ai vu cela » ou « Cela doit être ». Une femme dessinée ressemble à une femme, voilà tout. L'idée est dès lors fermée, complète, et toutes les phrases sont inutiles, tandis qu'une femme écrite fait rêver à mille femmes. Donc, ceci étant une question d'esthétique, je refuse formellement toute espèce d'illustration. »

Gustave Flaubert, *Lettre à Ernest Duplan*, 12 juin 1862, in *Extraits de la correspondance ou Préface à la vie d'écrivain*, présentation et choix de Geneviève Bollème, Paris, Seuil, 1963, p.223-224.

Vous commenterez ce propos de Gustave Flaubert en vous appuyant sur des exemples empruntés aux différents genres littéraires, ainsi qu'aux arts plastiques et au cinéma.

SESSION 2017

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : LETTRES

Option : LETTRES MODERNES

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

Durée : 6 heures

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

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

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

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

TEXTE I (ANCIEN FRANÇAIS)

Ce fu au tans qu'arbre florissent,
fueillent boschaige, pré verdissent,
et cil oisel an lor latin
4 dolcemant chantent au matin
et tote riens de joie anflame
que li filz a la veve dame de
la Gaste Forest soutainne
8 se leva, et ne li fu painne
que il sa sele ne meist sor
son chaceor et preïst .III.
javeloz, et tot ensi
12 fors del manoir sa mere issi, et
pansa que veoir iroit
hercheors* que sa mere avoit,
qui ses aveïnes li herchoient* ;
16 bués .XII. et sis hierches*
avoient. Ensi an la forest s'an
antre, et maintenant li cuers del
vandre
por le dolz tans li resjoï
20 et por le chant que il oï des
oisiax qui joie feisoient :
totes ces choses li
pleisoient.

Chrétien de Troyes, *Le Conte du Graal*, vers 69-90,
éd. Félix Lecoy, 2 vol., Paris, Champion, 1973, vol. 1, p. 7.

Note :

* *hercheors*, *herchoient*, *hierches* : « herseurs, hersaient, herses » (une *herse* est un outil agricole qui sert à travailler la terre)

HISTOIRE DE LA LANGUE (5 POINTS)

1. Traduction [2 points]

Traduisez le texte du vers 1 (« Ce fu au tans... ») jusqu'au vers 15 (« qui ses aveïnes li herchoient ; »).

Justifiez votre traduction de « pansa » (v. 13) par une brève étude lexicale du mot.

2. Morphologie [1,5 point]

Déclinez et classez selon le système morphologique de l'ancien français les substantifs suivants : *oiseil* (v. 3), *chaceor* (v. 10), *vandre* (v. 18). À partir de l'exemple de ces mots vous expliquerez l'évolution du système de l'ancien français au français moderne.

3. Syntaxe [1,5 point]

Étudiez le sujet du verbe depuis le début du texte (« Ce fu au tans... », v. 1) jusqu'à « III. javeloz » (v. 11).

TEXTE II (FRANÇAIS MODERNE)

1 Par une matinée pluvieuse, au mois de mars, un jeune homme¹, soigneusement
enveloppé dans son manteau, se tenait sous l'avent d'une boutique en face de ce vieux logis,
qu'il examinait avec un enthousiasme d'archéologue. À la vérité, ce débris de la bourgeoisie
5 du seizième siècle offrait à l'observateur plus d'un problème à résoudre. À chaque étage, une
singularité : au premier, quatre fenêtres longues, étroites, rapprochées l'une de l'autre, avaient
des carreaux de bois dans leur partie inférieure, afin de produire ce jour douteux, à la faveur
duquel un habile marchand prête aux étoffes la couleur souhaitée par ses chalands. Le jeune
homme semblait plein de dédain pour cette partie essentielle de la maison, ses yeux ne s'y
10 étaient pas encore arrêtés. Les fenêtres du second étage, dont les jalousies relevées laissaient
voir, au travers de grands carreaux en verre de Bohême, de petits rideaux de mousseline
rousse, ne l'intéressaient pas davantage. Son attention se portait particulièrement au troisième,
sur d'humbles croisées dont le bois travaillé grossièrement aurait mérité d'être placé au
Conservatoire des arts et métiers pour y indiquer les premiers efforts de la menuiserie
15 française. Ces croisées avaient de petites vitres d'une couleur si verte, que, sans son excellente
vue, le jeune homme n'aurait pu apercevoir les rideaux de toile à carreaux bleus qui cachaient
les mystères de cet appartement aux yeux des profanes. Parfois, cet observateur, ennuyé de sa
contemplation sans résultat, ou du silence dans lequel la maison était ensevelie, ainsi que tout
le quartier, abaissait ses regards vers les régions inférieures.

20 Un sourire involontaire se dessinait alors sur ses lèvres, quand il revoyait la boutique où
se rencontraient en effet des choses assez risibles. Une formidable pièce de bois,
horizontalement appuyée sur quatre piliers qui paraissaient courbés par le poids de cette
maison décrépite, avait été rechampie² d'autant de couches de diverses peintures que la joue
d'une vieille duchesse en a reçu de rouge. Au milieu de cette large poutre mignardement
sculptée se trouvait un antique tableau représentant un chat qui pelotait.

Honoré de Balzac, *La Maison du chat-qui-pelote* (1829)

Notes : ¹ En ce début de nouvelle, le lecteur ne sait pas encore que ce jeune homme est Théodore de
Sommervieux, jeune peintre noble et talentueux. La maison du chat-qui-pelote est occupée par une
famille de drapiers, monsieur et madame Guillaume et leurs deux filles.

² *rechampir* : peindre de manière à faire ressortir une moulure ou un ornement.

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

1. Orthographe et lexicologie [2 points]

Étudiez, du point de vue orthographique, morphologique et sémantique, les affixes dans :
« pluvieuse » (ligne 1), « douteux » (l. 6), « involontaire » (l. 19) et « risibles » (l. 20).

2. Grammaire [3 points]

Vous étudierez, dans un commentaire organisé, les adverbes, depuis « Son attention (...) »
(ligne 11) jusqu'à la fin du texte (ligne 24).

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

Vous ferez une étude stylistique de ce texte en insistant sur les enjeux de la description dans le
début de cette nouvelle.

MISE EN PERSPECTIVE DES SAVOIRS GRAMMATICAUX

QUESTION (5 POINTS)

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

Vous vous appuyerez pour cela sur la question 2 de l'Étude synchronique (TEXTE II - Français moderne) et sur le document ci-dessous.

Références du document :

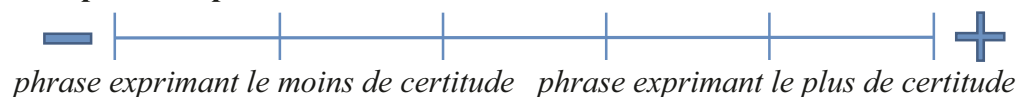
- **Exercices A et B** : extraits d'*Étude de la langue, Cycle 4, 5^e-4^e-3^e*, E. Ballanfat (dir.), coll. « Jardin des Lettres », Paris, Magnard, 2016, page 352 (Activité 1) et page 353 (exercice 1).
- **Exercices C, D et E** : extraits de *Français – Méthodes & Techniques – Classes des lycées*, D. Bertrand *et al.*, Paris, Nathan, 2011, page 60 (exercices 3 et 5) et page 61 (exercice 8).

Document de mise en situation professionnelle Exercices issus d'un manuel de cycle 4 et d'un manuel de lycée

A. Un(e) élève attend le bus. Voici les phrases qu'il (elle) se dit :

1. Il se pourrait qu'il ait eu une panne de moteur. 2. J'en suis certain(e) : il a eu une panne de moteur.
3. Je pense qu'il est pris dans un embouteillage. 4. Il aura été pris dans un embouteillage. 5. Il est sans doute pris dans un embouteillage. 6. Et s'il était pris dans un embouteillage ?

a. Recopiez les 6 phrases et classez-les dans cet ordre :



b. Dans chaque phrase, qu'est-ce qui exprime ce degré de certitude ?

B. Dans ces extraits, le jugement formulé est-il mélioratif ou péjoratif ? Justifiez en analysant précisément un des modalisateurs et ses effets.

1. Venise est là, assise sur le rivage de la mer, comme une belle femme qui va s'éteindre avec le jour ; elle meurt saluée par toutes les grâces et tous les sourires de la nature.

(F.-R. de Chateaubriand, *Les Mémoires d'Outre-tombe*, 1849)

2. Il était plutôt pitoyable même, maigrichon, souffreteux, blafard, presque vert, au point que ses camarades de jeu, pour se moquer de lui, l'appelaient Laitue. (D. Buzzati, *Le K*, 1966, trad. J. Remillet)

3. Il parut alors une beauté à la cour, qui attira les yeux de tout le monde, et l'on doit croire que c'était une beauté parfaite puisqu'elle donna de l'admiration dans un lieu où l'on était si accoutumé à voir de belles personnes. (Mme de Lafayette, *La Princesse de Clèves*, 1678)

C. 1. Classez les expressions figées et les adverbes ci-dessous selon le degré de certitude qu'ils expriment, du plus faible au plus fort.

2. Utilisez deux expressions dans une phrase ou un petit dialogue. *évidemment* – *peut-être* – *à mon avis* – *probablement* – *à vrai dire* – *en toute franchise* – *certainement* – *sans aucun doute* – *vraiment* – *assurément* – *sans doute*

D. 1. À travers quel type de phrase l'émetteur communique-t-il son émotion au lecteur ? Quel mot-clé du poème résume cette émotion ?

2. Relevez les termes qui expriment un jugement. Classez-les en fonction de leurs connotations, positives ou négatives.

Hélas, ai-je pensé, malgré ce grand nom d'Homme,
Que j'ai honte de nous, débiles que nous sommes !
Comment on doit quitter la vie et tous ses maux, C'est
vous qui le savez, sublimes animaux !
À voir ce que l'on fut sur terre et ce qu'on laisse, Seul
le silence est grand, tout le reste est faiblesse.
Ah ! Je t'ai bien compris, sauvage voyageur, Et
ton dernier regard m'est allé jusqu'au cœur !

(Alfred de Vigny, « La mort du loup », *Les Destinées*, 1864)

E. 1. Relevez dans ces deux paragraphes extraits de deux copies différentes, les marques de modalisation.

2. Dans quel extrait la modalité affective domine-t-elle ?

a) Il est évident que le remarquable écrivain Paul Eluard connaissait parfaitement ce dont il parlait quand il disait « le poète est celui qui inspire bien plus que celui qui est inspiré ». Mais est-ce qu'on comprend vraiment la force et la beauté de cette phrase ? Nous allons l'expliquer et nous dirons ce que nous en pensons.

b) Lorsque le poète Paul Eluard dit « le poète est celui qui inspire bien plus que celui qui est inspiré », il semble qu'il parle avec l'expérience de ce qu'il a fait, il dit là quelque chose d'essentiel pour essayer de définir ce qu'est la poésie. Nous allons comprendre ce qu'il peut vouloir dire.

SESSION 2017

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : LETTRES

Option : LETTRES CLASSIQUES

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

Durée : 6 heures

Les dictionnaires bilingues :

- latin-français Bornecque, Gaffiot (y compris la nouvelle édition 2000), Goelzer et Quicherat sont autorisés pour la version latine.
- grec-français Bailly, Georgin et Magnien-Lacroix sont autorisés pour la version grecque.

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

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

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

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

I. TRADUCTION (/15 points)

I. A. Grec

Pour permettre le retour des Grecs vainqueurs dans leur patrie, l'ombre d'Achille a exigé le sacrifice de Polyxène, la fille d'Hécube, reine de Troie. Alors que la reine captive pleure sa fille, on lui apporte le corps de son fils Polydore, assassiné par le roi de Thrace Polymestor, à la garde duquel Priam l'avait confié.

ΘΕΡΑΠΙΑΙΝΑ. – Ἐκάβη φέρω τόδ' ἄλγος· ἐν κακοῖσι δέ
οὐ ράδιον βροτοῖσιν εὐφημεῖν στόμα.

ΧΟΡΟΣ. – Καὶ μὴν περῶσα τυγχάνει δόμων ὑπο
ἥδ', ἐς δὲ καιρὸν σοῖσι φαίνεται λόγοις.

ΘΕΡΑΠΙΑΙΝΑ. – ὦ παντάλαινα κάτι μᾶλλον ἢ λέγω,
δέσποιν', ὄλωλας, κούκέτ' εἴ βλέπουσα φῶς,
ἅπαις ἄνανδρος ἄπολις ἐξεφθαρμένη.

ΕΚΑΒΗ. – Οὐ καινὸν εἶπας, εἰδόσιν δ' ὠνείδισας.
Ἀτὰρ τί νεκρὸν τόνδε μοι Πολυξένης
ἦκεις κομίζουσ', ἧς ἀπηγγέλθη τάφος
πάντων Ἀχαιῶν διὰ χερὸς σπουδὴν ἔχειν ;

ΘΕΡΑΠΙΑΙΝΑ. – Ἦδ' οὐδὲν οἶδεν, ἀλλὰ μοι Πολυξένην
θρηνεῖ, νέων δὲ πημάτων οὐχ' ἄπτεται.

ΕΚΑΒΗ. – Οἶ γὰρ τάλαινα· μὲν τὸ βακχεῖον κάρα
τῆς θεσπιδοῦ δεῦρο Κασάνδρας φέρεις ;

ΘΕΡΑΠΙΑΙΝΑ. – Ζῶσαν λέλακας, τὸν θανόντα δ' οὐ στένεις
τόνδ'· ἀλλ' ἄθρησον σῶμα γυμνωθὲν νεκροῦ,
εἴ σοι φανεῖται θαῦμα καὶ παρ' ἐλπίδας.

ΕΚΑΒΗ. – Οἶμοι, βλέπω δὴ παῖδ' ἐμὸν τεθνηκότα,
Πολύδωρον, ὃν μοι Θρηξ ἔσφ' οἴκοις ἀνὴρ.
Ἀπωλόμην δύστηνος, οὐκέτ' εἰμὶ δῆ.

Euripide, *Hécube*, 663-683.

Texte établi par Louis MÉRIDIER,

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

Tournez la page S.V.P.

I.B. Latin

Andromaque a caché son fils Astyanax dans le tombeau d'Hector, car un oracle a exigé sa mise à mort pour permettre le retour des Grecs vainqueurs dans leur patrie. Ulysse, qui se doute de la ruse, menace de détruire de fond en comble le tombeau et d'éparpiller les cendres d'Hector. Andromaque se trouve alors face à un choix douloureux : livrer son fils ou préserver ce qui reste de son époux.

ANDROMACHA

Quid agimus ? animum distrahit geminus timor.
Hinc natus, illinc coniugis cari cinis.
Pars utra uincet ? Testor immites deos,
deosque ueros coniugis manes mei :
non aliud, Hector, in meo nato mihi
placere quam te. Viuat ut possit tuos
referre uultus ; – prorutus tumulo cinis
mergetur ? Ossa fluctibus spargi sinam
disiecta uastis ? Potius hic mortem oppetat. –
Poteris nefandae deditum mater neci
uidere ? Poteris celsa per fastigia
missum rotari ? Potero, perpetiar, feram,
dum non meus post fata uictoris manu
iactetur Hector. – Hic suam poenam potest
sentire, at illum fata iam in tuto locant. –
Quid fluctuaris ? Statue quem poenae extrahas.
Ingrata, dubitas ? Hector est illinc tuus. –
Erras : utrimque est Hector ; hic sensus potens
forsan futurus ultor extincti patris ; –
utrique parci non potest : quidnam facis ?
serua e duobus, anime, quem Danai timent.

Sénèque, *Les Troyennes*, 642-662.

Texte établi par François-Régis CHAUMARTIN,
Paris, Les Belles Lettres, Collections des universités de France.

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 des démonstratifs dans ce passage. Vous montrerez comment ils contribuent à la théâtralité de ce monologue pathétique.

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

Documents complémentaires

- Pierre GRIMAL, *La Littérature latine*, Paris, Fayard, 1994, p. 392.
- *Les Troyennes (The Trojan women)*, affiche du film de Michael Cacoyannis, 1971

Un débat partage les modernes, les uns pensant que les tragédies de Sénèque n'étaient pas destinées à la scène mais seulement à la récitation publique, les autres persuadés qu'elles étaient écrites pour être représentées. Bien qu'il ne soit guère possible de parvenir à une certitude, certaines considérations nous paraissent plaider en faveur de la seconde thèse. Rien, dans le déroulement de ces pièces, n'interdit une représentation. Les scènes s'enchaînent sans difficulté²⁴. Il en va de même pour les mouvements prêtés au chœur. L'objection majeure des historiens qui penchent en faveur de la *recitatio* est la longueur, la verbosité des discours confiés aux acteurs. En fait, la mise en scène (et nous savons par Horace qu'elle composait un spectacle riche en couleurs et en mouvements dans le théâtre de son temps) suffisait à occuper le regard et éviter la monotonie. Nous trouvons, dans certaines tragédies de Sénèque au moins, des indications allant dans ce sens, par exemple la présence dans l'*Agamemnon* de deux chœurs, dont les évolutions forment un contraste visuel significatif en lui-même²⁵, ou encore, dans l'*Hercule furieux*, la troupe de soldats gardant le temple et dont la vue provoque l'inquiétude du héros à son retour des Enfers²⁶.

Sénèque emprunte ses sujets à la tragédie grecque : l'*Hercule furieux* à Euripide, la *Médée* également, ainsi que la *Phèdre*. Le sujet de son *Œdipe* est identique à celui de l'*Œdipe Roi* de Sophocle. L'*Hercule sur l'Œta* reprend celui des *Trachiniennes*, du même Sophocle. L'*Agamemnon* est proche de la pièce homonyme d'Eschyle. Quant au *Thyeste*, on peut penser à une tragédie homonyme (perdue), de Sophocle, et l'on se souviendra que le poète romain L. Varius Rufus avait fait jouer une tragédie de ce nom lors du triomphe d'Octave, en 29 av. J.-C. Pour les *Phéniciennes*, qui appartiennent au cycle thébain, elles ne sauraient être rapprochées d'un modèle unique. Il en va de même pour les *Troyennes*, qui rappellent à la fois la pièce homonyme d'Euripide et son *Hécube*.

Sénèque ne démarque pas les tragédies grecques de sujet analogue, il les recrée selon sa propre esthétique, qui est aussi celle de la poésie contemporaine, faisant une large place aux discours et à la rhétorique, construisant des scènes entières selon les schémas classiques des *contro-verses* et des *suasoriae*. Parfois il se plaît à des évocations fantastiques, ainsi lorsqu'il peint un tableau des Enfers plus haut en couleur que celui de Virgile dans l'*Énéide*²⁷. Une longue scène de nécromancie dans l'*Œdipe*²⁸ est visiblement destinée à provoquer l'horreur. Elle annonce celles où se complairaient les auteurs de romans, un ou deux siècles plus tard, et, avant eux, Lucain, dans la *Pharsale*.

Notes de l'édition :

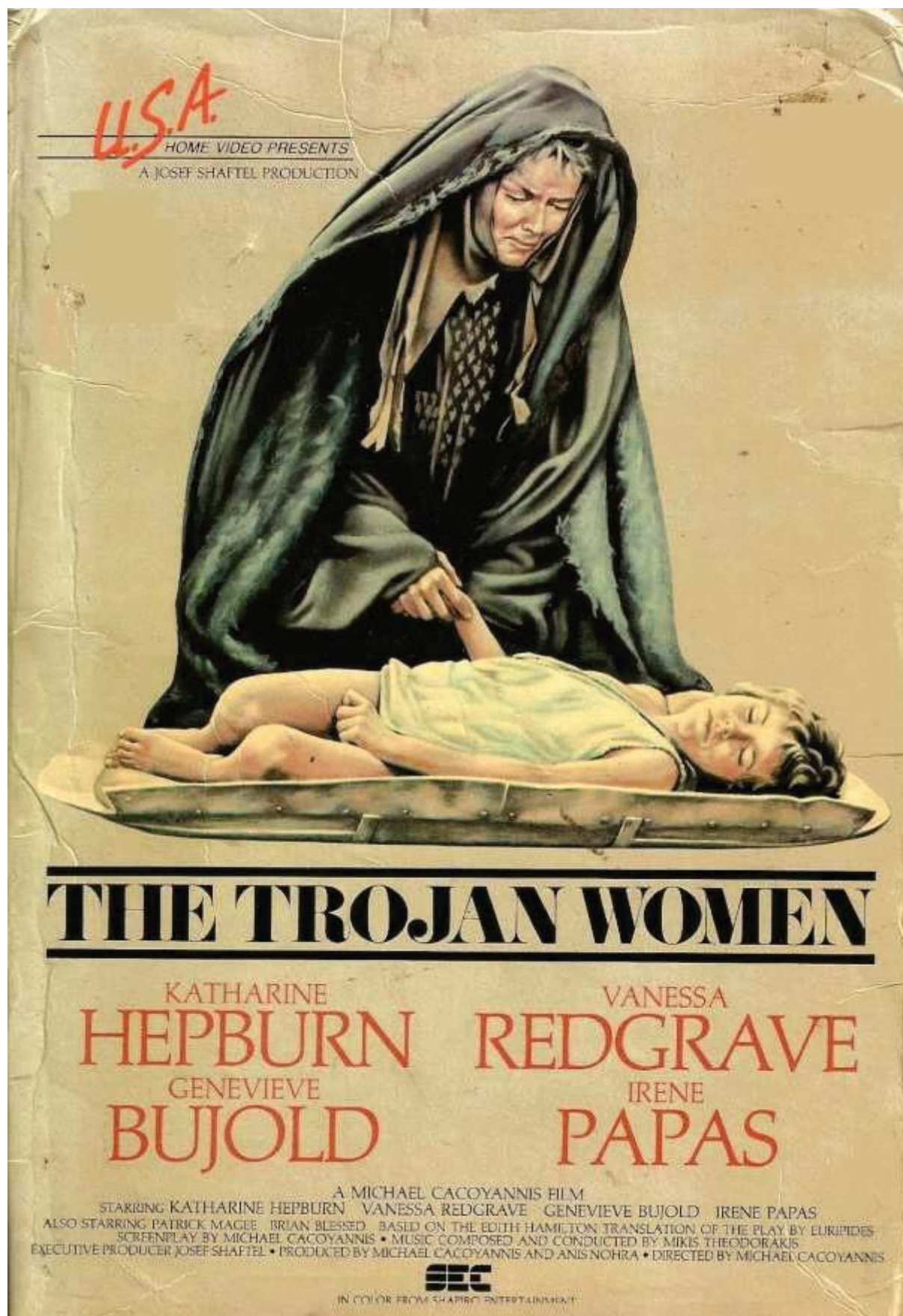
24. P. Grimal, *La mise en scène dans les tragédies de Sénèque*, in Rome. La littérature et l'histoire, Rome, École française..., p. 713-728.

25. L'un des deux chœurs est composé de femmes d'Argos, l'autre de Mycéniennes.

26. Vers 616 et suiv. Sur ce problème, v. L. Herrmann, *Le théâtre de Sénèque*, Paris, 1926.

27. *Hercule furieux*, vers 639-827.

Pierre GRIMAL, *La Littérature latine*, Paris, Fayard, 1994, p. 392.



Les Troyennes (The Trojan women), affiche du film de Michael Cacoyannis, 1971.

EPREUVE DE COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Jean-Luc Martinet

*Je remercie Françoise Feugeas et Isabelle Mimouni
pour leur lecture attentive et leurs précieuses remarques.*



fig. 1. Illustration du *Petit Chaperon rouge* par Gustave Doré

fig. 2. Illustration du *Petit Chaperon rouge* par Warja Lavater.

Un sujet de concours comporte des « attendus » méthodologiques et notionnels, et le candidat gagne à s'interroger en premières lectures sur la délimitation du champ des connaissances qu'il peut mobiliser pour le traiter - en quelque sorte son domaine d'application - ainsi que sur les principaux enjeux qui le rendent intéressant. Ces attendus étaient cette année très identifiables, inscrits au cœur des programmes, des études et de l'enseignement des Lettres, et cette réflexion préalable a pour but de rappeler le cadre dans lequel on pouvait poser et développer un tel sujet avec le plus de pertinence possible.

- Le sujet de CAPES de Lettres 2017 s'inscrivait en effet dans l'esprit des orientations voulues par le ministère de l'Éducation Nationale : il s'agissait bien de réfléchir au rapport entre les œuvres littéraires et les images, rapport auquel les futurs enseignants seront nécessairement confrontés, et qu'ils auront à mettre en œuvre dans bon nombre de leurs pratiques pédagogiques. De manière encore plus précise, les étudiants du CAPES ont travaillé, durant leur année de préparation à l'épreuve orale de MSP, aux liens entre texte et image, sur lesquels insistait le rapport d'admission 2016.

- Ce sujet s'inscrit donc d'une part dans le champ actuel de la théorie littéraire, où le croisement des approches entre texte et image est fréquemment interrogé, et d'autre part, dans la grande tradition historique des éditions scolaires, de la pédagogie de la République qui s'est toujours appuyée sur le pouvoir des images, et du développement des manuels scolaires.
- Ainsi si le sujet a pu surprendre, sortant des voies habituelles du sujet de Lettres, générique ou centré sur des problématiques plus purement textuelles, on pouvait néanmoins attendre des candidats qu'ils puissent mobiliser leurs connaissances génériques et méthodologiques pour situer, cerner, faire émerger le problème, en sorte de l'« apprivoiser », le « travailler » et de le décliner sous de multiples angles d'approche.

I. LES ATTENDUS METHODOLOGIQUES.

1-1 LA COPIE : UN CONTRAT DE LECTURE.

Rappelons tout d'abord que le jury est rempli de bienveillance lorsqu'il lit la copie d'un candidat au CAPES et, il l'espère, futur collègue. Néanmoins, il faut que le candidat fasse l'effort de proposer à ses correcteurs une interprétation problématisée du sujet, et à laquelle il tente de répondre dans un développement argumenté et structuré. L'épreuve de dissertation impose un cadre formel de communication qu'il convient de respecter parce qu'il garantit la qualité de l'échange entre le candidat et son lecteur. Les copies doivent donc respecter une certaine forme et éviter de faire du devoir une série de remarques aléatoires et parfois contradictoires qui donnent la désagréable impression d'une écriture « au fil de l'eau », voire d'une dérive sans retour vers les termes exacts du sujet, souvent préjudiciable à la lisibilité des propos des candidats eux-mêmes. Le correcteur attend donc une introduction du sein de laquelle émerge une problématique, qui sera explicitée et discutée en trois parties, elles-mêmes subdivisées en paragraphes argumentatifs accompagnés d'exemples.

Cette forme de la dissertation n'est pas un carcan autoritaire : elle permet, bien au contraire, aux candidats, de pouvoir se saisir d'un sujet pour en proposer une lecture explicative et critique. Ainsi, face à un sujet comme celui tiré de la lettre de Flaubert adressée à E. Duplan, qui ne pose pas de difficultés majeures de compréhension littérale, et qui fournit même divers concepts et notions utiles à la construction de la problématique, cette maîtrise de la *méthode* aurait permis à de nombreux candidats de construire une véritable démonstration : cela aurait mis en valeur ce qui, bien souvent, est resté trop disséminé dans une copie à la structure trop lâche, laissant le correcteur sur sa faim. Le rapport entre texte et image n'était pas un simple « thème », objet d'un « exposé », il était formulé d'une manière précise, polémique et critique, faisant en sorte de soulever un ensemble de questions d'esthétique, et d'appeler justifications, contre-argumentation et prolongements dans une logique de débat organisé.

Ainsi les mêmes exemples, qui constituaient un risque de dérive par un rapport flottant, trop vague, ou confus, à la question posée par le sujet, pouvaient démontrer au contraire, ramenés par une analyse rigoureuse et articulés logiquement au sujet, la richesse des configurations possibles entre texte et image. Sans laisser la complexité devenir confusion, cette variété des articulations pouvait faire apparaître des classements simples, pourvu qu'ils reviennent à la question de l'illustration et des autres notions convoquées dans la suite de la citation.

La maîtrise de cette méthode constituait donc pour les candidats un socle indispensable pour aborder le sujet avec sérénité et confiance. En effet, de nombreuses copies sont restées aveugles sur leur propre possibilité de réflexion : telle copie qui évoque Riad Sattouf (*L'Arabe du futur*) ne fait pas le lien avec le genre littéraire de l'autobiographie parce qu'elle se perd dans un commentaire linéaire de la citation de Flaubert. Une réflexion un minimum organisée en progression argumentative aurait été l'occasion d'exploiter un exemple d'une très grande pertinence en l'insérant dans une partie sur les divergences ou les convergences des deux modes de représentation (Comment se transpose le pacte autobiographique en BD ? Est-ce pertinent ? Comment sont restituées les émotions ? Qu'est-ce qu'une scène autobiographique ?). Telle autre se contente de noter l'adaptation télévisuelle des nouvelles de Maupassant sans s'interroger sur les différences et similitudes entre les deux – ce qui présupposait, il est vrai, de maîtriser les notions d'analyse littéraire que sont la focalisation, la voix narrative, les discours rapportés... autant d'éléments techniques propres à l'analyse littéraire ; et de faire l'effort de les mettre en regard des procédés visuels ou filmiques, voire de tenter de définir les propriétés originales des exemples et du langage iconographiques ou cinématographiques abordés.

1-2 DES CONSEILS PRATIQUES POUR CONSTRUIRE LA DISSERTATION DE COMPOSITION FRANÇAISE.

Une bonne copie se saisit de tous les éléments essentiels du sujet afin d'en dégager une unité problématique qui donne sa structure au devoir. Il fallait, par exemple, pour le sujet de cette année, poser la question des rapports entre texte et illustration, entre écriture et représentation picturale ou adaptation cinématographique en s'interrogeant sur la notion de *transposition*. Sans cette unification des termes, les copies ont évité le sujet et ont simplement fait une liste des caractéristiques de l'art littéraire (I ou I et II) et des arts plastiques et du cinéma (II ou III). La question du rapport entre les arts était malheureusement évitée. Ce « refus » de certaines copies à traiter le sujet et cette manière de lui substituer des remarques vagues et générales s'expliquent moins par un manque de connaissances (telle copie qui évite le sujet mentionne néanmoins les illustrations des *Contes* de Perrault ou les *Fables* de La Fontaine) que par une difficulté à organiser sous forme d'une dissertation l'ensemble de remarques éparses, ou à cerner les enjeux. Poser une problématique précise et cohérente garantit de construire un plan lui-même cohérent qui ne s'éloignera pas du sujet, ou saura y revenir avec persévérance à chaque étape de la réflexion.

L'argumentation doit suivre une logique démonstrative et éviter toute accumulation d'exemples sans visée démonstrative ou d'énoncés abstraits sans recours à une exemplification précise. Pour ce faire, les copies devaient pouvoir mobiliser des notions précises pour analyser le rapport entre le texte et sa transposition/illustration. Une bonne copie est capable d'utiliser les *procédés d'analyse littéraire* (point de vue, temporalité du récit, construction d'une scène, d'une description, voix narrative, voix poétique, usage des figures...) pour construire sa réflexion sur le sujet. Cette maîtrise du vocabulaire technique de l'analyse littéraire est bien évidemment essentielle pour le futur professeur, cela va sans dire, et elle doit transparaître dans une dissertation de littérature générale ; mais ce vocabulaire est surtout utile pour formuler de façon probante un certain nombre de faits textuels et, pour ce sujet, iconographiques, permettant ainsi d'échapper à l'imprécision dans l'énoncé des idées ou dans la mention des œuvres.

Le candidat gagne à choisir des exemples parmi des passages canoniques qui prouvent tout le travail de lecture du futur professeur durant ses années de préparation. Et, à côté de ces exemples canoniques, il y a la possibilité d'utiliser des références plus originales ou singulières : qu'il s'agisse, dans le cadre de ce sujet, de Bande Dessinée, de livres animés ou de toute la littérature que l'on nomme hyper-médiatique. Enfin, il ne faut pas s'interdire de faire preuve de rapprochements intéressants, personnels, s'ils sont légitimés par l'analyse du sujet : ainsi, pour le sujet posé cette année, telle copie a rapproché judicieusement écriture cubiste et nouveau roman.

Un candidat doit savoir se faire confiance et mobiliser toutes les ressources que sa préparation, sa fréquentation des livres et sa curiosité lui ont apportées : on a ainsi pu apprécier la prise au sérieux du libellé dans l'analyse du sujet, ainsi que les efforts d'analyse d'œuvres picturales et cinématographiques. Enfin, les copies doivent être écrites dans une langue claire et correcte et posséder un nombre de pages suffisant pour développer argumentation et exemplification (on ne peut considérer comme copie un ensemble qui n'excède pas trois pages...) : tout futur professeur doit posséder une certaine maîtrise de la langue française.

II. LES ATTENDUS SPECIFIQUES AU SUJET.

2-1 CONTEXTUALISATION (ATTENDUS DE CONNAISSANCES ET DE CULTURE, HISTOIRE LITTÉRAIRE, HISTOIRE DES ARTS, ARTS DE L'IMAGE ET LITTÉRATURE)

- Différentes évolutions dans les usages et la conception de l'image rendent la question de l'illustration cruciale au XIX^{ème} siècle :

- les évolutions techniques offrent une multitude de possibilités illustratives (lithographie, photographie...).

- les textes, souvent publiés dans des périodiques avant d'être repris en livre, sont souvent accompagnés d'illustrations, devenues familières aux lecteurs (en 1898, par exemple, Mallarmé répond à une enquête sur le livre illustré lancée par *Le Mercure de France*).

- la distribution des livres met en valeur l'importance du dessin et de l'illustration dans les seuils de l'œuvre. Ainsi la couverture exposée à l'étalage ou dans les vitrines doit immédiatement donner à voir ce qui sera lu.

- On assiste en outre au XIX^{ème} siècle à une valorisation de l'image : elle mobilise la raison par sa capacité de reproduction réaliste et, dans le même temps, elle peut exciter l'imagination du lecteur. Cette double capacité mimétique et imaginative menace donc la spécificité de la littérature, et par conséquent, le champ littéraire se redéfinit en fonction de ces pouvoirs grandissants de l'image. Ce contexte historique réactualise l'ancienne problématique esthétique des rapports entre texte et image : de la célèbre formule horatienne de l'*Ut pictura poesis* aux rapprochements contemporains qui font de l'image un nouveau texte, les théories et les exemples étaient multiples et offraient de nombreuses possibilités pour aborder et discuter le sujet.

- La citation de Flaubert s'inscrit donc dans une histoire des rapports entre texte et image qui, sans que l'on attende une histoire « chronologique » de ce rapport, peut être utile pour expliquer certains points. On distingue, en effet, trois époques : d'abord un rapport traditionnel d'illustration lié à l'esthétique classique de la représentation, à la subordination de l'image aux fonctions classiques (plaire, instruire) ; ensuite la charnière flaubertienne, en tension maximale, où les deux régimes sémiotiques s'autonomisent, rivalisent ou se complètent, puis l'autonomisation et la multiplication des arts visuels, la remise en cause, dans les deux modes d'expression, de la *mimesis* traditionnelle et de l'art figuratif, en même temps que les franchissements et les interpénétrations génériques. Le goût de l'expérience et de l'expérimentation des artistes, les courants littéraires, les avant-gardes, les techniques, la démocratisation du livre et de l'enseignement, tout va rendre possible toutes sortes d'échanges, de réciprocités, complicités ou relectures qui vont permettre de penser plus généralement et plus librement les « transpositions ».

- C'est donc dans ce contexte au sens large que Flaubert écrit cette lettre : il est sur le point de publier *Salammbô* et son éditeur lui propose de faire une édition accompagnée d'illustrations. Il écrit à son ami pour lui signifier son refus. La femme évoquée est assurément Salammbô mais la citation pouvait renvoyer à bien d'autres personnages féminins.

2-2. ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION.

- La force de ce sujet c'est qu'il est précisément abordé par la résistance véhémente, farouche, à une tendance émergente, tendance dont la citation témoigne à sa manière (protester, « tonner contre », c'est encore rendre compte de l'importance du phénomène, cette « invasion » des images qui en même temps libère les puissances du verbe).

- La citation recèle de nombreuses tensions conceptuelles intéressantes à articuler : figuration concrète / pouvoir d'idéalisation, effet de réel / multiplication des possibles, singulier/général, typification / suggestion, *captatio benevolentiae* / fonction didactique, fonction référentielle / absolu du style, sociologie de la réception / imagination solitaire du lecteur, reproduction imitative / transfiguration poétique, et toutes les sortes de tensions propres aux catégories de la représentation, bien connues d'un littéraire, pouvaient être mises en œuvre, pourvu qu'elles soient ramenées à la confrontation initiale (illustration / texte littéraire).

- La phrase de Flaubert insiste sur l'illustration de façon précise et non sur l'image au sens général ; il convient donc de faire attention à ce point et de ne pas réduire le sujet au seul rapport entre texte et

image mais bien à ce trio que forment le texte, l'illustration et l'image. L'illustration n'est pas supposée former un discours autonome quand l'image, elle, se présente comme discours autonome.

- La citation était elle-même assortie d'une consigne qui invitait à étayer la dissertation en ayant recours aux arts plastiques et au cinéma. Cette remarque permettait aux candidats de définir l'illustration comme transposition, c'est-à-dire comme adaptation relativement fidèle d'une séquence descriptive d'un livre à un autre moyen de représentation.

- Le sujet invitait donc à considérer l'illustration comme un terme générique définissant un type de rapport particulier entre le texte et sa reproduction dans un autre système sémiotique.

- Il était dommageable pour la confrontation problématique de séparer « littérature » et « peinture » en deux parties distinctes, retardant dans le meilleur des cas en troisième partie la réflexion sur la fécondité de leurs rapports, ou réduisant ce dernier volet au « cinéma ». C'est dans un va-et-vient entre les deux domaines faisant l'objet du sujet que les candidats pourront faire évoluer le refus de Flaubert et le rapport d'exclusion vers la défense des fonctions de l'illustration jusqu'à l'éclaircissement et l'approfondissement d'un échange aux multiples modalités.

2-3 L'EXEMPLIFICATION ET LES ANALYSES ATTENDUES

2-3-1. Une « matrice » flaubertienne.

- Les portraits de femmes chez Flaubert, Balzac, Zola ou de nombreux autres auteurs formaient un corpus aisé à exploiter. On pense aussi bien à Mme Arnoux, Eugénie Grandet ou encore Renée dans *La Curée*.

- Une facilité du sujet, outre une construction dialectique aisée, réside évidemment dans la richesse de l'exemplification chez Flaubert lui-même. Le « non aux illustrations » s'argumente assez aisément par et avec Flaubert. Il s'agit plutôt de trouver dans les livres les bons exemples de ce qui ne se peut représenter visuellement de façon univoque, et relève du pur génie littéraire. Sur l'invasion des objets on peut évoquer la casquette de Charles, le gâteau de mariage des Bovary, pour les descriptions de lieux, la chambre de Félicité dans *Un Cœur simple* : rien qui puisse tenir tout à fait dans une « vignette » ni une planche.

- Sur le pouvoir de fluidité de la description littéraire, on peut attendre par exemple dans la description d'Yonville dans *Madame Bovary*, la mise en valeur d'une approche panoramique et générale de la campagne environnante, puis en perspective rapprochée, une déambulation dans la petite ville de province jusqu'au point focal de la place principale et de la pharmacie Homais; on retrouvera le même art du mouvement optique et de la satire sous-jacente dans « la petite ville de Verrières » par Stendhal dans *Le Rouge et le Noir*, ou la description d'Angoulême dans *Illusions Perdues*.

- Sur l'irréductibilité de la lettre à sa transposition en image, on pouvait s'attendre à une première réflexion sur les déceptions au cinéma, quel lecteur n'a pas été déçu par une adaptation parce qu'il ne « voyait pas comme ça » tel personnage, lieu, acte ? Dans les transpositions cinématographiques - encore un intérêt de la référence à Flaubert, qui permet de référer au film de Chabrol (ou à Renoir et Vincente Minelli).

2-3-2. L'usage nécessaire de tous les autres genres.

- Les exemples poétiques demandent simplement à être confrontés d'autant plus rigoureusement à l'image, ne serait-ce que pour montrer que la suggestion poétique dispose de ressources propres pour se passer d'illustration, ou pour se mettre en dialogue avec les images.

- Un point problématique : la question du théâtre (précisions notionnelles) :

Le recours au théâtre est opérant lorsqu'il s'agit bien d'une adaptation, c'est-à-dire du transfert d'une forme initiale différente (par exemple le conte *Cendrillon* transposé au théâtre par Joël Pommerat) ou d'une adaptation cinématographique d'une pièce de théâtre. La mise en scène du texte de théâtre ne peut pas être considérée comme une illustration puisque, comme le disent les copies qui utilisent cet argument, le texte de théâtre appelle la représentation. Or certaines copies se sont centrées en grande partie sur le théâtre : à la place de l'« illustration », il faut parler de « représentation ».

Néanmoins, ce recours au théâtre pouvait être pertinent, pour peu que l'on convoque par exemple Diderot, qui vise, par la représentation, à produire des « tableaux », ou que l'on évoque ces frontispices classiques qui illustrent parfois des récits en hypotypose, c'est-à-dire des scènes non représentées à la scène. Ou encore que l'on s'appuie explicitement sur des mises en scène qui utilisent elles-mêmes des peintures comme références pour construire leur propre représentation (comme le montrent les illustrations que nous avons choisies pour « illustrer » notre propos : il est évident que la mise en scène de G. Strehler opère comme une citation picturale du tableau de Watteau, ainsi transposé à la scène). On peut alors effectivement reconnaître que la « représentation » se pense comme une « transposition » ; en dehors de ces rapports particuliers, intéressants et féconds parce qu'ils ouvrent à une réflexion sur l'« inter-iconicité », il convient de maintenir fermement cette distinction entre représentation et illustration ou transposition, en sorte d'éviter la confusion et la dilution du sujet.



Fig.1 Marivaux, *L'île des esclaves* (1725), mise en scène par Giorgio Strehler, Paris, Théâtre de l'Odéon, 1994



Fig. 2. Antoine Watteau, *L'Indifférent*, 1717, Paris, Musée du Louvre.

2-3-3. L'usage des images.

- Le champ de l'exemplification était vaste : on pouvait avoir recours bien sûr à la peinture, à la photographie et au cinéma, mais aussi à la Bande Dessinée (tous les types et les formats) et aux albums, c'est-à-dire aux livres qui mêlent texte et illustration, notamment dans les collections de littérature pour jeunesse.

- On peut évoquer rapidement quelques *lieux* supposés connus :

- le triomphe des éditions illustrées et l'on pense à Hetzel, génie de l'édition, aux illustrateurs Granville, Daumier, Gavarni, Gustave Doré, et, même en l'absence de références aussi précises, l'immense corpus de contes, romans d'aventures, récits de voyages, ouvrages didactiques quasi inséparables de leurs illustrations ;

- l'écrivain Hugo, illustrateur de lui-même : il réalise pour *Les Travailleurs de la mer* une cinquantaine de dessins reproduits en gravures dans l'édition de 1882, parmi lesquels la fascinante pieuvre ; ces dessins, plus que des épisodes marquants du récit, y rejoignent le rôle des digressions : des rêveries cosmiques, pleines d'ombre et de poésie, des grossissements épiques et légendaires. Il illustre également *L'Homme qui rit* et *Quatrevingt-treize*.

- Les exemples provenant de livres interactifs où se mêlent textes et images comme les livres de *L'Apprimerie* sont eux aussi bienvenus. Il est, en effet, indéniable que les nouveaux supports de communication pouvaient être utilisés pour réfléchir sur le rapport entre le texte et son illustration.

- En l'absence de référence précise à des illustrateurs, le simple recours aux souvenirs d'œuvres illustrées pouvait être précieux ; on pouvait donc légitimement attendre un rapide tour d'horizon mental de souvenirs d'illustrations, pourvu qu'ils fassent l'objet d'une analyse, que leurs fonctions soient explorées : livres pour enfants, contes, fables, romans d'aventures, Jules Verne, *Robinson Crusoé*, *Voyages de Gulliver*, Rabelais, *Don Quichotte*, récits de voyages, collections jeunesse, mais aussi aux frontispices et aux couvertures de livres, aux Bandes Dessinées, romans graphiques, aux calligrammes (le texte devient image, l'image mime le texte) ; adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires (*Madame Bovary*, *Gervaise* ou *La Bête Humaine*, les films de Rivette transposant *La Religieuse* ou *La duchesse de Langeais*, les nombreuses versions des *Liaisons dangereuses*, Chéreau adaptant Dumas dans *La Reine Margot*, les séries TV tirées de nouvelles de Maupassant, *La Belle Personne* de Christophe Honoré ou *Gemma Boverly* (BD puis film)).

- On n'attend donc rien d'exhaustif ni de catégorique dans la synthèse d'un tel sujet, inépuisable en termes d'exemples possibles comme en combinaisons de configurations du rapport qui faisait l'objet de la réflexion : plutôt un effort de classement de ces divers rapports, ou la reconnaissance des propriétés et des convergences de chacun des termes.

III. CORRIGE.

Le corrigé proposé ici excède bien évidemment ce qui est attendu le jour du concours, parce que l'un de ses objectifs est d'énoncer les points de convergence et d'opposition entre texte et image pour de futurs enseignants, auxquels le recours à l'illustration est demandé par les programmes ministériels. **Néanmoins, il est construit de façon à rappeler la forme du cheminement démonstratif pour aider les futurs candidats.** C'est la raison pour laquelle on peut lire les indications chiffrées des parties et des sous-parties, qui doivent absolument disparaître de la copie de concours.

INTRODUCTION

« Assise à côté de sa sœur sur le talus, Alice commençait à être fatiguée de n'avoir rien à faire. Une fois ou deux elle avait jeté un coup d'œil sur le livre que lisait sa sœur ; mais il n'y avait dans ce livre ni images ni dialogues : « Et, pensait Alice, à quoi peut bien servir un livre sans images ni dialogues ? »¹. Peut-être Alice dit-elle, dans cette phrase d'ouverture du livre de Lewis Carroll, qu'il existe un âge d'or de la lecture, une enfance de la lecture, où les images et les paroles animent les pages. S'opposeraient alors une littérature « sérieuse », silencieuse, où règnerait la seule lettre, et une autre, plus originale et singulière, qui donnerait sa place à l'illustration.

Lorsque Flaubert refuse, dans une lettre à E. Duplan, en 1862, que son livre soit illustré, il semble entériner cette différence radicale entre ces deux types de livre : « [...] Jamais, moi vivant, on ne m'illustrera, parce que : la plus belle description littéraire est dévorée par le plus piètre dessin. Du moment qu'un type est fixé par le crayon, il perd ce caractère de généralité, cette concordance avec mille objets connus qui font dire au lecteur : « J'ai vu cela » ou « Cela doit être ». Une femme dessinée ressemble à une femme, voilà tout. L'idée est dès lors fermée, complète, et toutes les phrases sont inutiles, tandis qu'une femme écrite fait rêver à mille femmes. Donc, ceci étant une question d'esthétique, je refuse formellement toute espèce d'illustration ».

Le terme d'illustration, tel que l'emploie Flaubert, présuppose que l'image, fixe ou non, soit soumise au texte qu'elle a la charge de représenter. L'illustration définit ainsi plus un mode d'être en relation avec le texte qu'une technique spécifique. En effet, les différents modes de représentation que sont les arts plastiques, la Bande Dessinée, le cinéma ou le seul dessin invitent à considérer l'illustration comme une transposition, c'est-à-dire comme l'adaptation d'une séquence descriptive à un autre moyen de représentation. Cette conception différencie l'illustration de l'image au sens plein du terme, parce qu'elle n'en possède pas l'autonomie, et qu'elle ne prend donc son sens et son usage qu'en fonction du texte auquel elle se rapporte. En étant transposition ou illustration, l'image soumet ses moyens de signification, ses possibilités de figuration, à la lettre du texte. Dans cette recherche d'une concordance et correspondance entre ce que l'on nommait traditionnellement *pictura* et *poesis*², l'image en tant que telle disparaît derrière l'objet, la scène ou l'individu qu'elle a la charge de représenter : elle ne doit pas faire écran à ce qu'elle est présumée faire voir. Cette transparence de l'illustration suppose que les deux processus cognitifs seraient identiques et qu'il suffirait de comprendre le système

¹ Lewis Carroll, *Alice au pays des merveilles*, Paris, Le livre de poche jeunesse, 2014, p.11.

² Selon la formule bien connue d'Horace, *ut pictura poesis*.

d'équivalence entre les deux langages pour voir, dans l'image, ce qu'il y avait à voir dans le texte, comme si le *medium* n'altérerait pas la représentation initiale contenue dans la séquence descriptive. Une telle similitude esthétique est un leurre : texte et image ne produisent pas le même effet.

En effet Flaubert affirme que la représentation littéraire, quelle qu'en soit la forme descriptive (portrait, tableau, scène) ne restitue pas un type, au sens de caractère, c'est-à-dire une figure dont les traits seraient stables et identifiables de la même manière par tous les lecteurs et, par conséquent, traçable et reproductible sans altération ; elle ne restitue pas non plus un être précis ni une chose si singulière que l'on pourrait les illustrer par une photographie unique et identique, là aussi, pour tous les lecteurs. Par conséquent, l'image littéraire, comme l'entend ici Flaubert, navigue entre deux écueils qui seraient la peinture universelle d'un idéal (et non d'une idée) et le document de type journalistique (où l'idée se réduirait à un objet particulier, comme dans un portrait individualisé). La description littéraire flaubertienne laisse, *a contrario*, un espace d'indécision référentielle que le lecteur vient combler au moyen de ses propres ressources imaginaires, qu'elles proviennent de sa situation présente, de son passé ou de ses rêves. Le réel n'est donc pas donné par le texte mais surgit lorsque le lecteur, par le travail de concordance, c'est-à-dire lorsqu'il a mis ses propres images sur ce que les mots du texte esquissent, reconnaît quelque chose et s'écrie : « J'ai vu cela » ou « Cela doit être ». Pour reprendre l'expression de Roland Barthes, ça fait « tilt »³. La « femme écrite » ne représente donc pas un idéal ni un individu particulier mais « mille femmes » parmi lesquelles se trouve celle que chaque lecteur reconnaîtra comme étant sienne, donc réelle. Loin d'une représentation tracée et figée, la description ou la scène décrite opère à la manière de la réalité du rêve et « tout ce qu'évoque un livre devra se passer dans l'esprit du lecteur »⁴. L'image littéraire ne peut donc être dessinée, reprographiée, parce que l'illustration fait voir ce qui n'est pas dans le texte : elle ferme l'idée et en cela s'oppose au processus de rêverie et de construction littéraire. Le refus de l'illustration est donc bien d'ordre esthétique ou, si l'on préfère poétique, puisque texte et image sont deux systèmes sémiotiques hétérogènes qui construisent différemment le réel, sans qu'il y ait de conjonction possible. Ainsi s'explique le choix du terme de « dessin » par Flaubert : il ne désigne pas simplement le mode le plus courant de l'illustration mais vise tous les arts qui, par leur reproduction exacte, menacent d'ôter à la littérature toute sa spécificité. Le dessin n'est-il pas, depuis toujours, celui qui restitue de la façon la plus exacte l'idée du réel ? Les oiseaux ne viennent-ils pas plutôt picorer les raisins d'Apelle que ceux de Virgile ?

Cette réduction du texte à son illustration comporte un risque peut-être plus essentiel : elle laisse croire que le réel, le modèle, existe en dehors du texte lui-même et, par conséquent, que le texte ne serait qu'une illustration, une figuration, d'un modèle référentiel qui lui préexisterait. Or le texte littéraire possède cette puissance du verbe qui est de faire exister et apparaître l'objet, et cette puissance est infigurable dans l'illustration. L'écriture ainsi définie par Flaubert se veut iconoclaste et iconophobe. L'enjeu est de taille : il faut préserver l'autonomie et la spécificité du champ littéraire. Cette posture de Flaubert témoigne donc d'une recomposition historique du champ littéraire à un moment de confrontation et de tension avec toutes sortes d'« imageries », pour reprendre le terme de Ph. Hamon⁵.

Le sujet invite donc à déceler ce qui, dans le texte, résiste à toute illustration ; c'est-à-dire à identifier les éléments d'une poétique qui laisserait le lecteur libre de construire sa propre

³ Roland Barthes, *La Préparation du roman I et II. Cours et séminaires au collège de France (1978-1979 et 1979-1980)*, texte établi, annoté et présenté par Nathalie Léger, Paris, Seuil/Imec, 2003, « Traces écrites », p.128.

⁴ Stéphane Mallarmé, « Sur le livre illustré », *Réponses à des enquêtes*, Œuvres Complètes, texte établi et annoté par Henri Mondor, Paris, Gallimard, 1945, Bibliothèque de La Pléiade, p.878

⁵ Philippe Hamon, *Imageries, littérature et images au XIX^e siècle*, Paris, José Corti, 2001.

image. Cependant la complicité entre le texte et son illustration peut apparaître comme une évidence : le texte fait une place à l'illustration pour que le lecteur puisse tout simplement voir ; il recourt ainsi aux propriétés sémiotiques du dessin ou de tout autre mode de reproduction pour éclaircir le regard. Enfin, l'illustration arrive à un point d'autonomie où elle redevient image, et rentre dans un dialogue fructueux avec le texte pour que le lecteur puisse imaginer ce qui ne se voit pas ou se voit mal au moyen d'un seul de ces *media*.

PLAN REDIGE.

I. Les deux systèmes de représentation que sont l'image et le texte s'avèrent incompatibles : la poétique du texte est conçue de telle façon qu'elle interdit toute illustration, la condamne à la redondance ou à l'insuffisance. L'illustration détruit le possible littéraire, en fige la ductilité cinétique, et bloque le processus essentiel de suggestion.

1-1 L'illustration s'apparente à un instantané trompeur et réducteur quand le langage littéraire crée les conditions pour que naissent les images du réel dans l'esprit même du lecteur.

La représentation analogique laisse penser que l'image est le réel et annule le travail de représentation littéraire. Le personnage de Félicité dans *Un Cœur simple* de Flaubert thématise ce rapport au livre et, plus précisément, aux images. En effet, après le départ de son neveu, elle demande à voir où il se trouve, et lorsque M. Bourais ouvre l'atlas, elle s'attend « à voir jusqu'au portrait de son neveu, tant son intelligence était bornée »⁶. Sa déception est donc à la mesure de ce qu'elle pensait être le pouvoir de l'image et, en cela, elle ressemble à nombre de lecteurs. À cette déception s'opposent son enchantement et son ravissement lorsqu'à l'église, le prêtre fait « un abrégé de l'Histoire Sainte » où « elle croyait voir le paradis, le déluge, la tour de Babel, les villes en flamme, des peuples qui mouraient, des idoles renversées »⁷. Cette puissance du verbe provoque chez elle un véritable « éblouissement », comme l'écrit le narrateur. Mais, surtout, cette parole la bouleverse parce qu'elle y reconnaît sa vie ; elle peut imaginer les récits avec ses propres références : « les semailles, les pressoirs, toutes ces choses familières dont parle l'Évangile, se trouvaient dans sa vie »⁸. S'opposent donc bien ici deux modes de représentation. Le dessin réduit le lieu à une reproduction analogique qui, en définitive, ne permet pas de voir ce qui est représenté parce que seule la puissance du verbe permet d'imaginer et donc de voir véritablement. La description flaubertienne joue avec le réalisme dans des lieux stratégiques et interdit toute possibilité illustrative. Elle établit des systèmes d'écho entre des termes syntaxiquement séparés, comme dans la célèbre description du gâteau de mariage d'Emma. Les « fortifications en angélique » du second étage rentrent en collusion sémantique avec le « petit Amour » de la plate-forme supérieure et renvoient aux « statuettes de stuc » de la base du gâteau. Chacun des éléments, de manière autonome, renvoie à une image réaliste possible, mais l'ensemble crée une confusion au moyen du système de correspondance et de connotation. Cet improbable gâteau devient alors image, « type » au sens de Flaubert, de cet amour monté de toutes pièces. C'est sans doute là le « caractère de généralité » revendiqué par Flaubert comme une question d'esthétique : ce gâteau « doit exister » dans toutes les provinces françaises, (« Ma pauvre Bovary souffre et pleure dans vingt villages de France » écrit Flaubert).

⁶ Gustave Flaubert, *Un Cœur simple*, in *Trois Contes*, introduction et notes par Pierre-Marc de Biasi, Paris, Le livre de poche, Classiques, 1999, p.68.

⁷ *Ibid.*, p.61.

⁸ *Ibid.*

Littérature et arts de la reproduction analogique utilisent donc des codes radicalement différents qui rendent vaine toute transposition : « ce que le peintre peut exprimer parfaitement par des lignes et des couleurs, s'exprime, on ne peut plus mal, avec des mots »⁹ écrit Lessing. Dire et peindre la beauté sont, par exemple, deux choses antagonistes : « Homère lui-même qui s'abstient si soigneusement de toute description détaillée de la beauté physique et nous dit à peine, en passant, qu'Hélène avait les bras blancs et une belle chevelure sait nous donner de sa beauté une idée qui surpasse de beaucoup tout ce que peut accomplir l'art sur ce point »¹⁰. Dans *La Princesse de Clèves*, la représentation de cette « belle personne » émane d'un dispositif qui nous fait voir les effets de sa beauté et nous en donne ainsi l'idée. La beauté de la Princesse de Clèves n'est pas décrite pour elle-même, mais, par l'effet qu'elle produit sur le Prince de Clèves, lorsqu'il la voit la première fois, chez le vendeur de pierreries dont la maison devient métaphoriquement l'écrit de la future princesse. Alors que l'illustration pourrait figer l'image, le roman la déploie et la nuance pour exposer les subtilités de cette beauté en fonction des moments. Lorsque la Princesse se retire à Coulommiers en emportant les « grands tableaux que M. de Clèves avait fait copier sur des originaux », le récit construit un système spéculaire qui explique la différence entre le processus littéraire et le processus pictural. Le tableau du duc de Nemours qu'observe la Princesse provoque une rêverie qui laisse la beauté de la passion qu'elle éprouve apparaître dans une série de gestes que seul le roman restitue : elle fait des nœuds à une canne des Indes avant de se lever, prend le flambeau et s'assoit face à ce portrait. Il n'existe aucune description précise si ce n'est qu'elle n'a rien sur sa tête ni sur sa gorge, « que ses cheveux confusément rattachés ». La scène laisse donc au lecteur le soin d'imaginer ce que voit le duc de Nemours pour ensuite essayer de comprendre ce qu'il éprouve et qui ne peut être décrit. Le roman déploie donc des circonstances et des moments qui laissent au regard le temps de construire l'image, quand l'illustration la figerait en donnant des traits à cette « belle personne ». Lessing justifiait la différence essentielle entre le peintre et l'écrivain par le fait que « les dieux et les esprits que représente l'artiste ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux qui figurent chez le poète. Pour le poète, au contraire, ce sont des êtres réels et actifs, qui ont, outre leur caractère général, d'autres qualités et sentiments, capables de se manifester selon les circonstances »¹¹. Le personnage littéraire est pris dans un mouvement que la littérature peut restituer ; elle représente ces variations qui peignent ainsi avec plus de justesse, c'est-à-dire de « réalisme », au sens où le dit Flaubert : le lecteur y reconnaît quelque chose et peut alors dire : « C'est ceci ! C'est cela ! ».

Les moments choisis par l'écrivain et l'illustrateur sont radicalement différents : la configuration qu'ils donnent à une scène ne peut donc être identique. En effet, l'illustrateur ne choisit qu'un point de vue sur l'instant qu'il représente et l'isole de l'histoire : il choisit nécessairement l'instant paroxystique ou du moins intense qui saisit le spectateur et l'amène à contempler l'œuvre et non seulement la voir ; il insiste sur un élément spectaculaire du texte, au détriment de l'ensemble. Dans les contes par exemple ce sont souvent les scènes les plus effrayantes, ou la rencontre des personnages les plus féroces (le loup du *Petit Chaperon rouge*, l'ogre du *Petit Poucet*...) qui font la « séquence » de l'illustrateur ; dans les romans d'aventures, sont privilégiées les scènes violentes et pathétiques, comme l'aveuglement de Michel Strogoff dans le roman de Jules Verne, édité par Hetzel, mais aussi dans les éditions de jeunesse du XX^{ème} siècle. L'œuvre littéraire inscrit au contraire la représentation de cet instant dans une durée qui l'explique au sens étymologique du terme. Cette mise en intrigue pour reprendre l'expression de Paul Ricoeur souligne alors la différence essentielle entre l'illustrateur et le poète : l'image, dans le texte, résulte d'un processus combinatoire dont elle

⁹ Gotthold Ephraim Lessing, *Laocoon*, traduction française de Courtin, Paris, Hermann, « Savoir sur l'art », 1990, chapitre XX.

¹⁰ *Ibid.*, chap. XXI.

¹¹ *Ibid.*, chap. VIII.

n'est que l'aboutissement quand, dans l'illustration, elle présente la scène comme un en soi, autonome et indépendant, brisant ainsi tout le travail de configuration du texte, qu'il soit récit ou poème. La différence radicale repose bien sur le fait que le poète représente une « action visible progressive », qui constitue la scène littéraire elle-même, dont « les parties se présentent successivement dans le temps », tandis que la représentation illustrée montre une action « visible permanente, dont les parties se déploient par juxtaposition dans l'espace »¹². Aussi l'illustration « en raison des caractères ou des moyens d'imitation qui lui sont propres et qu'elle ne peut combiner que dans l'espace, doit complètement renoncer au temps ». Il est alors intéressant de regarder l'adaptation en Bande Dessinée de *La Recherche du temps perdu*¹³. Le dispositif narratif de type autobiographique est restitué clairement : la voix du narrateur apparaît parfois dans les encadrés narratifs quand le personnage du narrateur apparaît, lui, dessiné, comme un personnage parmi les autres. Mais le portrait d'un personnage dans *La Recherche* ne se réduit pas à son apparence ; il est accompagné d'une *aura* discursive que le dessin peut difficilement rendre. Ainsi, le célèbre passage de *A l'ombre des jeunes filles en fleurs* où apparaît Saint-Loup commence, dans la BD, par une case qui couvre toute la largeur de la page gauche pour figurer « la salle à manger de l'hôtel qu'on avait laissée à demi dans l'obscurité ». Or, toute l'épaisseur que donne le texte à ce que l'on dit de Saint-Loup, les histoires qui l'accompagnent et qui façonnent le personnage, s'absentent du dessin. La Bande Dessinée juxtapose donc les moments de la traversée de la salle à manger en restituant les attitudes de Saint-Loup, mais elle ne peut l'inscrire dans cette durée déterminante, dans une temporalité qui serait le propre de la littérature.

1-2 L'image littéraire est instable et mouvante, ductile, jamais figée de façon définitive, et par conséquent, elle ne peut être fixée par le trait « reprographique ».

L'image se construit au fur et à mesure de la lecture de la description. Le premier poème des « Tableaux parisiens », dans *Les Fleurs du Mal*, intitulé « Paysage », s'ouvre par un regard plongeant et panoramique sur les descriptions des toits, clochers et cheminées de Paris, « ces mâts de la cité », puis se retourne en regard intérieur (« Je fermerai persiennes et volets ») et métamorphose le paysage urbain en « féérique palais » et en jardins purement idylliques. Seule cette succession de tableaux peut donner une juste représentation de Paris. L'image littéraire impose ainsi le recours à une mémoire intratextuelle qui agrège et compose les éléments tout au long de son déroulement. Le poème « Harmonie du soir » de Baudelaire par la mention progressive de l'encensoir, du reposoir et de l'ostensoir crée une atmosphère religieuse, au sein de laquelle l'évocation finale du soleil « noyé dans son sang qui se fige » peut convoquer l'image du calice qui recueille le sang du Christ. Le poème peut alors être relu pour y trouver les prémisses de cette image présente et absente du calice dans l'évocation des fleurs du premier quatrain. À cela s'ajoute le travail sur la paronomase où l'adjectif « valse » fait écho au vase et convoque, là encore cette image, que l'on peut finalement lire aussi dans le graphème v qui se dissémine dans le texte. On comprend donc que le poème construit l'image en utilisant toutes les ressources dont le langage dispose, jusque dans sa matérialité graphique même, pour se présenter comme calice lui-même qui recueille « ton souvenir ». La construction de l'image poétique ne peut être ici illustrée parce qu'elle se fabrique progressivement. L'illustration figerait l'image à un moment de son développement, et serait d'une certaine façon aveuglante. La représentation littéraire joue donc avec une instabilité et une métamorphose de l'objet représenté qui, au sens strict, ne peut être illustré. Le recueil *Les Amours* de Ronsard décrit,

¹² *Ibid.*, chap. XV.

¹³ *À la recherche du temps perdu*, adaptation et dessin de Stéphane Heuet, Delcourt, 2013.

d'abord, une matière qui est elle-même animée et qui ne peut être qu'imaginée par le lecteur. Les figures mettent alors en mouvement un monde, tout en décrivant aussi les états du sujet lyrique. Le thème de la métamorphose est, pour cette raison, central dans le recueil. Comment alors illustrer ce vers : « Je me transforme en cent metamorfoses / Quand je te voi, petit mont jumelet » (sonnet 41) ? Jean Rousset à propos de la poésie baroque écrit qu'« il faut un témoin, on l'appelle à prendre part, à voir le poème se faire, se développer sous ses yeux comme il voit le soleil opérant devant lui ses successives métamorphoses ; l'œuvre est conforme à l'un des critères proposés : l'unité mouvante d'un ensemble multiforme »¹⁴. Le livre de Ronsard se développe de façon à convoquer le lecteur qui imagine ces métamorphoses, mais refuse l'immobilité de l'illustration.

Laurent Jenny, pour expliquer cette singularité et propriété irréductible de ce qu'il nomme dans *La Parole singulière*¹⁵, le figural, prend un exemple éloquent. Alors qu'il feuilletait une traduction savante du *Tao-tö-king*, il « trébuche sur ces mots » : « L'ascension d'une terrasse *en* printemps ». Or, écrit-il, comment se figurer ce qui est ainsi nommé puisque ce n'est pas une terrasse au printemps qui est décrite et que le printemps n'est pas une matière avec laquelle on peut fabriquer une terrasse. Il y a donc, à ce moment-là, une suspension d'image qui oblige le lecteur à fabriquer une autre image. Et, explique-t-il, pour ce faire, il faut s'interroger sur les possibilités grammaticales de l'expression. Le figural oblige donc le lecteur, pour voir, à questionner sa langue : il nous re-présente la langue en même temps qu'il déplace notre regard : ce travail ne peut être, au sens strict, illustré. La description n'est pas la figuration d'un objet mais celle des conditions d'apparition d'un objet et, plus exactement, de l'effet particulier qu'il provoque chez le lecteur. L'image réduirait l'indécision sémantique et imaginaire à un seul possible, quand seule l'hésitation produit l'effet poétique, le figural. Les remarques que Proust fait sur l'emploi de la conjonction de coordination « et » dans l'œuvre de Flaubert rappellent de la même manière qu'elle ne sert pas à organiser un paysage ou un lieu que le texte restituerait fidèlement, mais donne un rythme qui traduit une vision et non une description littérale à laquelle toute transposition le réduirait : « ces singularités grammaticales traduis[ent] en effet une vision nouvelle »¹⁶. Il note dans un article paru en 1920 que « [...] là où personne n'aurait l'idée d'en user, Flaubert l'emploie. *C'est comme l'indication qu'une autre partie du tableau commence*, que la vague refluite, de nouveau, va se reformer. Tout à fait au hasard d'une mémoire qui a très mal fait ses choix : « La place du Carrousel avait un aspect tranquille. L'Hôtel de Nancy s'y dressait toujours solitairement ; *et* les maisons par derrière, le dôme du Louvre en face, la longue galerie de bois, à droite, etc., étaient comme noyées dans la couleur grise de l'air, etc. tandis que, à l'autre bout de la place, etc. » [...] »¹⁷.

Enfin, le déploiement de l'image littéraire joue avec les variations des points de vue que l'illustration ne peut restituer. Le roman épistolaire est sur ce point très intéressant parce qu'il mêle plusieurs niveaux discursifs. La lettre XCIX des *Liaisons dangereuses* est écrite par le Vicomte de Valmont, qui raconte à la marquise de Merteuil ce qu'il nomme une scène où Madame de Tourvel cède avec des tremblements, des « convulsions » dit le texte, à son amour pour lui. Le texte décrit ainsi ce moment où la main de Mme de Tourvel « [est] restée dans la [s]ienne ; le joli corps [...] appuyé sur [s]on bras ». Il s'ensuit dans la description une série de commentaires sur les « symptômes précieux » que sont les mouvements de tête, les regards qui se détournent, la voix faible, qui tous traduisent ce moment où la « défense mollit ». Or, c'est exactement ce moment que représente une des treize gravures de l'édition de 1796. Le couple,

¹⁴ Jean Rousset, *La Littérature de l'âge baroque en France. Circé et la paon*, Paris, José Corti, 1981, p.191.

¹⁵ Laurent Jenny, *La Parole singulière*, préface de Jean Starobinski, Paris, Belin, 1990.

¹⁶ Marcel Proust, « À propos du style de Flaubert », in *Journées de lecture*, Paris, 10/18, 1993, p.117 et 120.

¹⁷ Marcel Proust, *Revue française*, janvier 1920.

assis côte à côte, occupe le devant de la scène et Valmont donne l'impression qu'il va embrasser la présidente quand elle semble s'abandonner tout en inclinant la tête vers le sol, dans une attitude traduisant une forme de crainte. Mais, pour représenter le cynisme de Valmont et le déchirement de Madame de Tourvel, qui s'inscrit dans un arrière-plan religieux, l'artiste a pris soin de déplacer légèrement vers la gauche Valmont pour que le dessin ait en son centre le seul visage de la Marquise, et que soit mis en évidence, à droite, le crucifix et le prie-Dieu. Le dessin sépare bien l'espace de gauche, où se situe Valmont, et l'espace de droite où se trouvent les symboles de la religion, et place en son centre le visage de Mme de Tourvel. La disposition figure donc le déchirement intérieur que le récit restitue. Certes le dessin est obligé de réduire – même s'il le fait avec subtilité- les nuances contenues dans la scène, mais, surtout, la gravure élimine ici le point de vue de Valmont : elle illustre plutôt ce qui relèverait du dispositif général de l'œuvre, imputable à une intention auctoriale, mais supprimerait ce qui fait, nous dit le Rédacteur, une des qualités du livre : « la variété des styles ». Sans compter que l'image ne peut dévoiler véritablement « les moyens qu'emploient ceux qui ont de mauvaises [mœurs] pour corrompre ceux qui en ont de bonnes » (*préface du rédacteur*). La transposition, aussi signifiante veut-elle être, ne peut restituer la complexité de la construction de la scène narrative. Dans cette forme d'illustration qu'est l'adaptation cinématographique qu'en donne Stephen Frears, Jean Cléder relève, à propos de ce même passage, que « l'autorité du narrateur [de l'épistolier, ici, Valmont] sur son récit est tout simplement défaite par la mise en concurrence du texte et des images, qui subvertissent le sens du texte »¹⁸; ainsi, la stratégie cynique que la lettre dévoile « est troublée par un regard hors champ »¹⁹. La réduction par l'illustration de l'hybridité de l'instance narrative peut donc conduire à déformer la représentation que donne le texte.

1-3 Il existe dans le texte littéraire des effets de présence qui échappent à toute illustration. Ainsi, la voix qui raconte s'absente de l'illustration ; que l'on désigne par voix l'instance narrative ou les effets de voix, de registre ou de tessiture, qui caractérisent la manière particulière de dire, dont le récit ou le poème sont porteurs.

L'adaptation cinématographique efface la voix narrative singulière pour mettre à sa place celle de l'illustrateur. Dans un entretien avec Claude Chabrol, lors de la sortie de son adaptation de *Madame Bovary*, Pierre-Marc de Biasi souligne l'importance de la disparition de cette étrange instance narrative qui ouvre le roman, le « nous », pour donner une cohérence au film. Mais, aussitôt après, il revient sur l'introduction, dans les dernières scènes, d'une voix *off* qui fait entendre le texte. Or, dit-il, cette voix *off* ne peut être assimilée au narrateur : « il diffère beaucoup de ce que peut être le narrateur du roman. En fait, c'est le texte, ou plutôt la mémoire du texte (sa trace dans l'esprit d'un lecteur hypothétique) qui tient ici la place du narrateur. C'est un décalage considérable par rapport au narrateur du roman, qui existe aussi mais qui ne pouvait passer dans le film »²⁰. Le narrateur, la voix narrative, comme le dit Claude Chabrol fait partie de ce qu'il fallait « couper radicalement » en se centrant uniquement sur le personnage d'Emma. La légende (sous l'illustration) peut elle-même contribuer à une sorte de désancrage énonciatif et une disparition du narrateur dans certains choix d'image. Dans les différentes éditions de *Candide*, les illustrations comportent deux types majeurs de légende (quand elles en ont). Soit elles sont purement descriptives et d'une tonalité neutre. Ainsi, la légende « Candide s'enfuit au plus vite dans un autre village » ne porte aucune trace

¹⁸ Jean Cléder, *Entre littérature et cinéma. Les affinités électives*, Paris, Armand Colin, 2012.

¹⁹ *Ibid.*, p. 146.

²⁰ Pierre-Marc de Biasi, *Autour d'Emma, "Madame Bovary"*, un film de Claude Chabrol, Hatier, coll. "Brèves Cinéma", Paris, 1991, pp. 23-108.

de tonalité ; l'horreur et l'effarement sont traduits par la vignette où l'on voit au premier plan un enfant mort et le visage terrifié de Candide. Soit la légende reprend une phrase du livre, comme dans le cas de la célèbre gravure qui représente le nègre de Surinam, légendée par sa propre parole. Or, dans ces deux cas la tonalité ironique qui fait le sel de la parole narrative des *Contes*, qui déterminent même la parole auctoriale voltairienne semble sinon s'effacer du moins être atténuée pour laisser place au discours engagé et dénonciateur. La tonalité, la voix auctoriale ou narrative, échappe donc ici à la possibilité d'être figurée.

À la lecture d'un texte, lorsque nous parlons de voix, nous cherchons à nommer quelque chose que nous entendons dans le texte, qui nous parle et qui n'est pas nous, sans être pour autant radicalement autre, peut-être sur le modèle du *Narcisse* de Paul Valéry, ou de la jeune Parque se demandant à l'ouverture du poème : « Qui pleure là... ». Le poème ou le récit peuvent chercher à dire cette source vocale, cette bouche d'ombre, que l'illustration ne peut restituer. Tout au plus sert-elle à dessiner la situation et le cadre de ces essais de voix, mais non ce que la voix énonce parce que, ici, nous changeons de paradigme illustratif en passant du côté de la musique. L'incipit de *L'Innommable*²¹ de Samuel Beckett se présente comme une mise en scène critique de ce que devrait être ce lieu du livre : « Où maintenant ? Quand maintenant ? Qui maintenant ? Sans le demander. Dire je. Sans le penser ». La parole ne déploie donc pas un espace ou un personnage dont l'image pourrait se saisir pour produire une illustration. En lieu et place, le récit représente une voix qui s'interroge sur sa manière de dire. Le livre ne fait pas voir le cadre de l'énonciation mais les possibilités de cette énonciation : « J'ai l'air de parler, ce n'est pas moi, de moi, ce n'est pas de moi. [...] Comment faire, vais-je faire, que dois-je faire, dans la situation où je suis, comment procéder ? »²². Et lorsque surgissent des visions, elles sont incertaines et mobiles : elles ne préexistent pas au moment de l'énonciation mais naissent, troubles et évanescences, au moment même de l'énonciation, rendant ainsi doublement impossible l'illustration qui devrait traduire ce mouvement. S'ajoute à cela l'incertitude même sur la place du narrateur qui semble perdre sa position centrifuge : « Il est également possible, je ne me le cache pas, que je sois moi aussi emporté dans un mouvement perpétuel, accompagné de Malone, comme la terre de sa lune », et plus loin : « Ce que je vois le mieux, je le vois mal »²³. La parole ne déplie donc pas un monde saisissable par l'image. Beckett a donné le titre *L'Image*²⁴ à un petit texte d'une dizaine de pages, constitué d'une seule phrase sans ponctuation et remplie de ruptures énonciatives. Alors que le titre nous laisse penser que nous allons voir une image, et par conséquent penser une illustration/représentation, le texte brouille en permanence l'idée représentée qui condense dans un seul mouvement, pour simplifier, le moment de l'écriture de l'image, une promenade amoureuse qui n'est pas sans évoquer *La Promenade au phare* de Virginia Woolf, un baiser et/ou une relation sexuelle. Or, le récit se construit en se centrant sur des éléments qui sont juxtaposés au fur et à mesure du déroulement de la phrase-texte. On passe de « la langue [qui] se charge de boue », dont il fait une « bouchée »²⁵, à l'évocation d'une promenade dont le narrateur nous dit qu'« [il] aime s'en aller comme ça par petits bouts »²⁶ avant de suggérer un baiser : « je rentre la langue ferme la bouche et souris vue de face la fille est moins vilaine », et l'on finit par un retour à « la langue [qui] ressort de la boue »²⁷. À chaque fois, les détails rapprochés phonétiquement convoquent une autre scène qui s'interpénètre avec la précédente sans qu'il y ait de délimitation précise. Le texte, de façon ironique, propose donc une sorte d'aveuglement de l'image et, comme dans

²¹ Samuel Beckett, *L'Innommable*, Paris, Minuit, 1953.

²² *Ibid.*, p.7.

²³ *Ibid.*, p.17.

²⁴ Samuel Beckett, *L'Image*, Paris, Minuit, 1988.

²⁵ *Ibid.*, p.9

²⁶ *Ibid.*, p.11.

²⁷ *Ibid.*, p.14.

L'Innommable, il n'y a plus rien à voir mais juste à dire des mots, tant qu'il y en a : « Je n'y vois rien, c'est qu'il n'y a rien, ou c'est que je n'ai pas d'yeux, ou les deux, ça fait trois possibilités, au choix, mais n'y vois-je vraiment rien »²⁸.

Enfin, le personnage, lorsqu'il se définit par ce que l'on pourrait presque nommer la tessiture de sa voix, perceptible par l'oreille interne du lecteur, qui lui donne alors une figure imaginaire singulière, se trouve réduit par l'illustration. Le texte construit par des moyens qui lui sont propres cette tonalité que le dessin ne peut rendre. L'illustration de *L'Etranger* d'Albert Camus par José Muñoz²⁹ traduit les efforts pour restituer l'écriture blanche caractéristique de ce récit. Toute l'illustration repose sur le jeu entre le noir et le blanc, dans le dessin, pour rappeler iconiquement la tonalité de la voix narrative. Et l'une des tentatives les plus éloquentes se situe lors de la restitution de la scène du meurtre où le texte, sur la page de gauche, est disposé typographiquement de manière à faire écho avec la page de droite où le corps, tissé de noir et de blanc est dessiné. C'est donc dans le jeu typographique que la blancheur de la voix est mise en évidence, mais, bien évidemment, il ne peut s'agir ici que d'une métaphore produite par le dessin, qui nous invite à nous reporter au texte pour entendre cette voix unique. Le sous-titre du livre indique, d'une certaine façon, cette impossibilité puisqu'il précise que le livre est « accompagné des dessins de José Muñoz ». Il ne s'agit donc plus d'une illustration mais bien d'une transposition au sens large du terme.

Le texte littéraire possède donc des propriétés esthétiques et poétiques qui rendent toute illustration vaine ou, du moins, dont l'illustration opèrerait, comme le pense Flaubert, une réduction imaginaire. C'est pourtant oublier que la littérature connaît son impuissance et qu'elle s'appuie parfois sur l'illustration pour aider le lecteur à mieux voir et imaginer.

II. Il existe une forme d'iconicité du texte littéraire, c'est-à-dire que sa poétique contient, voire demande, le recours à l'illustration. On peut alors parler d'une forme de complicité entre ces deux régimes sémiotiques différents.

2-1 Le texte construit son esthétique dans un dialogue avec l'esthétique représentée par certaines images. L'illustration permet ainsi de voir avec quels éléments la littérature compose.

La littérature se construit en dialoguant avec la peinture, légitimant ainsi le recours à l'illustration. Balzac, ardent défenseur de l'illustration, espérait que les dessins de Gavarni pour *La Peau de chagrin* rendraient son livre populaire et augmenteraient ainsi ses ventes. Il a aussi participé à des projets d'ouvrages collectifs qui mariaient texte et image, *Les Français peints par eux-mêmes* et *Scènes de la vie privée et publique des animaux*. L'édition Furne de *La Comédie humaine* en est aussi la preuve, vivante et variée, puisque ce sont plusieurs illustrateurs, parmi lesquels Daumier, qui ont abordé portraits-types et grandes scènes d'action avec talent, et succès. Son goût pour l'illustration ne relève toutefois pas du seul calcul économique. Balzac pense notamment son écriture par le recours à la peinture et de façon plus large aux images. L'incipit de *L'Auberge rouge* met en scène un narrateur qui est un « chercheur de tableaux », capable de percevoir les « piquants effets » que produisent les visages « à travers les candélabres, les corbeilles en porcelaine, les fruits et les cristaux ». Mais, en même temps,

²⁸ Samuel Beckett, *L'Innommable*, op.cit., p.206.

²⁹ Albert Camus, *L'Etranger*, texte intégral accompagné des dessins de José Muñoz, Paris, Futuropolis-Gallimard, 2012.

il est capable de comparer un visage à un « diorama »³⁰, ce procédé de représentation qui introduit le mouvement dans la peinture. L'écriture se construit donc en référence aux imageries classiques et modernes. Un court récit comme celui qui est intitulé *Un Drame au bord de la mer* évoque, dans les premières pages, le « cri d'une femme qui sort du bain, ranimée, joyeuse » avec, à ses pieds, « le murmure des franges incessamment mobiles que dessinaient le flux et le reflux sur les découpures de la mer ». Cette description, si elle fait référence à une peinture de Vénus, s'inscrit aussi dans le procédé du diorama où le personnage est statique mais le décor rendu mobile par les jeux de lumière ; elle insère donc une peinture classique dans une dynamique moderne. Il faut que le lecteur puisse avoir, sinon sous les yeux, du moins à l'esprit, ces images. L'illustration, ici, ouvre l'imaginaire d'un texte en quête d'un nouveau mode de représentation. Ce lien avec la peinture aide le texte à définir son esthétique de façon encore plus précise. Toujours dans *L'Auberge rouge*, Balzac met en scène des personnages fascinés par les paysages romantiques, la « vue du Rhin encadrée dans le grès ou festonnée par de vigoureuses végétations [...]. Les cimes des bois qui commençaient à se dorer, à prendre les tons chauds et bruns ; signes de vieillesse », mais le narrateur se moque de cette imagerie romantique à la place de laquelle il dessine une écriture moderne. L'illustration est donc demandée par le texte qui trouve ses ressources dans l'image.

La forme du texte - et non seulement le motif - peut être donnée par l'image : l'illustration exhibe alors la poétique du texte. Blaise Cendrars a écrit un recueil de poèmes intitulé *Documentaires* dont le titre original était *Kodak (Documentaires)*. Le titre original explique que le poème naît de l'instantané photographique : « Qu'importe un titre. La poésie n'est pas dans un titre mais dans un fait, et comme en fait ces poèmes, que j'ai conçus comme des photographies verbales, forment un documentaire, je les intitulerai dorénavant DOCUMENTAIRES »³¹. Le poème présente alors, effectivement, des photographies verbales d'un voyage américain : « Moisson. / Un six-cylindres et deux Fords au milieu des champs / De tous les côtés et jusqu'à l'horizon les javelles légèrement inclinées tracent un damier de losanges hésitants / Pas un arbre / Du nord descend le tintamarre de la batteuse et de la fouragère automobile / Et du sud montent les douze trains vides qui viennent charger le blé »³². La recherche de l'objectivité et le format typographique traduisent cette volonté de faire du texte une photographie. C'est une manière de montrer, pour Cendrars, que l'écriture peut naître du simple reportage et du collage. N'oublions que, dès 1928 (1925 aux Etats-Unis), John Dos Passos publie *Manhattan Transfer* dont Sartre soulignera la dimension cinématographique de l'écriture.

Le texte émane de l'image elle-même, qui en est la source et le *pré-texte*. Dans l'*ekphrasis*, l'organisation du texte est tout entière soumise à l'ordre pictural, dont le compte rendu doit suivre les lignes. Néanmoins, la restitution d'une œuvre ne se réduit pas à la reproduction de son apparence, il faut y ajouter l'impression que produit l'œuvre sur le sujet qui regarde et donc restituer, comme l'écrit Diderot, la puissance « imageante » du tableau. Le texte restitue cette réussite picturale et, pour ce faire, emprunte à l'*hypotypose* ; ces deux figures constituent donc les deux matrices figuratives génériques des *Salons* de Diderot. La restitution du tableau, comme dans la « Promenade » de Vernet, se métamorphose en fiction où les paysages représentés deviennent l'espace au sein duquel évolue le spectateur, pris dans les tableaux dont les paysages suscitent en même temps, admiration et réflexion, description et essai. L'ordre, ou du moins la progression textuelle, cherche à traduire les sensations. Ainsi,

³⁰ Tableau ou suite de tableaux de grandes dimensions, en usage surtout au XIX^e siècle, qui diversement éclairé(e), changeait d'aspect, de couleur et de forme, était agrémenté(e) ou non de premiers plans en relief et donnait aux spectateurs l'illusion du mouvement.

³¹ Blaise Cendrars, *Du Monde entier au cœur du monde. Poésies complètes*, Paris, Gallimard, Poésie, 2006, p.384.

³² *Ibid.*, p.170.

souvent, à la mention de la stupéfaction devant tant de beauté succède une esquisse de ce paysage-tableau, « ce spectacle mêlé de plaisir et d'effroi »³³, à laquelle s'ajoute l'évocation des sensations produites par le tableau – une chute d'eau provoque « un bruit éclatant » qui lui « fait regarder à sa gauche »³⁴ – qui, elle-même ouvre à des réflexions sur l'ordre de la nature (« Pourquoi l'univers vous paraît-il si bien ordonné ; c'est que tout y est enchaîné à sa place [...] »³⁵) ou sur « la différence des charmes de la peinture et de la poésie »³⁶. La description restitue donc dans un mouvement continu la toile et les effets provoqués par la toile : le texte est à la fois regard et vision, producteur d'une forme d'équivalence entre lui et le tableau. Mais, si le texte trouve effectivement sa forme dans la peinture du tableau, il s'autonomise parce qu'il restitue l'effet que la peinture crée et ne dit pas. Le texte est à la fois regard descriptif et vision intérieure. Il tient les deux points que sont le regard et l'imagination. L'écriture, ici, ne peut donc être séparée de son origine même qui est le tableau, mais elle se construit de manière à pallier son absence. L'illustration serait donc naturelle dans cette écriture des *Salons* mais le texte reste un supplément nécessaire parce qu'il nous invite à bien voir l'illustration et, d'une certaine façon, à lui restituer son pouvoir d'image.

2-2 L'œuvre littéraire veut faire voir pour expliquer et enseigner : l'illustration, ici, seconde le texte et contribue à étayer son discours.

L'image possède une fonction argumentative qui permet à l'idée de se déployer. Un livre qui se situe aux marges de la littérature comme celui d'Ambroise Paré, intitulé *Des Monstres et des prodiges*, paru en 1573, se présente comme un traité où sont recueillis les anecdotes, récits et observations de phénomènes tels que, entre autres, un « monstre marin ayant figure humaine », « un agneau ayant trois têtes » ou un poisson monstrueux nommé l'Aloes. Au sens strict, l'image illustre la description et, ce faisant, accroît l'effet monstrueux ou extraordinaire qui pouvait être atténué dans la seule description littéraire. La recherche de l'exactitude de la reproduction accrédite l'existence de ces phénomènes extraordinaires qui posent, tous, la question de l'ordre de la Création. Mais l'illustration va parfois plus loin : elle dramatise le monstre représenté et semble l'inscrire dans une sorte de narrativité iconographique lorsqu'on la relie au commentaire. L'illustration des poissons volants les fait apparaître accompagnant des Caravelles, or le commentaire nous dit que ces poissons ont été vus par Thevet, lors de son voyage, et qu'il les évoque dans sa *Cosmographie*. Tout le système du livre converge donc vers la production d'un effet de vérité auquel contribue l'illustration : elle fait voir ce qui a été vu et dit. La parole testimoniale est légitimée par l'image et, par contre coup, le livre de Paré lui-même. De preuve argumentative, l'illustration devient garantie de la vérité de l'énoncé et s'inscrit dans la logique démonstrative. Le récit de voyage utilise aussi l'illustration pour affirmer sa valeur testimoniale et définir son statut générique : l'illustration prouve que le narrateur a vu ce dont il parle, sa parole est légitime et donc son texte est vrai. Dans son *Histoire d'un voyage fait en la terre du Bresil* (1578), Jean de Léry insère dès la première édition cinq illustrations dont le célèbre portrait de la Famille Tupinamba à l'ananas, dans le chapitre VIII, intitulé : « Du naturel, force, stature, nudité, disposition et ornemens du corps, tant des hommes que des femmes sauvages Bresiliens, habitans en l'Amerique : entre lesquels j'ay frequenté environ un an ». Ce chapitre donne deux fonctions à l'illustration. Elle

³³ Denis Diderot, *Ruines et paysages. Salon de 1767*, textes établis et présentés par Else Marie Bukhdal, Michel Delon, Annette Lorenceau, Paris, Hermann, collection Savoir : lettres, 1995, p.182.

³⁴ *Ibid.*, p.183.

³⁵ *Ibid.*, p.186.

³⁶ *Ibid.*, p.185.

opère comme un tableau au sein duquel le lecteur peut retrouver l'ensemble des éléments généraux qui sont évoqués dans le chapitre. Ainsi lorsqu'il écrit que ces habitants de la terre du Brésil « n'ont le corps ny monstrueux ny prodigieux à nostre esgard »³⁷, la composition classique du dessin confirme cette impression : le lecteur y reconnaît des modes de représentation du corps de la Renaissance. Et, un peu plus loin, lorsqu'il évoque « cette coustume, que dès l'enfance de tous les garçons, la levre au dessous du menton, leur estant percée, chascun y porte ordinairement dans le trou un certain os bien poli, aussi blanc qu'yvoire, fait presque de la façon d'une de ces petites quilles de quoy on jouë par deçà sur la table avec la pirouette »³⁸, l'illustration offre au lecteur la possibilité de voir ce qui est décrit par la comparaison avec les petits quilles. L'illustration est ainsi prise dans un réseau qui vise à établir une plénitude du sens. Enfin, l'illustration est à mettre en relation avec le passage qui invite le lecteur à se figurer, à imaginer ce peuple dans une autre situation. Et, à ce moment-là, le texte oscille entre *ekphrasis* parce qu'il se présente comme description de la vignette, et *hypotypose* puisqu'il faut se représenter autrement ces Tupinamba à partir de ce portrait et, notamment, avec leur costume de danse. L'illustration rentre dans un réseau de signification qui n'est pas figé mais qui se construit et passe par ces allers et retours entre image et texte.

L'image possède une fonction didactique qui lui donne son statut d'illustration. Le modèle en est la planche de *L'Encyclopédie*. Le risque de la description est de manquer son ambition et donc de ne pas faire voir. L'image vient donc suppléer et compléter les manques du texte. La forme des planches de *L'Encyclopédie* est codifiée pour, là aussi, gagner en clarté dans la lecture de la planche et ainsi jouer son rôle d'illustration. Le texte renvoie explicitement à l'image, comme l'écrit le rédacteur de l'article du mot « arsenal », « pour s'en faire une idée juste ». Le nom renvoie à la chose ou à l'idée et éclaire ainsi le lecteur. L'illustration est souvent divisée en deux : le bandeau du haut représente une scène de fabrication quand, en-dessous, on trouve le détail des objets utilisés. Mais comme le remarque Barthes dans son article sur « Les planches de *L'Encyclopédie* », l'illustration est elle-même l'image du processus intellectuel qui a conduit à la création de cet ouvrage. En effet, *L'Encyclopédie* « témoigne [...] constamment d'une certaine épopée de la matière, mais cette épopée est aussi d'une certaine façon celle de l'esprit : le trajet de la matière n'est autre chose, pour l'encyclopédiste, que le cheminement de la raison : l'image a aussi une fonction logique »³⁹. La fonction didactique de l'illustration ne se réduit pas à la seule nomination et identification : elle invite son lecteur à reproduire une démarche intellectuelle critique ; elle l'invite à voir « comment ça marche » et donc à penser le processus et, ce faisant, à percevoir la rationalité de l'action qu'il observe, tout en exerçant sa propre raison analytique. Barthes ajoute même que pour le lecteur moderne, l'illustration peut devenir Poétique, « si l'on accepte de définir la Poétique comme la sphère des vibrations infinies du sens, au centre de laquelle est placé l'objet littéral »⁴⁰. L'illustration est donc didactique parce qu'elle conduit le lecteur à accomplir un acte intellectuel auquel elle contribue, et non seulement à lui dispenser un savoir. Et n'oublions pas que les illustrations d'un roman d'aventure comme *Robinson Crusoé* a pu avoir pour les jeunes lecteurs une fonction « documentaire » et didactique.

L'illustration possède une fonction programmatique : elle indique effectivement des manières de lire et de construire le sens. La carte de Tendre insérée dans le premier volume de *Clélie, Histoire romaine* de Madame de Scudéry, donne au récit lui-même sa signification en

³⁷ Jean de Léry, *Histoire d'un voyage en terre de Brésil*, texte établi, présenté et annoté par Franck Lestringant, Paris, Le livre de poche, Bibliothèque classique, 1994, p.211

³⁸ *Ibid.*, p.216.

³⁹ Roland Barthes, « Les planches de *L'Encyclopédie* » (*Nouveaux Essais critiques*, in *Œuvres complètes*, nouvelle édition revue, corrigée et présentée par Éric Marty, tome IV, Paris, Seuil, 2002, p.49.

⁴⁰ *Ibid.*, p.50.

représentant ce dont le livre parle : elle traduit ainsi le territoire des trajets amoureux et amicaux qui sont en même temps les trajets narratifs possibles. Elle opère à la fois comme une illustration de ce que le livre raconte et, en même temps, comme une table synoptique où toutes les combinaisons possibles sont offertes au regard. Au lecteur – mais aussi aux personnages- de repérer les cheminements lus, qui peuvent faire écho à leur propre trajet. La carte est donc à la fois illustration de ce nouveau territoire amoureux et inventaire des itinéraires sentimentaux des différents personnages. Les frontispices des pièces de théâtre éclairent elles aussi le sens de l'œuvre. Le frontispice de l'édition de *Phèdre* de 1677, une gravure de Charles Le Brun, montre Hippolyte mort dans les bras de Thérémène. L'image illustre ce qui a eu lieu dans les coulisses et que Thérémène raconte dans son récit. L'illustration possède donc la même fonction que le récit qui cherche à produire, lui, une image mentale. Or cette illustration trouve sa légitimité dans la parole même de Thérémène qui, après une pause pathétique affirme : « Cette image cruelle / Sera pour moi de pleurs une source éternelle »⁴¹. L'illustration possède donc non seulement une fonction diégétique si l'on veut, mais surtout, elle indique dans son dispositif même l'émotion provoquée par cette mort : l'image indique la tonalité dominante de l'œuvre. En revanche, l'image se dissocie du texte et ne respecte pas certaines bienséances en donnant à voir dans la figure le « corps défiguré [...] que méconnaîtrait l'œil même de son père »⁴². Le frontispice de *Cinna* de Corneille pour l'édition de 1643, où l'on voit les trois principaux protagonistes, Émilie, Cinna et Maxime, s'agenouiller devant Auguste accomplissant son geste de clémence, illustre la scène finale où Émilie dit : « Et je me rends, Seigneur, à ces hautes bontés/ Je recouvre la vue auprès de leur clarté »⁴³. Mais, surtout, l'illustration insiste sur le processus dramaturgique même qui est construit dans *Cinna* où ce qui est caché, dissimulé, hors de la scène, vient, en définitive, prendre place en pleine lumière sur scène. Cette mise au jour des complots et des désirs provoque alors une illumination qui se traduit par le geste d'Auguste, au point que « la postérité, dans toutes les provinces / Donnera votre exemple aux plus généreux princes »⁴⁴. L'illustration, d'une certaine façon, représente ce qui serait l'équilibre politique parfait puisque « Jamais plus d'assassins ni de conspirateurs : / Vous avez trouvé l'art d'être maître des cœurs »⁴⁵. L'illustration s'apparenterait-elle alors à une allégorie de ce bon gouvernement ? Quoi qu'il en soit, elle n'a pas une simple fonction littérale, mais bien esthétique et peut-être politique. Elle indique une manière de lire. Cette fonction programmatique du frontispice se retrouve dans la pratique contemporaine de la couverture illustrée. Ces iconographies semblent avoir renoncé à la recherche d'une illusoire « représentation » mimétique du contenu du livre, du fait de l'écart, qualitatif et quantitatif, entre les systèmes sémiotiques ; la couverture se voit contrainte d'adopter une stratégie métaphorique ou métonymique, voire l'indication d'un simple parallèle en guise de « fenêtre » sur l'œuvre : le lecteur ne s'attend pas à trouver un équivalent de ce qu'il voit sur la couverture dans le texte, mais plutôt une parenté, une ressemblance de style ou de ton, un « rapport » suffisamment mystérieux et attirant pour capter l'attention et créer une attente esthétique.

2-3 L'illustration restituée à l'œuvre littéraire sa composition : elle la fait voir comme tableau et matérialise son unité, et souligne, pour le lecteur, les potentialités imaginaires du livre.

Le texte dans son ensemble et non seulement la séquence descriptive peut être considéré comme « transposable ». Henry Poulaille, lorsqu'il réfléchit à une nouvelle forme romanesque

⁴¹ Jean Racine, *Phèdre*, V, 6, v.1545-1546

⁴² *Ibid.*, V, 6, v.1567-1570

⁴³ Pierre Corneille, *Cinna*, V, 3, v.1715-1716

⁴⁴ *Ibid.*, V, 3, v.1773-1174

⁴⁵ *Ibid.*, V, 3, 1763-1764.

écrit en 1926, dans un article sur Charles Chaplin, que le romancier et le poète « procèdent par superpositions d'images (plus exactement de représentations écrites) », alors que pour « l'écrivain cinégraphique tout doit être bien en place en vue de l'ensemble de chaque tableau, tout doit se fondre en ce tableau et avoir sa raison d'être là »⁴⁶. Il oppose donc le tableau propre à l'écriture iconographique au sein duquel l'histoire se déroule, à l'écrivain qui doit faire se succéder les actions qui constituent la diégèse. Or l'ensemble des séquences narratives peut tout de même former un tableau. Comme l'écrit Paul Valéry, il existe une autre conception de la littérature qui refuse « l'impulsion qui couvre le papier d'une production successive » : il est possible, en effet, de rêver une œuvre « comme on peint un mur. Et avec des préparations et ce qu'il faut pour donner des liaisons et des correspondances d'un bout à l'autre. Ne pas oublier la fin quand on fait le commencement – etc. »⁴⁷. Cette comparaison entre la composition picturale et la composition de l'œuvre invite à percevoir comment la diégèse même peut faire l'objet d'une illustration, qui devient cette fois iconotexte à la manière des planches d'Épinal. Ces planches sont en effet constituées d'une grille canonique statique de 4 bandes de 3 cases, comme par exemple, *l'Histoire de Peau d'âne*⁴⁸ publiée en 1840. Chaque case est légendée et représente un moment de l'histoire du conte. Elles découpent l'histoire supposée connue du conte en séquences qui opèrent comme autant d'illustrations des moments convenus de l'histoire : mort de la mère, visite à la marraine, Peau d'âne gardant les moutons... Le lecteur est supposé y reconnaître les éléments de l'histoire. La planche restitue donc l'histoire en soulignant sa composition assimilable à celle d'un tableau, illustrable ici sous la forme d'une planche. La planche a, en outre, cette vertu de souligner par son organisation des rapports entre des moments chronologiquement distincts dans l'histoire et de créer, ainsi, un effet d'écho, ne serait-ce que par le jeu entre les couleurs qui se répètent. On peut, dans notre exemple, noter que la première case de la première bande nous présente l'âne quand, juste en dessous, dans la première case de la seconde bande, nous voyons la fille demandant à son père la peau de l'âne qui est juste dans la case au-dessus. Le lecteur est donc invité à voir presque constamment l'ensemble des éléments du conte, qu'il ne perd jamais de vue. L'illustration a le mérite de représenter la composition qui est à l'œuvre dans le texte littéraire, d'en souligner la cohérence compositionnelle. Enfin, le format des planches et l'absence de bulles oblige ici le lecteur à raconter l'histoire (ou se raconter l'histoire). En effet, le passage d'une illustration à l'autre et d'une légende à l'autre élude de nombreux éléments que le lecteur doit rétablir. Par exemple, on passe de la case 2 de la bande 2 qui a pour légende « Peau d'âne étant partie de chez son père, était réduite à garder les moutons et les dindons » à la case 3 de la bande 2 dont la légende est : « Peau-d'âne ayant mis sa robe couleur du soleil, est aperçue par le fils du roi ». Au lecteur de combler les ellipses et de contribuer à la création de l'œuvre. Enfin, les personnages eux-mêmes invitent le lecteur à recréer le dialogue : toutes les figures, dans leur disposition même, ressemblent à des marionnettes de théâtre qu'il faut faire parler et dialoguer.

La construction de la planche, loin d'appauvrir le texte, semble le rendre au lecteur qui peut se l'approprier en percevant sensiblement les effets du texte. Dans le cas de la Bande Dessinée, il faut parfois considérer les deux pages comme un tout, à la manière dont Mallarmé conçoit le livre. Dans l'adaptation du *Horla*⁴⁹ en BD, le dessinateur restitue la coupure contenue dans le récit entre le 9 juillet, jour où le narrateur décide de partir pour Paris, et le 10 juillet qui raconte l'arrivée à Paris, en opposant la planche de la page de gauche sur laquelle se finit l'épisode de terreur nocturne à celle de la page de droite qui montre Paris, dont la peinture occupe les trois

⁴⁶ Henry Poulaille, « Charlie Chaplin écrivain » in *Cahiers Henry Poulaille* n°2-3, *Cinéma I*, Bassac, Plein Chant, 1990 (paru dans *Chroniques du jour*, n°7/8, 15 décembre 1926), p.39.

⁴⁷ Paul Valéry, *Ego scriptor*, 1935, *Cahiers I*, édition établie et annotée par Judith Robinson, Paris, Bibliothèque de La Pléiade, p.285.

⁴⁸ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b69379748/f1.item.r=Images%20d'Epinal%20perrault>

⁴⁹ Guillaume Sorel, *Le Horla*, d'après Guy de Maupassant, Paris, Rue de Sèvres, 2014.

quarts de cette page. S'opposent ainsi tout un jeu de couleurs (obscurité/lumière) et une opposition spatiale (enfermement / ouverture) qui restitue la connotation contenue dans le texte (folie / libération). Le dessin matérialise la composition du texte. Les jeux de couleurs et de perspectives contribuent à produire physiquement, chez le lecteur, cette impression de libération, notamment parce que la vue de Paris est représentée en panoramique et en plongée, et que nous prenons sans doute le point de vue du narrateur. De même par des procédés différents (la noirceur du trait, l'art de cerner les contours et les fonds d'horizon urbains, de peindre les quartiers déshérités, les foules et les visages blafards, à la fois impassibles et hagards, jusqu'au dessin lui-même), Tardi retrouve l'écriture orale-populaire et le pessimisme halluciné de Céline.

L'illustration donne au lecteur le pouvoir de mieux se représenter et figurer ce que le texte fait voir. Elle ne réduit donc aucunement le pouvoir d'évocation du livre. Cette complémentarité restitue à l'illustration une plus grande autonomie : elle reconquiert son statut d'image au sein d'un livre qui se transforme alors en dispositif.

III. Le texte et l'image s'associent parfois de la façon la plus étroite sans que l'on puisse plus parler d'illustration : les deux éléments rentrent dans un rapport de complémentarité qui peut aller jusqu'à bouleverser les limites génériques et obliger le lecteur à imaginer de nouvelles manières de voir et de construire le sens.

3-1 L'illustration, en éclairant et illuminant le texte, redevient une image qui fait percevoir ce que le texte laissait dans l'ombre. Le lecteur peut donc se figurer véritablement ce que le texte maintenait caché sans opérer pour autant une réduction. Bien au contraire l'iconographie dévoile une profondeur de champ élargie, met l'accent sur des motifs profonds, actualise des interprétations possibles du texte.

La description d'une scène se centre, parfois, sur la seule émotion dont le texte essaie de restituer l'intensité. Or cette peinture littéraire de l'émotion se fait au détriment du cadre dans lequel elle se déroule. L'image complète ce cadre et permet ainsi de mieux voir ce que le texte sous-entend. On sait, par exemple, combien Nicolas Restif de la Bretonne est attentif aux gravures insérées dans *Le Paysan pervers* et dans *La Paysanne pervers*. Il détermine de façon précise les passages auxquels les gravures se rapportent. Dans la lettre 24 du *Paysan pervers*, par exemple, Edmond raconte sa promenade dans le jardin avec Manon, où tous deux s'assirent « auprès d'un treillage, où l'on [avait] laissé les plus belles grappes de muscat ». Le texte se concentre ensuite sur la scène entre Manon et Edmond qui dévorent les grains de raisin. Il n'existe dans le texte aucune autre mention descriptive du lieu. Or, l'image vient ici apporter toutes les indications nécessaires, pour compléter notre information et, par conséquent, mieux comprendre la scène : le treillage court sur un mur assez haut, et qui se prolonge avec un effet de perspective ; on voit au fond un arbre qui laisse imaginer un jardin. Le dessin de la treille, qui couvre les deux-tiers de la gravure, donne aussi une impression de secret et de dissimulation propice aux jeux amoureux. Enfin, les costumes sont représentés avec une extrême précision qui contextualise indéniablement le milieu où se déroule l'action. L'illustration prend en charge, ici, ce qui appartiendra plus tard au texte lui-même, la description. Le lecteur doit donc, pour bien lire, se décrire l'image et contextualiser la scène. La représentation des deux

protagonistes précise ainsi le sens de la scène. En effet, Edmond nous dit que tous les deux s'assoient mais nous n'avons aucune autre précision - sa parole est prise par l'émotion qu'elle restitue - or, la gravure donne le sens de cette relation puisque nous y voyons Edmond aux pieds de Manon qui lui tend les raisins. Cette scène du grappillage des raisins glisse alors vers une image libertine, qui invite cette fois le lecteur à imaginer d'autres scènes. L'image situe cet échange, et matérialise ce qui reste sous-entendu : elle ouvre sur un imaginaire libertin – ce qui explique l'importance accordée au pied de Manon au premier plan de la gravure. L'illustration renforce l'implicite du texte et engage le lecteur sur la voie de l'imaginaire érotique. En revanche, les éléments symboliques semblent référer à une topique religieuse : le jardin, les fruits, Manon qui fait manger les raisins à Edmond connotent, dans le même temps, les dangers de cette perversion que nous voyons s'opérer sous nos yeux. Au pittoresque s'ajoute le symbolique. L'image parachève ainsi le dispositif textuel général qui vise à faire voir les dangers de cette perversion. C'est même l'illustration qui donne cette signification symbolique au texte, ou du moins qui l'éclaire. L'ensemble de l'usage des gravures souligne combien la puissance du spéculaire redouble la force imaginaire du texte.

L'illustration rentre dans un rapport complémentaire avec le texte pour éviter les diffractions de sens, et garantit l'intention auctoriale. Rousseau voulait qu'une série de douze estampes accompagnât les six parties de *La Nouvelle Héloïse*. Dans les lettres qu'il adresse à son éditeur, il décrit les sujets de chacun des dessins en indiquant les parties où ils devront se situer. La description de la scène que le dessinateur doit représenter est détaillée parce que, écrit Rousseau, « pour rendre heureusement un dessin, l'Artiste ne doit pas le voir tel qu'il sera sur son papier, mais tel qu'il est dans la Nature. Le crayon ne distingue pas une blonde d'une brune, mais l'imagination qui le guide doit les distinguer ». Ce saisissement de la scène par l'imaginaire du dessinateur doit, écrit encore Rousseau, « faire imaginer au Spectateur beaucoup de choses qui ne sont pas sur la planche ». L'image n'est donc pas une illustration au sens strict de la scène décrite dans la lettre, tout comme cette scène qu'il veut voir dessinée n'est pas non plus une illustration au sens strict de la lettre à laquelle elle correspond. En revanche, les deux modes de représentation que sont la lettre et l'illustration concourent à produire un même effet : faire imaginer au lecteur beaucoup plus qu'il ne voit ou qu'il ne lit. Si l'on prend alors la première estampe, intitulée « Le premier baiser de l'amour », elle correspond à la lettre XIV de la première partie où Saint-Preux raconte à Julie son émotion lorsqu'il l'a embrassée et sa crainte lorsqu'il l'a vu défaillir après ce premier baiser. L'évocation de cette défaillance de Julie ne fait que quelques lignes. Mais l'illustration, telle que l'a pensée Rousseau s'attarde sur cette défaillance qui doit être mise en valeur et, en même temps, expliquée car, écrit-il dans ses consignes, « Julie doit se pâmer et non s'évanouir. Tout le tableau doit respirer une ivresse de volupté qu'une certaine modestie rende encore plus touchante »⁵⁰. Quant à Saint-Preux, conformément à ce qu'il écrit dans sa lettre, dans son geste et sur son visage, doit apparaître « un transport très vif de plaisir et d'alarmes »⁵¹. L'image possède donc une double fonction : elle éclaire au sens littéral l'attitude de Saint-Preux, elle la duplique si l'on veut, mais, dans le même temps, elle offre aussi le point de vue de Julie, qui n'apparaît pas dans la lettre XV, et en ce sens, elle éclaire, c'est-à-dire qu'elle fait voir autrement, dans un dispositif presque panoptique. L'image en sait et en dit plus long sur cette extase que ce qu'en sait et en écrit le jeune amant. Ce lien entre le texte et l'image trouve peut-être aussi sa raison d'être dans la possibilité de *faire sentir* ce qu'est la violence de la passion amoureuse : la parole et l'image sont mises au service de la restitution de l'émotion qui doit contaminer le lecteur, par le biais de l'imagination. Cette concordance entre la gravure et le texte conduit les images à fonctionner, dans l'ensemble du roman, comme un « iconotexte » à l'intérieur duquel résonnent

⁵⁰ Jean-Jacques Rousseau, *La Nouvelle Héloïse*, Edition d'Henri Coulet, Paris, Gallimard, folio classique, p.432.

⁵¹ *Ibid.*

les enjeux du texte, participant ainsi d'une tentative de construction maîtrisée de la réception du livre. En ce sens, l'image participe d'une volonté de maintenir l'intention auctoriale, que la préface au roman, malgré ses dénégations, réaffirme : « Tout honnête homme doit avouer les livres qu'il publie. Je me nomme donc à la tête de ce recueil, non pour me l'approprier mais pour en répondre »⁵². Et peut-être peut-on aller plus loin, et saisir dans la naissance des images que Rousseau souhaite voir graver une trace de la naissance du livre telle qu'il la rapporte dans le livre IX des *Confessions*. Il imagine ce récit alors qu'il est pris dans de « fantasques amours » et il en fait le récit en prenant le vocabulaire de la peinture : « Je me figurai l'amour, l'amitié, les deux idoles de mon cœur, sous les plus ravissantes images [...] »⁵³. Il resterait peut-être, dans les images littéraires et figuratives, une trace de l'émotion initiale.

Les illustrations des *Fables* de La Fontaine comme celles des *Contes* de Perrault révèlent la diversité des réceptions et des lectures, de François Chauveau à la récente adaptation de *Cendrillon* par Joël Pommerat au théâtre. Les illustrations de Gustave Doré figurent sans aucun doute parmi les plus marquantes. Les gravures dramatisent les scènes représentées, que ce soit par le cadrage, les jeux de lumière ou encore l'importance des décors et des paysages. Tout concourt à fasciner le lecteur en lui restituant une atmosphère que certains qualifient de fantastique. Or cette représentation s'explique par le contexte romantique qui trouve dans ces *Contes* l'occasion de réaffirmer par l'image certains de ses principes esthétiques. L'intérêt pour la littérature orale et populaire se traduit dans le fait que Doré illustre les scènes qui sont conservées par la mémoire commune, et sont supposées être transmises oralement – on laisse donc de côté les épisodes plus spécifiques qui renverraient au seul texte-. Il choisit aussi les scènes où il y a une indéniable richesse iconographique possible et dans lesquelles il peut mettre en valeur deux critères esthétiques du romantisme : le pittoresque, notamment dans les plans serrés ou bien, au contraire, la puissance et le gigantisme d'une nature qui écrase l'homme. Enfin, les jeux de contraste entre le noir et le blanc ne sont pas sans rappeler un certain fantastique noir. Sainte-Beuve soulignait, en suivant l'avis de Théophile Gautier, cette inspiration romantique. L'illustration a donc ici une fonction discursive parce qu'elle réinscrit le texte dans une autre histoire littéraire, celle que les Romantiques sont en train de réécrire. L'illustration éclaire donc cette fois la place du texte dans l'histoire littéraire. On peut ajouter à cela que l'illustration témoigne aussi de sa portée cathartique et quasi psychanalytique, lorsqu'elle souligne le fantasme et la peur, éros et thanatos, dans un « entre-deux » qui révèle le non-dit du texte.

3-2 L'illustration, en devenant une image, rentre dans un dialogue avec la lettre qui conduit le lecteur à modifier son mode de lecture et de représentation.

L'image est insérée dans un texte qui la connote pour lui donner un sens qui se diffuse dans le texte, au fur et à mesure de sa réapparition. Elle n'est plus utilisée comme illustration mais comme discours. L'adéquation entre la femme morte et la ville dans *Bruges-la-morte* de Rodenbach est établie dès la première page du récit. Ce chapitre contient en effet trois photographies des canaux de Bruges. Si, indéniablement, le lecteur a tendance à d'abord chercher une illustration réaliste, très vite, il y renonce parce que les trois photos sont similaires mais non identiques. Il est donc inutile de chercher à y reconnaître la maison du narrateur, par exemple. Le lecteur doit se laisser aller à une contemplation du lieu, influencé par les commentaires du narrateur. Les photographies rentrent alors dans le rythme du texte, obligeant, au même titre par exemple que le blanc typographique, à ralentir son regard lorsque la photo

⁵² *Ibid.*, p.71.

⁵³ Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions*, édition établie par Michel Launay, Paris, Garnier Flammarion, p.186.

est en pleine page, ou à s'approcher lorsqu'elle a le format d'un paragraphe. Très vite, l'assimilation entre Bruges et la morte se fait et les photographies des canaux littéralisent la métaphore de ce qu'était l'union entre Hugues Viane et sa femme : un « accord des âmes, distantes et jointes pourtant, comme les quais parallèles d'un canal qui mêle leurs deux reflets »⁵⁴. La photographie n'est donc pas illustration mais actualisation de la métaphore et image qui contribue à la tonalité mélancolique du texte ; les deux modes de représentation produisent conjointement cette tonalité mélancolique. La récurrence des images leur donne la force du personnage de la morte : la photo ponctue le récit et contribue même à l'élaboration d'une atmosphère fantastique, où la ville-femme devient une revenante, comme les photos reviennent dans le texte. La photographie construit donc le récit (en ce sens, elle entretient bien un lien avec l'action), jusqu'à produire un effet poétique. La fin du livre, par exemple, s'achève sur un paragraphe presque incantatoire, avec des points de suspension : « Morte... Bruges-la-morte... », auquel répond le paragraphe précédent simplement constitué de la photographie de ces quais où l'on entend maintenant le silence des mortes. Il n'existe donc plus de différence entre les deux modes de représentation mais bien une conjonction esthétique et discursive. Comme le déclarait Rodenbach au seuil de son livre : « [...] il importe, puisque ces décors de Bruges collaborent aux péripéties, de les reproduire également ici, intercalées entre les pages [...] afin que ceux qui nous liront subissent aussi la présence et l'influence de la ville, éprouvent la contagion des eaux mieux voisines, sentent à leur tour l'ombre des hautes tours allongées sur le texte ». Le lecteur doit donc bien construire sa représentation en associant texte et image pour accéder à l'impression de mélancolie, de deuil et de hantise, que construit le livre.

La tonalité du texte se construit au moyen de la concordance entre ce qui n'est plus guère illustration *et* texte : les traits descriptifs du texte se marient alors avec les traits du dessin. Jean Cocteau, dans ses *Portraits-souvenirs* (1935) accompagne l'évocation de certains moments de son passé de dessins qui sont inclus dans le texte. Ces images oscillent entre esquisse réaliste et traits caricaturaux qui correspondent aux différentes tonalités du texte. Le chapitre consacré à Anna de Noailles établit un rapport d'analogie entre les traits décrits et les traits dessinés. Mais la pointe finale du passage (« C'est la gloire qu'elle idolâtre. La gloire, son idée fixe »⁵⁵) était annoncée dans les dessins de ses poses. L'aspect caricatural du dessin se joint au discours pour se moquer d'Anna de Noailles mais, avec retenue et pudeur, comme le montre alors le dernier dessin où, pour la première fois, elle apparaît de trois-quarts face et non plus de profil. Ce dernier dessin, joint alors au dernier paragraphe typographiquement isolé, donne toute son émotion à ce portrait. Là encore, pour se représenter la personne, l'idée qu'il veut en donner, et percevoir ce qu'en dit l'auteur, il faut joindre les deux types de représentation qui se complètent. Cette complémentarité est particulièrement visible en registre satirique, par exemple lorsque Gustave Doré transpose Rabelais en jouant naturellement sur les ruptures d'échelle liées à la taille des géants rabelaisiens, et en scénographiant le dialogue du carnavalesque et du savant, du grotesque et du raffiné, tel qu'il est revendiqué par l'auteur humaniste dans le prologue de *Gargantua*.

Enfin, le sens naît d'une volonté de rendre problématique le rapport entre l'image et le poème, comme c'est le cas dans *La Délie* de Maurice Scève. Dans ce recueil, la plupart des emblèmes présents sont construits de telle façon qu'ils s'autonomisent par rapport au dizain, qui n'est donc plus une simple description de l'image, alors que le dizain reprend, avec quelques variations, la devise contenue dans l'emblème et réaffirme ainsi son lien avec l'image. Le dizain CXCV, par exemple, se situe sous un emblème dont l'image centrale représente un « bateau à rames froissées ». La devise qui encadre cette image est « Mes forces de jour en jour

⁵⁴ Georges Rodenbach, *Bruges-la-Morte*, Bruxelles, 2016, Espace Nord, p.10.

⁵⁵ Jean Cocteau, *Portraits-souvenirs in Romans, Poésies, Œuvres diverses*, Présentation et notes de Bernard Benech, Paris, Le livre de poche, La Pochothèque, p.841.

s'abaissent » et le dizain qui suit reprend effectivement dans le dernier vers la devise : « Les forces, las ! de jour en en jour s'abaissent ». Mais le corps du dizain n'est pas lisible comme une description ou une glose de l'image. Le lecteur doit donc véritablement faire un travail herméneutique pour essayer de donner un sens à cet ensemble, et aux dizains qui semblent constituer un sous-ensemble autour du même emblème. Ainsi, par exemple, à quelle instance énonciative renvoie la formule contenue dans l'emblème qui pourrait être repérée, que ce soit symboliquement, métaphoriquement ou métonymiquement dans l'image ? S'agit-il du même « je » que celui qui parle dans le poème ? Comment comprendre l'articulation entre les deux ? On conçoit ici que l'image ouvre les méditations et les interprétations du lecteur. Il s'agit donc, à chaque fois, de passer de l'image à la devise, puis de la devise au dizain, puis du dizain aux autres dizains, sans que le trajet textuel puisse être conçu sur le mode du commentaire de l'illustration. C'est donc bien, ici, dans un jeu de proximité et de différence que le lecteur doit chercher à construire le sens et imaginer la représentation, comme c'est le cas dans la conception idéaliste de la poésie de Du Bellay à Baudelaire.

3-3 Cet échange bouleverse les limites génériques. L'usage de l'image, lorsqu'elle intègre le texte de façon radicale fait du livre un *dispositif* qui invite à une nouvelle lecture imaginaire. Cette révolution des images s'opère dans le champ plus vaste d'un nouveau rapport aux arts (visuels et textuels) abolissant les frontières de genres et de sous-genres (intra et extra-littéraires).

L'opposition entre texte et illustration ne semble plus guère pertinente si l'on redéfinit l'image comme principe organisateur commun au texte et à l'illustration. On connaît ce qu'écrit Aragon de l'image dans *Le Paysan de Paris* (1926) : « [...] chaque image à chaque coup vous force à réviser tout l'univers ». Et, pour Breton, il faut que les deux réalités soient le plus éloignées possibles pour provoquer ce qu'ils nomment un « court-circuit » et, d'une certaine manière, électrise le lecteur qui, comme Nadja, voit enfin la surréalité. Dans *Le Manifeste du surréalisme*, il rappelle bien que la valeur de l'image dépend de la beauté de « l'étincelle obtenue », et donc de son pouvoir révélateur. Ce rapprochement entre deux éléments absolument éloignés se fait, d'abord, au sein d'un même système sémiotique : cinéma, peinture, photographie, littérature... mais aussi entre deux systèmes comme l'ont fait Paul Eluard et Man Ray dans *Les Mains libres*. Ce recueil indique, avec humour, par son sous-titre, un premier bouleversement puisque ce sont des « dessins de Man Ray illustrés par les poèmes de Paul Eluard ». L'organisation du livre laisse toutefois libre le lecteur de commencer par ce qu'il veut, le dessin ou le poème, mais, de toutes les façons, il oscille entre les deux en se demandant ce qu'il y a à voir. Au texte « Château abandonné », par exemple, correspond le dessin d'un château abandonné mais en faisant attention, on voit à ses pieds, un corps féminin ombré dessiné. Le dessin perturbe ici la reproduction analogique. Le retour au texte, lui, ne mentionne pas ce corps mais se clôt sur un distique : « Il n'y eut plus que mort fondée / Sur le silence et l'obscurité ». Se construit alors un rapport entre le dessin et le texte qui figure encore autre chose, peut-être une esquisse de ce qui relèverait d'une origine ou d'un originaire. Les dessins et les textes, tout au long du recueil, exploitent les différentes possibilités d'union libre : reprise, écho, imbrication, tout est bon pour provoquer ce « court-circuit » qui déchire les apparences ; il n'est donc plus possible de parler d'illustration ici mais bien d'une conjonction qui offre au lecteur une expérience artistique, comme il pourrait le faire dans le parcours d'une exposition : le livre est une invitation à voir. L'ouvrage d'Henri Michaux, intitulé *L'Infini turbulent* se présente, lui, comme le recueil de son expérience de la prise de mescaline. Le texte central, accompagné de notes marginales, raconte ce que produisent les effets de la drogue dans un présent qui restitue l'immédiateté des sensations : « Enfin, place de l'Opéra. Dans un grand

café où je me suis arrêté, pensant arrêter ainsi le carrousel qui me tient. »⁵⁶ Dans les marges, en revanche, la reprise de certains termes en caractères plus petits est parfois accompagnée d'autres mots, qui, par leur disposition typographique, dessinent déjà quelque chose qui serait une forme poétique. Puis, dans la deuxième partie, dans le récit de la seconde expérience, surgissent les dessins qui seuls peuvent représenter ce que le langage ne sait plus dire. Le dessin n'est donc pas l'illustration de ce qui est vu mais véritable vision poétique de cette expérience intérieure, au même titre que l'image littéraire traduit aussi ce qui a été vu : ses dessins ressemblent à des signes scripturaux d'un langage inconnu, se rapprochant du lettrisme, qui rend aux caractères leur stricte valeur visuelle, graphique ou plastique. Il n'est donc pas possible de séparer les deux modes de représentation, parce que tous deux font voir ce qui se déroule durant cette expérience.

Cette disparition d'une hétéronomie radicale entre texte et illustration bouleverse les codes génériques au point d'en effacer les termes pour les remplacer par celui de *texte*. Le livre de Marguerite Duras, *India Song*, porte comme sous-titre « texte théâtre film ». Il pointe ainsi la difficulté qui existe à différencier les modes de représentation. Elle explique, dans ses « Remarques générales » introductives que « les personnages évoqués dans cette histoire ont été délogés du livre intitulé *Le Vice-Consul* et projetés dans de nouvelles régions narratives. Il n'est donc plus possible de les faire revenir au livre et de lire, avec *India Song*, une adaptation cinématographique ou théâtrale du *Vice-Consul* »⁵⁷. La vision en est changée. *India Song* construit alors, là aussi, un dispositif perturbant pour le lecteur qui cherche à voir. L'ouvrage se présente comme un texte de théâtre dont les personnages, Voix 1 et Voix 2, commentent des scènes qui devraient apparaître sur le plateau. Mais l'écriture des Voix et de ce que l'on nommerait les didascalies se confond avec la parole narrative durasienne, au point de faire du livre un texte qui n'aurait pas besoin d'adaptation : l'image est fabriquée par le lecteur comme dans n'importe quel récit, tout en laissant la possibilité d'exister en tant que pièce de théâtre. Et, dans le même temps, ce texte est aussi le scénario d'un film, sans que l'on puisse pour autant dire que le film en est une illustration. Chacun des éléments mentionnés par le sous-titre existe donc de façon autonome sans nier les rapports entre eux. Marguerite Duras a donc réussi à imbriquer texte et image dans un nouveau rapport qui bouleverse les codes génériques. Ce processus est aussi à l'œuvre dans un ouvrage comme *Hiroshima mon amour* où elle a « essayé de rendre compte le plus fidèlement qu'il a été possible, du travail [qu'elle a fait] pour A. Resnais dans *Hiroshima mon amour* » et, il ne faut pas s'étonner, dit-elle, que, dans son livre, « l'image d'A. Resnais ne soit jamais décrite dans ce travail », alors qu'elle est présente. Le lecteur est donc obligé d'établir des rapports, d'essayer de tisser du sens parce que, pour reprendre une réplique de « Elle » dans le livre : « [...] tu vois, de bien regarder, je crois que ça s'apprend »⁵⁸. Ce bouleversement générique, au sein duquel les notions de texte, auteur, narrateur et lecteur sont radicalement modifiées et à repenser, trouve son point d'expression actuel dans ce que l'on nomme la littérature hypermédiatique dont la revue *bleuOrange* est un exemple éloquent⁵⁹. Dans ces « œuvres ayant un contenu littéraire et faisant usage des technologies numériques »⁶⁰, les images utiles avec lesquelles nous construisons notre quotidien – carte géographique interactive, bruits et sons de l'actualité... – rentrent dans un dispositif fictionnel qui donne à voir le réel autrement, où la description est remplacée par

⁵⁶ Henri Michaux, *L'Infini turbulent*, Paris, Gallimard, Poésie, 1964, p.33.

⁵⁷ Marguerite Duras, *Œuvres complètes*, édition publiée sous la direction de Gilles Philippe, tome II, Paris, Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2011, p.1521.

⁵⁸ *Ibid.*, p.25.

⁵⁹ <http://revuebleuorange.org>

⁶⁰ <http://revuebleuorange.org/page/la-revue>

l'image. Parfois, la création renoue avec la tradition qu'elle anime et réactualise comme dans l'œuvre de Françoise Chambefort qui reprend l'épisode des paroles gelées de Rabelais⁶¹.

Cette alliance entre ce qu'il faut bien considérer comme deux systèmes autonomes de représentation unis dans le livre conçu comme dispositif pose alors le problème du représentable et du figurable : que peut-on ne pas voir dans une telle conception du livre ? L'irreprésentable ne désigne pas au sens strict un objet ou un être que la figuration symbolique du langage ou les procédés techniques de l'image ne pourraient pas rendre. Tout ce que l'on nomme les livres d'artiste établit des rapports de conjonction avec ce qui semble pourtant échapper dans le texte. L'irreprésentable désignerait donc plus exactement ce qui est invisible, au sens littéral du terme, pour un individu ou une communauté. Annie Ernaux a publié en 2005, avec Marc Marie, un livre intitulé *L'usage de la photo* et qui relève de ce que l'on pourrait nommer la « photobiographie ». Chaque chapitre du livre est constitué d'une photographie, en ouverture, où l'on voit les vêtements du couple laissés tels quels et du texte de chacun des auteurs. Chaque texte décrit la photo qui ramène des souvenirs, communs ou individuels ; l'écriture s'éloigne alors parfois de l'image. La période couverte par ce récit icono-textuel est celle durant laquelle Annie Ernaux se fait soigner pour son cancer. Chaque moment représenté condense donc à la fois le sexe et la mort, auxquels renvoie l'épigraphe de Georges Bataille. Seules la double ouverture et la clôture du livre ne comportent pas de photographies. A. Ernaux commence donc par un chapitre où elle décrit une photo, absente, sur laquelle nous verrions « la partie du corps [de Marc Marie] comprise entre le bas de son pull gris [...] et le milieu des cuisses sur lesquelles est baissé son slip »⁶². Or, écrit-elle, « je peux la décrire, je ne pourrais pas l'exposer aux regards ». L'enjeu du livre, placé sous le signe de *L'Origine du monde* de Courbet, est donc bien de questionner notre représentation du corps et, plus exactement ici, de la relation sexuelle et du corps malade-mourant. Mais que peut-on alors voir dans ce livre ? « Rien de nos corps sur les photos. Rien de l'amour que nous avons fait. La scène invisible. [...]. Signification *éperdue* de la photo. Un trou par lequel on aperçoit la lumière fixe du temps, du néant. Toute photo est métaphysique »⁶³, répond-elle. L'ensemble du livre figure cette absence visible des corps dont il ne reste que les traces, les vêtements. Parfois la description du corps meurtri surgit et oblige le lecteur à revoir autrement les vêtements épars ou, du moins, à imaginer ce qui ne peut se voir ni se dire (*Cuisine du 17 avril*). S'interrogeant sur l'intérêt de son projet, Annie Ernaux y reconnaît qu'il « ressortit à la mise en images effrénée de l'existence qui, de plus en plus, caractérise l'époque » mais que, d'abord, il s'est agi de « conférer davantage de réalité à des moments de jouissance irreprésentable et fugitifs ». Pourtant, la manière dont le projet se construit ne peut être réussi, c'est-à-dire son « plus haut degré de réalité atteint », que « si ces photos écrites se changent en d'autres scènes dans la mémoire ou l'imagination des lecteurs »⁶⁴. L'illustration n'existe plus, ni même la distinction entre texte et image, parce que nous sommes face à des « photos écrites » qui ouvrent notre œil intérieur, où nous retrouvons « cette concordance avec mille objets connus » qui nous font dire : « J'ai vu cela » ou « Cela doit être ».

⁶¹ http://fchambef.fr/paroles_gelees/index.html

⁶² Annie Ernaux et Marc Marie, *L'Usage de la photo*, Paris, Gallimard, folio, 2006, p.19.

⁶³ *Ibid.*, p.144.

⁶⁴ *Ibid.*, p.17.

Conclusion

L'illustration, étymologiquement, éclaire le texte en donnant une forme précise et dessinée à l'idée qu'il contient, qu'il s'agisse d'un personnage, d'une scène, d'un lieu. Or cet éclairage fait une mise au point qui, pour Flaubert, annule le travail d'écriture qui prend soin de laisser l'idée dans le flou pour que le lecteur fasse, seul, la mise au point. Comment tolérer l'écran que formerait alors l'illustration ? Comme l'auteur l'écrit encore avec véhémence à Jules Duplan : « Ah qu'on me le montre le coco qui fera le portrait d'Hannibal, et le dessin d'un fauteuil carthaginois ! Il me rendra grand service. Ce n'était guère la peine d'employer tant d'art à laisser tout dans le vague pour qu'un pignouf vienne démolir mon rêve par sa précision inepte » (lettre à Jules Duplan, 1863). Pour autant, le dessin peut s'insérer dans le texte et l'illustration lever le voile sur les ombres de la lettre pour rentrer dans un dialogue constructif au moyen duquel le lecteur peut voir ce qui est dit. L'illustration reconquiert ainsi les pouvoirs propres de son statut d'image : elle met au service du texte son système sémiotique, moins pour dupliquer le texte, que pour offrir une autre vision qui ouvre un horizon imaginaire au lecteur. Enfin, lorsque l'image possède son autonomie, elle devient, tout en restant indépendante, langage avec lequel l'écrivain compose. Pour reprendre le titre d'un recueil de poésie d'Emmanuel Hocquard, nous lisons des « méditations photographiques ». La partition n'aurait donc plus lieu d'être et la littérature rentrerait ainsi dans l'ère de l'intermédialité. En 1840, Balzac, dans son étude sur Stendhal soulignait l'opposition naissante entre une littérature des idées, propre à l'âge classique, et une littérature des Images. En 1859, la photographie, jusqu'alors exposée au palais de l'Industrie, pénètre dans l'enceinte du Salon des Beaux-Arts : dès lors, la littérature est prise dans la recomposition du champ artistique et esthétique.

Épreuve écrite à partir d'un dossier

Option « Lettres modernes » :

Étude grammaticale de textes de langue française

Rapport présenté par Mireille Demaules, Anne Guerpillon, Morgan Guyvarc'h, Françoise Laurent, Pascale Roux, Thomas Verjans et Mathilde Thorel

La seconde épreuve écrite de l'option Lettres modernes évalue un ensemble de connaissances et compétences en langue française qui sont au cœur de la réflexion et de la pratique des professeurs de français. Ainsi, ce rapport voudrait encourager les futurs candidats à préparer cette épreuve avec autant de sérieux et de régularité que de sérénité : lors de cette session encore, les bonnes et très bonnes copies ont confirmé que c'est en conjoignant connaissance et réflexion, description précise et questionnement pertinent, bases théoriques solides et attention à la singularité des textes, que se construit une authentique posture d'enseignant. Nous invitons les futurs candidats à se reporter aux précédents rapports ainsi qu'aux pages suivantes pour trouver les conseils qui leur seront utiles dans leur préparation et le jour de l'épreuve.

Cette épreuve a été mise en place à la session 2014 sous sa forme actuelle à partir des textes officiels¹ et des annales zéro les accompagnant ; les sessions suivantes et les rapports de jury depuis 2014 en ont exposé les modalités et les attendus. L'expérience et le bilan de ces quatre sessions, de 2014 à 2017, ont nourri la réflexion continue menée au sein du jury : les futurs candidats ainsi que leurs formateurs trouveront ci-dessous des rappels et préconisations dont ils sont invités à tenir compte dans la perspective de la session 2018.

1) Les cadres de l'épreuve : rappel

Telle qu'elle est instituée et mise en œuvre depuis 2014, l'épreuve comprend :

- un premier temps consistant en une « étude grammaticale des textes du dossier, organisée en trois séries de questions » (15 points) : I. Histoire de la langue, II. Étude synchronique du texte de français moderne ou contemporain, III. Étude stylistique du texte de français moderne ou contemporain.
- un second temps : IV. Mise en perspective des savoirs grammaticaux (5 points).

¹ Arrêté du 19/04/2013, publié au *Journal officiel* du 27/04/2013.

Ainsi, à travers les perspectives diachronique (I), synchronique (II), stylistique (III) et didactique (IV), l'ensemble de l'épreuve vise à évaluer les connaissances et compétences en langue française : en orthographe et phonétique, en morphologie grammaticale, en lexicologie (morphologie et sémantique lexicales), en syntaxe et morphosyntaxe, en grammaire textuelle et énonciative. Le jury tient à rappeler que le nombre de questions dans les parties I et II n'est pas figé, de même que le barème interne à chaque temps et la répartition des connaissances disciplinaires évaluées en I, II et IV. Comme les rapports le signalent, les candidats doivent donc prêter attention à la rubrique introduisant chaque question (*Graphie, Orthographe et lexicologie, Syntaxe ou Morphosyntaxe, etc.*) ainsi qu'au détail de leur libellé.

Le jury souhaite souligner l'importance qu'il accorde aux connaissances fondamentales en grammaire, particulièrement en syntaxe et morphosyntaxe : il appelle les candidats à renforcer leur préparation sur ce point, en privilégiant une approche à la fois descriptive et réflexive, propre à leur permettre d'appréhender avec pertinence et recul les savoirs en grammaire scolaire et plus largement en langue qu'il leur faudra transmettre à leurs élèves.

Les connaissances et compétences évoquées ici sont celles qui sont attendues et exigibles d'un futur professeur de français : elles demeurent *généralistes*, conformément à la visée du concours de recrutement qu'est le CAPES de Lettres, et au sens où elles ne sauraient se confondre avec le niveau de spécialisation ou d'érudition attendu d'un linguiste ou d'un spécialiste de telle ou telle des disciplines impliquées dans l'épreuve. Que les futurs candidats se rassurent donc : c'est bien toujours dans cette perspective qu'ils sont évalués. Elles requièrent cependant un niveau d'*expertise* avéré, fruit de leur formation universitaire et d'un nécessaire travail d'acquisition et de consolidation sur le long terme – et il va donc de soi que l'on ne saurait se satisfaire, de la part des candidats, d'un « niveau » seulement égal ou à peine supérieur à celui d'élèves de collège ou de lycée.

Enfin, on rappellera que les textes officiels imposent que le dossier comporte « *au moins deux textes de langue française d'époques différentes (dont un de français médiéval)* » : s'il est d'usage de privilégier certains siècles plutôt que d'autres, aucun n'est *a priori* exclu du point de vue de la périodisation, les sujets distinguant simplement « Texte I » (français médiéval) et « Texte II » (français moderne ou contemporain).

2) Inflexion pour la session 2018 : Texte I / Histoire de la langue (I)

Le Texte I de français médiéval sera désormais accompagné d'une traduction partielle en français moderne, pour les passages du texte non concernés par la question de traduction ; cette question est, quant à elle, maintenue. Les autres questions pourront porter sur tout ou partie du texte, traduit et/ou non traduit.

Le jury tient à réaffirmer l'importance de la perspective diachronique dans l'évaluation des connaissances en langue française des futurs enseignants de lettres, et de leur capacité à lire des textes médiévaux qu'ils seront amenés à mobiliser en cours. Il confirme donc l'ancrage et la légitimité de la première partie de l'épreuve consacrée aux questions d'histoire de la langue (I).

Pour favoriser l'évaluation de ces questions, à partir de la session 2018, **le texte I de français médiéval sera désormais accompagné d'une traduction partielle en français**

moderne, pour les passages non concernés par la question de traduction. Celle-ci reste maintenue, dans ses attendus comme dans la maîtrise des savoirs et de la langue qu'elle exige.

Comme jusqu'ici, outre la question de traduction accompagnée d'une brève étude lexicale, les questions d'histoire de la langue pourront porter sur les aspects graphiques, phonétiques, morphologiques et/ou syntaxiques. Le jury précise :

- que les questions de (morpho)syntaxe mobilisent toujours et prioritairement les connaissances en grammaire moderne fondamentales, les candidats devant être en outre en mesure de repérer les principaux phénomènes caractéristiques de l'ancienne langue, dans une perspective évolutive ou contrastive par rapport au français moderne ;
- que seront privilégiées les questions de morphologie et/ou graphie et/ou phonétique ayant trait à des phénomènes permettant de comprendre ou d'expliquer des faits saillants du français moderne (en particulier en matière d'orthographe), et donc d'évaluer la connaissance d'évolutions générales utiles à un futur professeur de français.

Les candidats sont donc encouragés à préparer ces questions dans une perspective diachronique étendue et à mettre en lien l'acquisition de compétences en français médiéval avec la consolidation des connaissances en français moderne, et avec l'élaboration de la posture réflexive nécessaire à l'enseignement de la langue.

Les formateurs et les centres de formation sont également invités à favoriser une formation en histoire de langue privilégiant la construction de ces liens dans une perspective diachronique élargie du français médiéval au français moderne, complémentaire de l'approche synchronique des textes de français moderne ou contemporain, tant au niveau orthographique ou lexical que syntaxique.

3) Précisions sur la question de Mise en perspective des savoirs grammaticaux (IV)

La dernière question « 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. »². Elle peut porter sur une notion relevant de l'un ou l'autre des domaines de connaissances évoqués plus haut (orthographe, lexicologie, grammaire, etc.), et s'appuyer sur l'une et/ou l'autre des questions posées dans les parties I, II et III de l'épreuve.

Les documents d'accompagnement « caractérisant une situation d'enseignement et destinés à servir d'appui à une mise en situation professionnelle des connaissances »² peuvent prendre des formes différentes et recourir à des sources diverses : exercices, synthèses ou « leçons » extraits de manuels, corpus³ d'énoncés et activités élaborés par des enseignants pour aborder la notion dans leurs classes, productions d'élèves, ressources pour l'étude de la langue proposées sur Eduscol ou sur les sites académiques, etc. Il est bien entendu indispensable que les futurs candidats se familiarisent avec les nouveaux programmes du collège (2015) et les nouvelles démarches qu'ils préconisent pour l'enseignement de la langue.

² *Ibid.*

³ Le corpus est au cœur des démarches préconisées par les nouveaux programmes du cycle 2 au cycle 4 : « L'étude de la langue s'appuie, comme au cycle 2, sur des corpus permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression), le tri et le classement afin d'identifier des régularités ». *Programme pour le cycle 3, Etude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)*, B.O n°11 du 26 novembre 2015, p.115.

Comme les précédents, le rapport qui suit prend le parti d'une visée formatrice et pédagogique : au-delà d'un « corrigé » des questions soumises lors de la session 2017, il a paru nécessaire au jury, afin de guider au mieux les futurs candidats, d'expliciter attendus et analyses. Que les futurs candidats, à cette lecture, soient convaincus du caractère accessible de cette épreuve, au terme d'un travail régulier de consolidation des connaissances et de la méthode.

I– HISTOIRE DE LA LANGUE

Le texte proposé est tiré du *Conte du Graal*, roman inachevé que Chrétien de Troyes composa vers 1180 pour le comte Philippe de Flandre. Il suit directement le prologue et introduit le personnage de Perceval. Le passage à traduire (les 15 premiers vers) ne posait donc pas de problème de contextualisation ni de compréhension immédiate : la graphie ne gêne pas la reconnaissance des formes, et le vocabulaire est dans l'ensemble intelligible à la première lecture. En revanche, certains candidats insuffisamment préparés à l'épreuve ont été déconcertés par la syntaxe du texte et par des formes que la fréquentation régulière des textes médiévaux leur aurait rendues familières. Aussi le jury recommande-t-il vivement aux futurs candidats au concours de pratiquer régulièrement la lecture des œuvres médiévales dans des collections bilingues afin de se familiariser avec la question de traduction et les caractéristiques de la langue médiévale. Dans le temps de l'épreuve elle-même, il peut s'avérer utile de revenir sur la traduction après avoir réalisé les questions de langue, celles-ci permettant de résoudre certaines difficultés et d'assurer la compréhension du sens du texte.

QUESTION 1 – Traduction des vers 1 à 15 et brève étude lexicale de « pansa ».

Traduction

<p>Ce fu au tans qu'arbre florissent, fueillent boschaige, pré verdissent, et cil oisel an lor latin dolcement chantent au matin et tote riens de joie anflame que li filz a la veve dame de la Gaste Forest soutainne se leva, et ne li fu painne que il sa sele ne meïst sor son chaceor, et preïst III. javeloz, et tot ensi fors del manoir sa mere issi et pansa que veoir iroit hercheors que sa mere avoit, qui ses aveinnes li herchoient ; (vers 1-15)</p>	<p>C'était au temps où les arbres fleurissent, où les bois se couvrent de feuilles et les prés verdissent, où les oiseaux poussent leurs doux gazouillis le matin et où tout ce qui vit s'enflamme de joie, que le fils de la veuve, la dame de la Gaste Forêt solitaire, se leva. Il eut vite fait de seller son cheval de chasse et de prendre trois javelots, et c'est ainsi qu'il sortit de la demeure de sa mère, se disant qu'il irait voir les herseurs de celle-ci qui hersaient ses avoines.</p>
---	---

Commentaire

Le jury a apprécié l'attention que de nombreux candidats ont portée à leur traduction en matière d'orthographe, d'emploi des temps et de construction syntaxique. La traduction donnée en note du verbe « hercher » et des substantifs *hercheors* et *hierches* permettait de déduire la signification du mot *aveinnes* (v.15), « avoines ». Le sens de *chaceor* (v.10) ne pouvait guère prêter lui non plus à confusion puisqu'il est question au vers 9 de la « selle » que le personnage met sur son « cheval de chasse ». Toutefois, quelques termes ou expressions n'ont pas été compris des candidats peu coutumiers de certains faits de langue. Ainsi du prédéterminant démonstratif *cil* devant *oisel* (v.3) : suivant la *Syntaxe de l'ancien français* de Philippe Ménard, il s'agit d'une « variante expressive de l'article », d'emploi courant dans les descriptions conventionnelles dont les éléments sont traditionnellement les mêmes : ici, la description du printemps. Il n'était pas nécessaire de le traduire autrement que par l'article défini « les ». De même, dans le syntagme *fors del manoir sa mere* (v.12), quelques candidats n'ont pas reconnu la construction du complément d'appartenance sans préposition, propre à l'ancien français, soit : « hors de la demeure de sa mère ». D'autre part, certains ont eu du mal à comprendre l'expression *ne li fu painne* (v.8), locution verbale exprimant une appréciation subjective porteuse de non-actualisation, et n'ont pas pu identifier les subjonctifs imparfaits des deux subordonnées qu'elle régit : *meïst* et *preïst* (v.9 et 10), ni comprendre que le *ne* devant *meïst* était « explétif ».

Pour ce qui est du vocabulaire, l'expression *an lor latin* (v.3), littéralement « en leur latin », soit « dans leur langage », pouvait être conservée ; *riens* (v.5), de *rem* en latin, qui peut désigner en ancien français un inanimé ou un animé, pouvait être traduit soit par « chose », soit par « créature » ou « être ». Certaines formes ont posé des problèmes aux candidats qui ne connaissaient pas l'histoire de Perceval : ainsi de l'adjectif *Gaste* (v.7), qualifiant *forest*, qui pouvait soit être traduit par « dévastée », « déserte », ou encore « inculte » ou « pauvre », soit être simplement conservé.

Si le texte présentait peu de difficultés lexicales, sa syntaxe posait et a posé quelques problèmes de traduction. Les quinze premiers vers, construits sur une seule période dans laquelle sont enchâssées plusieurs propositions introduites par « que » requéraient en effet de la rigueur dans l'analyse et du soin dans la « mise en français moderne ». Ainsi, la tournure présentative *Ce fu au tans* du v.1 devait-elle être mise en corrélation avec le *que* du v.6 pour former un système d'extraction (ou phrase clivée par *ce fu... que*). Dans le constituant mis en relief (v.1-5), le substantif *tans* est l'antécédent de cinq subordonnées relatives déterminatives dont la première est la seule à être introduite par l'adverbe relatif *que* élidé (v.1) : les deux suivantes sont juxtaposées, les deux dernières coordonnées par *et*. Au v.8, à la proposition *que le filz a la veve [...] se leva* (v.6-8) est coordonnée une seconde proposition *ne li fu painne*, régissant elle-même deux subordonnées conjonctives complétives, là où le français moderne privilégiera une tournure avec un infinitif : *que il sa sele ne meïst / sor son chaceor* (v.9-10) et *preïst / .III. javeloz* (v.10-11). Enfin, au v.11 puis au v.13, sont coordonnées à ce qui précède deux propositions : *et tot ensi / Fors del manoir [...] issi* et *et pansa*, cette dernière régissant elle-même une subordonnée conjonctive *que veoir iroit / hercheors*, où le substantif *hercheors* est l'antécédent de deux relatives : *que sa mere avoit* et *qui ses aveinnes li herchoient*.

La concaténation des propositions de même nature et de même fonction, alliée à la longueur de la période, invitait par conséquent à alléger la syntaxe. Il était, par exemple, possible de mettre un point soit au vers 8 après : « se leva », soit au vers 11 après *javeloz*, comme engageait à le faire la locution adverbiale « *tot ensi* » : « c'est ainsi ».

Justifiez votre traduction de « pansa » (v. 13) par une brève étude lexicale.

La question de lexicologie posée à l'appui de la traduction ne nécessite pas le développement d'une fiche lexicale complète ; elle est pourtant souvent négligée dans les copies. Il suffisait ici que les candidats donnent le sens du mot *panser* dans le texte, signalent son origine et mentionnent quelques informations parmi les suivantes pour souligner sa richesse sémantique.

a) *Panser*, graphié indifféremment *penser* dans la langue médiévale, est issu de *pensare*, intensif de *pendere* formé sur le supin *pensum* de *pendere* signifiant « peser », et par extension à partir du VI^e s., « estimer, apprécier, évaluer, juger, penser ». Le verbe a deux aboutissements en français : l'aboutissement phonétique de *pensare* est *peser* par évolution populaire ; *penser* est un emprunt au latin datant du XII^e s.

b) Doublet de *peser*, signifiant « peser, apprécier, évaluer », *penser* exprime fondamentalement l'idée d'une préoccupation pratique relative à la résolution d'un problème, ce problème pouvant être d'ordre matériel ou intellectuel. Ce verbe désigne donc une activité liée à l'appréciation intellectuelle du poids des idées et des réflexions, d'où le sens de « examiner avec attention », « apprécier », l'objet mentionné étant introduit par les prépositions *a* ou *de*.

Dans le champ lexical de l'intellect, en emploi intransitif ou transitif, il signifie « réfléchir (à), concentrer son esprit sur quelque chose, avoir quelque chose à l'esprit ». C'est là son sens dans le texte où le personnage a l'idée de se rendre auprès des ouvriers de sa mère, d'où la traduction par le verbe *se dire* (« se disant »).

Par spécialisation, *penser* prend au XII^e s. le sens de « être absorbé par des soucis, des pensées tristes », et, comme verbe d'opinion, celui de « porter un jugement » ou encore de « croire ». Suivi d'une complétive COD introduite par « que », il signifie « reconnaître que, se rendre compte que », et suivi d'un infinitif, « projeter ». L'emploi du pronom réfléchi *soi* (*soi penser*) et du préfixe *por* (*porpenser*) a la valeur d'insistance de « réfléchir, méditer, former une résolution, comploter ». Construit avec la préposition *de*, il désigne soit le fait d'« évoquer mentalement quelqu'un, se le représenter par l'imagination », soit, dans une orientation pratique et matérielle, celui de « prendre soin de, s'occuper de, donner des soins à », et entre en concurrence avec *antendre a* ou *soignier*. Au XIV^e s., il s'emploie soit à propos des soins à prodiguer aux chevaux, soit dans le domaine médical et chirurgical (*penser de la plaie* : « soigner la plaie », d'où le français moderne *panser*).

c) Concernant le paradigme morphologique de *panser* / *penser* en ancien français, pouvaient être cités les substantifs *pensement* ou *pensage* signifiant « méditation, pensée », ainsi que *pansement* ou *pansage* désignant l'action de panser ou l'objet servant à panser. *Penser* signifiant « avis », l'adjectif *pensif* ou encore *penseur* attesté dès le XIII^e s. pouvaient être aussi signalés, de même que l'élimination du substantif masculin *pensé* par la forme du féminin *pensée* qui l'a concurrencé dès le XII^e s.

d) En revanche, le champ lexical de la réflexion est assez sommaire en ancien français. *Penser* entre en concurrence avec les verbes *croire* et *cuidier*, le premier, orienté du côté de la confiance, signifiant « être persuadé, se fier à », le second, marqué par l'imagination, signifiant « supposer, s'imaginer, croire à tort ».

e) Pour ce qui est de son développement, avec l'apparition de nouveaux verbes d'origine savante, comme *méditer* ou *réfléchir*, *penser* va évoluer :

– À partir du XVIII^e s., s'opère une répartition orthographique et sémantique. C'est généralement par la graphie *penser* qu'est précisé le sens abstrait du verbe, par opposition à l'action de *panser* « prendre soin de ». *Penser* désigne l'action de raisonner ; *panser* celle de soigner une blessure en y apposant un pansement (« panser une plaie, un blessé ») ou de prodiguer des soins à un animal, en particulier un cheval (« brosser, étriller »).

– D'autre part, *penser* se spécialise à l'époque classique dans le domaine intellectuel ; le substantif correspondant est *pensée*. Il conserve ce sens jusqu'en français moderne où il s'emploie aussi bien comme verbe intransitif au sens de « réfléchir, méditer », que comme verbe transitif indirect au sens de « croire, estimer, juger ». Suivi d'un infinitif, il signifie « avoir l'intention de, projeter ».

QUESTION 2 – MORPHOLOGIE

Comme il est d'usage au concours, la question de morphologie comportait deux volets associés : un volet synchronique – ici, **décliner et classer selon le système morphologique de l'ancien français trois substantifs (*oisel*, v.3 ; *chaceor*, v.10 et *vantre*, v.18)** ; et un volet diachronique, destiné à vérifier les connaissances de **l'évolution du système des déclinaisons de l'ancien français au français moderne**. Le sujet proposé ne présentait pas de difficultés dans la mesure où il n'exigeait pas d'explications développées sur l'évolution du système depuis le latin jusqu'à l'ancien français. De ce fait la question a dans l'ensemble été mieux traitée que les années précédentes, même si l'on relève encore des problèmes de méthode qui, le plus souvent, témoignent d'une mauvaise compréhension de la nature de l'exercice. Avant de proposer un corrigé, nous rappellerons donc quelques principes généraux pour aider les candidats à comprendre l'esprit de l'exercice et ses attendus.

L'étude de morphologie fournit l'occasion d'**exposer l'organisation d'un système de formes grammaticales et les faits majeurs de son évolution**. Elle ne saurait donc se confondre avec une étude de phonétique sur les mots proposés à l'examen. Ainsi, les explications relevées dans certaines copies sur la nasalisation qui a affecté le mot *vantre* sont considérées comme hors sujet car elles n'éclairent nullement le fonctionnement des paradigmes bicasuels. Cet exercice n'est pas non plus un commentaire de la traduction ni une étude sémantique des mots considérés : accoler le mot d'ancien français et son résultat en français moderne ne donne aucune explication sur le fonctionnement et l'évolution du système des déclinaisons. Enfin la question de morphologie n'est pas une question de cours, de sorte qu'un exposé général sur les déclinaisons en ancien français, illustré par la déclinaison de mots types, tels que *mur*, *frère*, *cheval* ou *sire* / *seigneur*, aussi savant soit-il, trahit une inaptitude à cibler la réponse et à appliquer les connaissances acquises aux exemples précis du texte. Or, la formulation du sujet invite clairement à **partir des exemples concrets du texte pour aboutir à la restitution de**

règles générales concernant l'évolution du système de l'ancien français au français moderne. Il est donc absolument nécessaire d'analyser le libellé du sujet et d'en soupeser tous les termes pour circonscrire l'étude de façon pertinente et l'organiser selon un plan méthodique.

L'exposé doit comporter une **introduction**, toujours valorisée par le jury. Elle délimite le sujet et pose les préalables à l'étude : ici, un bref rappel des simplifications opérées entre le système des déclinaisons latines et celui de l'ancien français offrait une première justification du classement des mots proposés. L'introduction est également le lieu où définir des termes linguistiques tels que « cas sujet » / « cas régime » ou « cas marqué » / « cas non marqué », qui sont mobilisés au cours de l'étude.

Le **plan** doit apparaître clairement puisqu'un classement des formes est demandé. Celui-ci doit toujours être motivé par un ou plusieurs critères éclairant les distinctions opérées. Le classement s'effectue, sans le recours au latin, selon des critères synchroniques (morphème de cas sujet singulier, nombre de bases et forme de la base). Il faut donner un titre à chacune des parties, décrire le critère de classement et, ce qui est toujours valorisé, en expliquer brièvement l'origine. Le sujet impliquait de présenter rapidement le mot relevant du type considéré, d'identifier son cas et sa fonction dans le texte, puis de le décliner selon un schéma à décrire avec exactitude. La déclinaison des noms est l'occasion pour de futurs enseignants de montrer leurs qualités didactiques : c'est pourquoi les paradigmes déclinés doivent être légendés avec précision. S'il est inutile de donner l'évolution phonétique de chacun des mots, il est cependant nécessaire d'expliquer les accidents de flexion et les particularités graphiques qu'ils entraînent en usant d'une terminologie linguistique exacte et en distinguant avec rigueur la phonie de la graphie. Ainsi lorsqu'on traitait le mot *oisel-oiseaux*, il fallait expliquer l'altération phonétique de la base *oisel* au contact du *-s* de flexion, ainsi que les grandes étapes de la constitution et de l'évolution de la triphthongue *-eau* car elle correspond à un suffixe nominal et adjectival courant en français. Le jury a donc valorisé tout effort d'explication diachronique de la triphthongue et du morphème de pluriel *-x*.

Le classement et la déclinaison sont suivis d'une étude diachronique, qui porte soit sur la formation, soit sur l'évolution d'un ou de plusieurs paradigmes. Le sujet de cette année invitait à rendre compte de l'évolution générale du système, de l'ancien français au français moderne. Pour éviter les redites, il faut être synthétique et identifier les principaux changements qui expliquent l'émergence d'un nouveau système morphologique. Ainsi, il ne suffisait pas de signaler la disparition du cas sujet en moyen français, il fallait aussi rapidement commenter les faits de graphie majeurs constitutifs des morphèmes grammaticaux du français moderne (*-s* ou *-x*).

Identifier et analyser des formes, les classer, les décliner ou les conjuguer, puis mettre en lumière de grands changements morphologiques est un exercice qui requiert non seulement un apprentissage sérieux de connaissances nécessaires à tout professeur de français mais encore une compréhension nette des évolutions générales de la langue française.

Introduction.

En ancien français les noms se déclinent selon leur fonction syntaxique dans la phrase. Leur déclinaison consiste à ajouter une marque finale de « cas » qui fournit également des informations morphologiques de genre et de nombre. Les déclinaisons de l'ancien français sont un héritage de la langue latine mais le système latin a subi des phénomènes de réduction :

1. Réduction du nombre des déclinaisons : les cinq déclinaisons du latin se sont réduites à trois en ancien français. Elles concernent essentiellement les substantifs et adjectifs masculins et fort peu les substantifs et adjectifs féminins. Dès le XII^e s., on est passé progressivement à deux déclinaisons. En français moderne, et ce depuis le XIV^e s., il n'existe plus de déclinaison sauf pour les pronoms personnels, relatifs (*qui, que, quoi, dont, où*), et interrogatifs (*qui, que, quoi*, préposition + *quoi, où*).

2. Réduction du nombre des cas : en latin, il y avait six cas pour chaque type de déclinaison, tant au singulier qu'au pluriel. Le roman n'en gardera que deux : un cas sujet et un cas régime, issus respectivement du nominatif et de l'accusatif. Le cas sujet est utilisé pour le sujet, l'apposition au sujet, l'épithète, l'attribut, le déterminant du sujet et l'apostrophe. Le cas régime, dit « à vaste capacité d'emploi », est utilisé pour toutes les fonctions complément.

3. Réduction du nombre des genres : en latin, il y avait trois genres : masculin, féminin, neutre. Pour les noms et les adjectifs, le français n'a gardé que le masculin et le féminin. Le genre neutre s'est conservé pour les pronoms *ce* et *il* impersonnel et également pour les adjectifs attributs de ces pronoms neutres en ancien français (*ce est droit*).

Les trois noms à traiter appartiennent au genre masculin et relèvent des trois types de déclinaison de l'ancien français.

I– La première déclinaison : noms à une base + -s de flexion

Se décline sur ce modèle le nom *oïsel* (v.3), employé au cas sujet pluriel : il est sujet du verbe *chantent* (v.4).

Déclinaison.

	Singulier	Pluriel
Cas sujet	base + s	base + Ø
Cas régime	base + Ø	base + s

	Singulier	Pluriel
Cas sujet	<i>li oisiaus, oiseaus, oisiax, oiseax</i>	<i>li oïsel</i>
Cas régime	<i>l'oïsel</i>	<i>les oisiaus, oiseaus, oisiax, oiseax</i>

Origine et évolution

Le mot *oïsel*, *oisiaus* (issu de *aucellus*, -um, -i, -os) appartient au modèle majoritaire de la déclinaison des masculins, issu de la deuxième déclinaison latine. L'opposition des cas y est marquée par la présence d'un -s étymologique au cas sujet singulier et au cas régime pluriel, et son absence au cas régime singulier et au cas sujet pluriel.

Sa base terminée en [l] se modifie lorsqu'elle se trouve au contact du [s] de flexion. Le texte offre au vers 21 le témoignage de cet accident de flexion par la forme de cas régime pluriel *oisiæx*, complément du nom *chant* (v.20). Au contact du [s] le [l] s'est vocalisé en [u], ce qui aboutit à [us] noté *-us*, abrégé en *-x*. Cette altération a provoqué, après l'apparition d'un son de passage [a] entre la voyelle palatale [ɛ] et la voyelle vélaire [u], la constitution d'une triphthongue de coalescence *-iau* ou *-eau*, progressivement réduite à [ɔ] aux XVI^e-XVII^e s.

De l'ancien français au français moderne, on relève trois changements :

1. La disparition des formes de cas sujet avec la chute de la déclinaison au XIV^e s.
2. Une généralisation de la triphthongue aux formes non marquées qui produit l'unification de la base en *-eau* et une élimination de la base en *-el*. La triphthongue *-iau*, dialectale et populaire, a été éliminée au profit de la triphthongue *-eau*, employée dans la langue savante ou soutenue.
3. Au cas régime pluriel, la généralisation du graphème *-x* comme variante positionnelle de *-s* aux XVI^e-XVII^e siècles, d'où le français moderne : *un oiseau, des oiseaux*.

II– La deuxième déclinaison : les noms asigmatiques

Se décline sur ce modèle le nom *ventre* (v.18), employé au cas régime singulier : il est complément du nom *cuer* (v.18).

Déclinaison

	Singulier	Pluriel
Cas sujet	base + (s)	base + Ø
Cas régime	base + Ø	base + s

	Singulier	Pluriel
Cas sujet	<i>li ventre (s)</i>	<i>li ventre</i>
Cas régime	<i>le ventre</i>	<i>les ventres</i>

Origine et évolution

Le mot *ventre* (issu de *venter, ris*) relève d'un modèle très minoritaire dans la langue. Il est caractérisé par l'absence de *-s* au cas sujet singulier, qui s'explique par l'étymologie, les noms de cette déclinaison étant issus de noms latins de la deuxième déclinaison ou de parissyllabiques de la troisième déclinaison latine terminés en *-er* ou en *-or* au nominatif singulier. On parle de noms à nominatif asigmatique. Dès le XII^e s. les noms de ce type ont été absorbés par la première déclinaison et ont pu prendre un *-s* au cas sujet singulier par analogie avec les noms masculins majoritaires.

III. La troisième déclinaison : les noms à deux bases

Se décline sur ce modèle le nom *chaceor* (v.10) qui est employé au cas régime singulier : il est régime de la préposition *sor* dans le groupe prépositionnel *sor son chaceor* complément circonstanciel incident au verbe *meïst* (v.9).

Déclinaison

	Singulier	Pluriel
Cas sujet	base 1 + (s)	base 2+ Ø
Cas régime	base 2+ Ø	base 2+ s

	Singulier	Pluriel
Cas sujet	<i>li chaciére(s)</i>	<i>li chacëor, chacëour, chacëeur</i>
Cas régime	<i>le chacëor, chacëour, chacëeur</i>	<i>les chacëors, chacëours, chacëeurs</i>

Origine et évolution

Le mot *chaciére(s)* / *chacëor*, appartient à un modèle qui isole une base propre au cas sujet singulier, opposée à la base spécifique du cas régime singulier et des deux cas au pluriel. Cette catégorie comprend une cinquantaine de noms, principalement des noms d'agent, tel que *hercheors* (v.14), cas régime pluriel de *herchiere*, *herchëor* signifiant « celui qui herse », « herseur ». Pour leur majorité, ils sont issus des imparisyllabiques latins de la troisième déclinaison non remodelés. Ainsi pour *chaciére(s)* / *chacëor*, l'évolution divergente du cas sujet s'explique par la mobilité de l'accent qui ne frappait pas la même syllabe dans l'étymon latin au nominatif singulier et aux autres cas. En ancien français ce nom possède un suffixe typique en *iere* / *ëor* qui provient d'un suffixe latin en *-átor*, *-atórem* précédé d'une consonne palatale (**captiátor*, **captiatórem*).

Au cas sujet singulier, la forme *chaciére* peut prendre un *-s* analogique du modèle majoritaire. Aux autres formes la graphie *-ëor* est une graphie conservatrice, les scribes restituant la voyelle étymologique latine *-o-*, dont l'évolution avait produit un résultat différent selon les dialectes ([óu] > [ú] à l'Est et à l'Ouest ; [œu] > [œ] au Centre et au Nord), et qui présentait l'avantage d'être lisible dans tous les domaines de la langue d'oïl. Le suffixe *-ëor* est dissyllabique, comme l'indique la mesure de l'octosyllabe : de ce fait, pour signaler l'hiatus, les éditeurs modernes usent généralement mais non systématiquement du tréma sur le *-e-* atone.

De l'ancien français au français moderne, la forme du cas sujet singulier *chaciére* a disparu au XIV^e siècle. La base des autres cas s'est généralisée. Par évolution phonétique le suffixe *-ëour* évoluera en *-ëeur* > *eur* au XIV^e-XV^e siècle par disparition de l'hiatus, d'où le français moderne *chasseur*.

IV– Évolution du système de l'ancien français au français moderne

La désagrégation de la déclinaison commence dès le XII^e s. sans doute plus rapidement à l'oral qu'à l'écrit, avec une rapidité différente selon les dialectes, certains (tel le picard) étant plus conservateurs que d'autres (tel l'anglo-normand). À la fin du XII^e s., au début du XIII^e s., la déclinaison devient caduque entre autres pour des raisons phonétiques, le *-s* final ne se faisant plus entendre. À l'écrit, on se conforme plus longtemps aux règles de la déclinaison, et, aux XIV^e et XV^e siècles, respecter la déclinaison dans la graphie est un signe de distinction sociale, de noblesse et de richesse. Toutefois on s'accorde à dire que le début du XIV^e s. représente la

fin de la déclinaison à deux cas : en règle générale, l'opposition casuelle a été éliminée par une disparition du cas sujet et une généralisation du cas régime qui subsiste en français moderne, au singulier comme au pluriel. La marque *-s* étant désormais réservée au pluriel, c'est donc l'opposition de nombre qui s'est affirmée.

Cependant, pour quelques mots, seul le cas sujet s'est conservé notamment dans les appellatifs comme *traître* (aux dépens de *traïteur*), ou *fils* (peut-être pour éviter la confusion avec *fil* ou *fille*). Pour les noms de la troisième déclinaison, les deux formes ont pu se conserver avec des niveaux de langue différents comme *copain*, *compagnon*, *gars*, *garçon*, ou avec des sens différents comme *pâtre* / *pasteur*, *chantre* / *chanteur*. Les noms propres conservent encore parfois la marque de la déclinaison comme en témoigne le *-s* final de *Charles*, *Georges*, *Huges*.

Après la chute de la déclinaison, la fonction du nom dans un énoncé n'est plus indiquée par une marque spécifique, mais par la place qu'il occupe et l'ordre des mots dans la phrase.

QUESTION 3 – SYNTAXE : Le sujet du verbe, v.1 à 11

L'étude de la fonction sujet appartient aux questions classiques de l'ancien français, et plus généralement de l'étude grammaticale. Le texte ne présentait pas de véritables difficultés dans la mesure où la déclinaison y était respectée, où l'ordre des mots était généralement le même que celui du français moderne (à l'exception de *fueillent boschaige*, v.2) et où figuraient peu de cas de non expression du sujet : un cas de coordination (v.10) et le cas de la structure impersonnelle (v.8). La question appelle un traitement organisé des occurrences relevées, précédé d'une introduction qui définit la notion étudiée. Elle requiert d'abord la mobilisation des connaissances de base en grammaire moderne et en synchronie, qui permettent de préciser les spécificités de la langue médiévale.

Introduction

Le sujet correspond à une **fonction syntaxique essentielle** de la phrase minimale et d'un point de vue morphosyntaxique, il régit l'accord du verbe en personne. C'est une fonction nominale, qui peut être assumée par un GN ou l'un de ses équivalents paradigmatiques (pronom, proposition de type substantival, infinitif en emploi nominal). D'un point de vue sémantique, ses rôles sont variés : il correspond souvent à l'agent qui exécute le procès dénoté par le verbe, mais de nombreux contre-exemples existent, comme les structures passives ou les phrases impersonnelles ; d'un point de vue informatif, il est assimilé par défaut au thème de la proposition, le groupe verbal assurant alors le rôle de propos (ou de prédicat), bien que, là encore, des contre-exemples ne permettent pas de systématiser ce critère. En français moderne, le sujet n'est normalement ni supprimable ni déplaçable, et il peut être mis en évidence par une extraction en *c'est...qui* ou en réponse à une interrogation en *qui/qu'est-ce qui*. En ancien français cependant, ces tests ne peuvent pas être utilisés, leur pertinence reposant sur la compétence du locuteur à évaluer la grammaticalité du résultat. Il en va de même pour les propriétés qui leur sont corrélées.

En ancien français, le sujet est d'abord marqué par la déclinaison du substantif ou, lorsqu'ils se déclinent également, de ses équivalents. En comparaison du français moderne, sa place, tout comme son expression, est variable et tient à des paramètres de nature syntaxique, rythmique

et thématique, qui relèvent plus généralement de la question de l'ordre des mots. Le sujet tend ainsi à se placer à droite ou à gauche du verbe selon le type de proposition dans lequel il s'insère, et à être exprimé de manière privilégiée lorsqu'il correspond à une rupture de la progression thématique.

Au regard des occurrences du texte, le **plan** le plus adapté consistait à distinguer les différentes classes grammaticales susceptibles d'assumer la fonction sujet. Ont été admis également les plans distinguant expression et non expression du sujet, ou sujets antéposés et sujets postposés, pourvu que les classes des occurrences soient précisément identifiées.

1– Le sujet est un nom ou un groupe nominal

Le sujet est :

- un GN défini antéposé dans : *cil oisel* (...) *chantent* (v.3) ; *li filz a la veve dame de la Gaste Forest soutainne se leva* (v.6)
- un GN indéfini antéposé dans : *tote riens* (...) *anflame* (v.5)
- enfin un nom sans déterminant dans : *arbre florissent* (v.1), *pré verdissent* (v.2) et *fueillent boschaige* (v.2), ce dernier cas présentant une postposition.

Morphologie du sujet. Toutes les occurrences nominales du texte sont déclinées au cas sujet (présence du morphème flexionnel *-s* pour le cas sujet singulier féminin *riens*, marque « zéro » pour les cas sujets pluriels de *oisel*, *arbre*, *pre* et *boschaige*), de même que sont accordés les déterminants qui, le cas échéant, les accompagnent. Le nom peut être déterminé ou non, et noyau d'un groupe expansé, comme dans l'occurrence *li filz a la veve dame de la Gaste Forest soutainne*.

Place du sujet. Dans la majorité des cas, le sujet est placé à gauche du verbe (antéposition), ce qui tient sans doute, d'une part, au fait qu'il s'agit de propositions subordonnées dans le cadre de la structure clivée et, d'autre part, au fait que la zone préverbale n'est pas « saturée » par un complément, au sens large de ce terme.

Il fallait noter la **postposition** de *boschaige* (v.2), dans le cadre de ce que Claude Buridant nomme une « antéposition absolue » du verbe (*Grammaire nouvelle de l'ancien français*, SEDES, 2000, §§ 642-644). Cette antéposition se justifie ici par un verbe traduisant le marquage du « passage du temps », ici l'arrivée d'une saison nouvelle. On remarque toutefois, au regard des deux propositions avec lesquelles elle est juxtaposée, que cette construction n'est pas systématique ; elle se rencontre plus volontiers en première partie de vers. Le jury a valorisé les copies justifiant cette postposition et, plus généralement, les commentaires pertinents sur l'ordre des mots.

2– Le sujet est un pronom

– Le **pronom démonstratif** *ce* qualifié de neutre, peut assumer la fonction sujet. Il entre ici dans la formation du présentatif : *Ce fu* (v.1), lui-même à associer au *que* du vers 6, dans la mesure où ensemble ils construisent la structure emphatique clivée (voir *supra*, question 1).

– Dans *il sa sele ne meist* (v.9), l'emploi du **pronom personnel** *il* illustre le caractère prédicatif des pronoms personnels sujets, qui se voient alors pourvus d'une certaine tonicité : le complément d'objet peut donc s'intercaler comme ici entre le sujet personnel et le verbe

(contrairement au français moderne, où *il* clitique n'est plus prédicatif). Son expression, autant que sa mise en relief, tiennent au marquage d'une forme de discontinuité thématique, le verbe qui le précède immédiatement étant de construction impersonnelle. Il intervient en outre dans le cadre d'une subordination conjonctive. Or, dans ce cadre, le sujet personnel est, tendanciellement, plus fréquemment exprimé que dans les propositions principales, et l'est généralement à gauche du verbe. Le contexte élargi peut ici également favoriser la reprise d'un sujet nominal après la construction impersonnelle *ne li fu painne* (v.8). Le jury a apprécié les commentaires visant à décrire précisément et à justifier cet emploi du pronom personnel sujet.

3– Cas de non expression du sujet

– **En coordination : (*et*) *preïst* (v.10).** Ici, le sujet attendu, *il*, n'est pas exprimé. Cela s'explique par la structure coordonnée dans laquelle s'inscrit le verbe, le pronom personnel n'étant pas répété dans la seconde proposition, dans une configuration analogue à ce que l'on trouve en français moderne.

– **Le cas de la structure *ne li fu painne* (v.8).** Cette construction a souvent été mal identifiée par les candidats ; les copies qui en ont fait état de manière pertinente ont donc été valorisées. Elle peut donner lieu à deux analyses, l'une l'interprétant en termes de structure impersonnelle à régime conjonctif, l'autre faisant de la proposition subordonnée conjonctive (*que il ... ne meist... et preïst*, v.9-11) le sujet du verbe *estre*. Selon la première analyse, l'apparition du pronom impersonnel est tardive en français et celui-ci ne s'impose véritablement qu'au cours du XVI^e siècle : de fait, son absence est tout à fait attendue à l'époque du texte. Dans la seconde analyse, la proposition subordonnée peut être tenue pour le sujet du verbe *estre*.

Conclusion

Il était bienvenu que la conclusion ouvre la perspective en évoquant l'évolution jusqu'en français moderne du système et/ou de certaines configurations rencontrées. Le texte proposé présentait ainsi une syntaxe de la fonction sujet tout à fait conforme aux principales caractéristiques de l'ancien français. Progressivement, à partir de la période du moyen français, et du fait de la désagrégation de la déclinaison, la fonction sujet va revêtir un caractère obligatoire et se placer, au moins dans la phrase déclarative, à gauche du verbe. Le pronom personnel sujet va perdre son autonomie et connaître un mouvement de cliticisation qui va le lier davantage au verbe, dont il ne peut plus être aujourd'hui séparé que par d'autres clitiques. Le pronom *il* impersonnel va connaître un essor plus lent, sa systématisation n'étant véritablement effective qu'à partir du XVII^e siècle.

QUESTION 1 – ORTHOGRAPHE ET LEXICOLOGIE. *Étudiez, du point de vue orthographique, morphologique et sémantique, les affixes dans : « pluvieuse » (ligne 1), « douteux » (l.6), « involontaire » (l.19) et « risibles » (l.20).*

Cette question, intitulée « Orthographe et lexicologie », invitait à adopter, comme l'année précédente, une perspective croisant les points de vue graphique, morphologique et sémantique, non sur un même mot cependant, mais sur les **affixes de quatre adjectifs**. Le préalable à tout traitement de la question était dès lors la **définition** pertinente de la notion d'affixe, impliquant la distinction entre les affixes flexionnels et les affixes dérivationnels, ainsi que leur **repérage**, dans leurs formes écrites comme dans leurs formes orales, dans les quatre mots donnés à l'étude.

Ce **corpus** d'affixes établi, les attendus en termes de connaissances et de méthode ne différaient en rien de ceux fixés dans les précédents rapports de jury. Les candidats qui avaient rigoureusement préparé cette épreuve et s'étaient régulièrement entraînés ont ainsi su :

- identifier la catégorie grammaticale des mots à étudier (4 adjectifs qualificatifs) et leur fonction syntaxique, notamment pour justifier la présence d'**affixes flexionnels du genre et du nombre** ;
- procéder à une identification précise des différents **types d'affixation** (nécessitant notamment la distinction des affixes selon leur fonction et une analyse des bases) et repérer les variantes d'un même morphème (allomorphes *-ieux/-eux*) ;
- prendre en compte les concordances et discordances entre le système graphique et le système oral, en donnant la **transcription phonétique** des occurrences (API ou alphabet des romanistes — sans mélanger les deux !). Ils ont eu recours à la terminologie orthographique de référence : *phonogramme, morphogramme...* (voir N. CATACH, *L'Orthographe française*, 1995) ; si elle n'est pas une fin en soi, cette terminologie, quand elle est maîtrisée, contribue à une réponse synthétique, indispensable au regard du format de l'épreuve ;
- analyser le ou les **sens** des différents affixes, notamment des affixes dérivationnels. Compte tenu de la restriction de la question aux affixes, seule l'analyse du **sens construit** du mot était attendue, mais non une étude de son sens en langue et/ou en contexte ;
- **organiser** le traitement de la question : si un traitement par mot était admis, une étude synthétique se révélait plus pertinente, et la présence d'un plan a donc été appréciée et valorisée. Le plus efficace était sans doute celui qui distinguait les affixes selon leur fonction (affixes flexionnels vs dérivationnels, eux-mêmes distingués entre préfixes et suffixes) et conjoignait, dans ses parties, les perspectives orthographique, morphologique et sémantique ; mais telle copie qui a choisi un traitement par perspective (I. Orthographe, II. Morphologie et sémantique), a également été valorisée, parce qu'à l'intérieur de ces deux parties, elle proposait bien un classement par affixe.

Inversement, beaucoup de copies n'ont pas su traiter la question de manière satisfaisante pour deux raisons majeures, parfois cumulées :

- le défaut de connaissances et notamment l'incapacité à définir la notion d'affixe, très souvent réduite aux seuls affixes dérivationnels, sans mention des affixes flexionnels. Dans un nombre assez conséquent de copies, cette méconnaissance de la notion d'affixe aboutit à des paradoxes : ainsi, le -s final de *risibles* a fréquemment été relevé comme « marque du pluriel » voire comme « morphogramme grammatical », mais sans jamais être lié à la question posée, faute d'être identifié explicitement comme un affixe.

- l'absence de **prise en compte du libellé** : de nombreuses copies ont abordé les affixes en oubliant de mobiliser l'une ou l'autre des perspectives orthographique, morphologique ou sémantique, voire sans proposer aucune analyse d'ordre orthographique ni sémantique ; beaucoup d'autres ont bien mobilisé le triple point de vue mais sur les quatre mots dans leur ensemble, la notion d'affixe étant alors totalement absente de leur développement.

Le corrigé ci-dessous distingue deux niveaux de réponses : il s'attache d'une part à rendre compte des analyses exigibles pour un traitement pertinent de la question dans le temps imparti, au besoin en mentionnant les réponses différentes qui ont parfois été acceptées. Il fait également mention des analyses et remarques apparues dans les copies qui ont été l'objet de bonifications.

Introduction

Parmi les morphèmes, plus petites unités de la langue pourvues d'un signifié et d'un signifiant, on distingue des **morphèmes liés**, nommés **affixes** (*GMF*⁴, p. 896) : jamais autonomes, ils s'adjoignent à une base. On oppose :

- les affixes **flexionnels**, porteurs d'un sens **grammatical** (genre, nombre, personne, temps, mode) et qui, adjoints à une base, produisent une autre forme (dite fléchie) d'une même unité lexicale. Les affixes flexionnels se placent toujours à droite de la base. L'ensemble des affixes flexionnels d'un mot forme sa désinence.

- aux affixes **dérivationnels**, porteurs d'un sens **lexical** et qui permettent la création d'une nouvelle unité lexicale. Les **préfixes** se fixent à gauche de la base et les **suffixes** à droite. Quand un mot est à la fois construit par suffixation et fléchi, les affixes flexionnels se placent toujours **après** les affixes dérivationnels.

Les 4 mots donnés à l'étude sont des **adjectifs qualificatifs**, qui tous **s'accordent** en **genre** et **nombre** avec le nom auquel ils sont incidents : *pluvieuse* / [plyvjøz], fléchi au féminin singulier, est épithète du nom f. sg. *matinée* ; *douteux* / [dutø] et *involontaire* / [ɛ̃vɔlɔ̃tɛr], fléchis au masculin singulier, sont épithètes des noms m. sg. *jour* et *sourire* ; *risibles*/[Rizibl], fléchi au pluriel et tête du GAdj *assez risibles*, est épithète du nom f. pl. *choses*.

⁴ Abréviation conventionnelle pour : RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2009 (édition révisée).

I– Les affixes flexionnels : marques du genre et du nombre

1) Les affixes flexionnels du genre

Le masculin étant considéré comme un genre non marqué, seul le féminin se manifeste dans le corpus par un morphème spécifique.

À l'écrit : seul l'adjectif *pluvieuse* présente la marque grammaticale du **genre féminin**, le **graphème e** : ce morphogramme grammatical s'adjoit à la forme de l'adjectif au masculin *pluvieux*, entraînant la modification graphique de la consonne finale *x* en *s*.

À l'oral : le graphème *e*, qui lui-même n'a **pas de valeur phonique**, a une valeur **auxiliaire** (ou **diacritique**). En position finale du mot, il indique en effet que la consonne *s* qui le précède a une valeur phonogrammique et transcrit le phonème [z]. À l'oral, c'est donc **ce phonème [z]**, absent au masculin [plyvjø] qui **marque le genre** féminin.

Le jury a également accepté la prise en compte de la marque du genre incluse dans le suffixe *-euse*, pour autant qu'elle témoignait d'une perspective comparative écrit/oral : comme dans cette copie analysant *-euse* comme un « suffixe marqueur de genre » et ajoutant qu'« à l'oral, le féminin se fait entendre dans le suffixe par une consonne finale [z] absente au masculin ».

Les remarques suivantes, apparues dans certaines copies, ont fait l'objet de bonifications :

* Dans les mots étudiés, l'opposition de genre ne concerne que les adjectifs *douteux / pluvieuse*. Les adjectifs *involontaire* et *risibles* sont **épiciens** : leurs suffixes s'achevant par le graphème *-e*, l'opposition entre le masculin et le féminin est neutralisée aussi bien au singulier qu'au pluriel, à l'écrit comme à l'oral.

* Dans *pluvieuse*, la présence de l'affixe flexionnel de féminin ne s'accompagne pas, à l'oral, d'un changement d'ouverture de la voyelle qui précède la consonne finale : le [z] exerce une influence fermante sur la voyelle qui précède, et le digramme *eu* transcrit bien le phonème [ø], sauf **variante régionale** avec ouverture de la voyelle tonique [plyvjæz]. Si de telles remarques ont été valorisées, les erreurs, nombreuses, de transcriptions API sur ce phonème ont été en revanche sanctionnées.

2) Les affixes flexionnels du nombre

Le singulier étant un nombre non marqué, le pluriel se manifeste par un morphème spécifique dans un seul des 4 mots : *risibles* est fléchi au pluriel puisqu'il s'accorde avec son support au pluriel *choses*.

À l'écrit : il prend la marque du **nombre pluriel**, le **graphème -s**.

À l'oral : le graphème *-s* ne se prononce pas (**valeur zéro**), il est ici un pur morphogramme grammatical ; à l'oral, la forme [Rizibl] ne distingue donc pas le nombre pluriel du nombre singulier (sauf cas de liaison, quand le *-s* final se réalise en [z]).

La remarque suivante, figurant dans plusieurs copies, a fait l'objet d'une bonification :

* Dans *douteux*, le suffixe s'achevant par un *-x*, l'opposition entre singulier et pluriel est neutralisée pour les formes de l'adjectif au masculin : la forme *douteux* est indifférenciée à l'écrit comme à l'oral quant au nombre.

II– Les affixes dérivationnels

1) Les préfixes

Involontaire est **dérivé** de l'adjectif *volontaire* par **préfixation** en ***in-***/[ɛ̃] (dérivation préfixale endocentrique), **affixe de sens négatif** pouvant exprimer l'absence, la privation ou le contraire ; *involontaire* a ainsi le sens construit « qui n'est pas volontaire ». Le préfixe se fixe sur une **base adjectivale** comme ici, plus rarement nominale (*in-confort*), et la préfixation n'entraîne ici aucune modification graphique ou morphologique de la base. *In-* est ici un **digramme** transcrivant la nasale [ɛ̃].

De nombreuses copies ont parlé ici à tort de « dérivation parasynthétique » : l'analyse n'est pas recevable puisque l'adjectif *volontaire* est attesté.

De nombreuses copies ont été bonifiées pour la remarque suivante :

* Le préfixe négatif présente trois **allomorphes oraux** ([in], [i] et [ɛ̃]) et quatre **allomorphes graphiques** *im-/il-/ir-/in-*, en distribution complémentaire dans chacun des deux codes. [ɛ̃] et *in-* sont les variantes par défaut dans chacun des deux codes.

2) Les suffixes

Les suffixes *-eux*, *-euse* / [ø], [øz] (variante *-ieux*, *-ieuse*/[jø], [jøz]), *-aire*/[ɛR] et *-ible*/[ibl] permettent tous de former des **adjectifs**.

a) Les allomorphes *-eux*, *-euse*/[ø], [øz], *-ieux*, *-ieuse*/[jø], [jøz])

Les tests de commutation font apparaître le **suffixe *-eux***/[ø], dans *douteux* : *-eux* s'adjoint à une **base nominale** *dout(e)*/[dut] (dérivation suffixale exocentrique), comme dans *aventure* > *aventur-eux*. L'affixation altère la forme graphique (*dout-*) mais pas la forme orale de la base [dut].

Adjoint à une base nominale de sens concret, *-eux* peut signifier « qui contient la substance désignée par la base » (*gélatin-eux*), « qui ressemble à » (*vitr-eux*), souvent avec l'idée d'abondance, comme dans *crém-eux* ou *muscul-eux*. Quand la base est un nom abstrait, comme *doute*, le suffixe *-eux* construit des dérivés signifiant « **qui possède, manifeste ou produit** la propriété exprimée par la base » ; *douteux* a pour **sens construit** « qui suscite, provoque le doute » (cf. *douloureux*) ; dans le texte, l'adjectif qualifie un jour que le narrateur hésite à qualifier de jour plutôt que de nuit.

Remarque : *-eux* peut, plus rarement, s'adjoindre à une base verbale : *boit(er)* > *boiteux* et il signifie alors « qui fait l'action dénotée par le verbe ». Pour cette raison, les réponses qui ont considéré que dans *douteux* le suffixe *-eux* se fixait sur la base verbale *dout(er)*, et l'ont associé à un sens construit comme « qui fait douter », « dont on doute » ont été acceptées.

Dans *pluvieuse*, on peut isoler le **suffixe *-ieux***/[jø]- (sous sa forme féminine *-ieus(e)*/[jøz]), du radical (ou morphème lexical) *pluv-* : cette forme liée, que l'on retrouve dans *pluv-ial*, est analysable comme **une variante** (ou **allomorphe**) de la base **nominale** *pluie*.

Adjoint à une base concrète, le suffixe *-ieux*, *-ieus(e)* peut avoir, comme ici, le sens de « **qui contient, qui est plein de** ». *Pluvieux* a donc le **sens construit** de « qui est plein de pluie », ce qui est son sens dans le GN *une matinée pluvieuse*.

Au regard des possibilités de commutation *pluvi-ale/pluvi-aire/pluvi-eux*, les réponses faisant de *-eux*, *-eus(e)* les formes du suffixe se fixant sur la base *pluvi-/plyvj*, analysée comme allomorphe de *pluie*, ont également été acceptées. Les copies qui ont analysé *pluvieux* comme un mot simple ont, en revanche, été sanctionnées : les compétences moyennes en morphologie permettent normalement d'identifier le morphème *pluv(i)* comme une variante du nom *pluie*.

Les formes *-ieux* et *-eux* sont donc porteuses de la même information sémantique. Elles sont en distribution complémentaire (**pluveux*, **doutieux*), même si, en synchronie, cette distribution ne peut s'expliquer par un conditionnement particulier, notamment phonologique (cf. *pluvieux* /vs/ *morveux*). Les deux formes sont donc deux **variantes** (ou **allomorphes**) du même morphème. Seul un très petit nombre de copies a su analyser les formes *-ieux* et *-eux* comme des réalisations d'un suffixe unique, la notion d'allomorphie paraissant inconnue à beaucoup de candidats.

Plusieurs copies ont également fait mention des analyses suivantes, qui ont été valorisées :

* La forme *pluv-* (ou *pluvi-*) constitue un **allomorphe** « **savant** » de *pluie*. L'emprunt au latin (adj. *pluviosus*, dérivé du n. *pluvia*) explique la forme *pluv(i)*, qui n'existe pas à l'état libre : l'allomorphie n'est explicable qu'en diachronie.

* Dans le suffixe *-eux*, *-ieux*, le *x* final, à valeur zéro, établit un lien visuel entre les formes au masculin *pluvieux*, *douteux* et celles au féminin *pluvieuse* et *douteuse*. Il est un morphogramme lexical « indirect⁵ ».

* Le suffixe présente un autre **allomorphe** : *-ueux*, *-ueuse* / [ʷø], [ʷøz] (*faste* > *fast-ueux*, *tumulte* > *tumult-ueux*).

b) Le suffixe *-aire* / [ɛR] se fixe sur des bases nominales désignant un inanimé pour former des adjectifs épiciens (dérivation suffixale exocentrique). Dans *volontaire* (base de la dérivation préfixale *involontaire*), le suffixe *-aire* s'est adjoint à la **base nominale** *volonté* ; la suffixation entraîne une altération de la base, et l'apparition de la forme *volont-* / [vɔlɔ̃t].

Le suffixe *-aire* peut exprimer des rapports très divers avec la base : un rapport attributif (*exemplaire*, « qui est un exemple »), un rapport de possession comme dans *volontaire*, qui peut avoir le sens construit de « qui a de la volonté » quand il qualifie un animé (*un homme volontaire*), ou un rapport de cause, comme ici où *volontaire* a le sens de « qui est causé par la volonté ». *Involontaire* a donc un sens compositionnel puisqu'il signifie « qui n'est pas causé par la volonté ».

La remarque suivante a fait l'objet d'une bonification :

* Le suffixe *-aire* / [ɛR] possède un allomorphe *-iaire* / [jɛR], qui apparaît dans *indic-iaire*, *glac-iaire*, *bil-iaire*.

c) Le suffixe *-ible* / [ibl] permet de former des adjectifs sur une **base verbale**. L'adjectif *risible(s)* peut donc s'analyser comme le résultat d'une **dérivation suffixale**, par adjonction à une base verbale du suffixe *-ible* / [ibl]. Si le morphème lexical *ris-* ne sert de base à aucun autre dérivé (mais peut être mis en relation avec l'ancien nom *ris* et son dérivé *risée*) et si *-ible* n'est

⁵ CATACH, *L'Orthographe française*, op. cit., p. 243.

pas commutable avec un autre suffixe (contrairement à *vis-ible/vis-ion*), le signifié du segment *ris-* est bien le même que celui du verbe *ri(re)* ; on peut donc analyser *ris-* comme un **allomorphe lié** de la **base verbale** *ri(re)*.

Le suffixe *-ible* exprime la **possibilité** ; quand il s'adjoint à des verbes transitifs, le suffixe signifie « que l'on peut » ou « que l'on doit » et l'adjectif qualifie l'objet du procès verbal : l'adjectif *risible* a ici le **sens construit** de « dont on peut ou doit rire ».

Les analyses suivantes ont été bonifiées :

* Certaines copies ont su reconnaître dans la forme *-ible* un **allomorphe** de *-able* et de *-uble* : la forme *-able* est la plus productive et la plus fréquente (*faisable, jouable*), *-ible* s'adjoignant essentiellement à des bases verbales en *-s/[z]* ou *[s]* (*compréhensible*) ou *-t/[t]* (*perfectible*) ; la variante *-uble* est la plus rare (*sol-uble*).

* D'autres copies ont approfondi l'analyse de la base verbale *ris-* et remarqué que l'allomorphie *ris-/ri(re)* n'est explicable qu'en diachronie. La forme *ris-* est empruntée au latin : c'est la base du supin *ris(um)*, du verbe *ridere*. *Ris-* est un allomorphe « savant » de *ri(re)*.

QUESTION 2 – GRAMMAIRE. *Vous étudierez, dans un commentaire organisé, les adverbes (l.11-24)*

Comme l'année précédente, la seconde question de l'étude synchronique portait l'intitulé « Grammaire ». Elle était des plus classiques, puisqu'elle portait sur une classe grammaticale, classe que les programmes pour le cycle 4 mentionnent explicitement et que les candidats, qui aspirent à devenir professeurs, seront nécessairement amenés à aborder dans leur enseignement. Le jury a donc été étonné de la difficulté manifeste d'un grand nombre de candidats à l'aborder, faute de connaissances élémentaires sur la catégorie : la récurrence de copies aux réponses réduites à un relevé des quatre adverbes en *-ment* du corpus avec l'étiquette « adverbes de manière » pour toute analyse (quand ne s'y glissaient pas des prépositions ou des conjonctions) ne laisse pas d'inquiéter.

Rappelons, comme l'ont fait les précédents rapports auxquels nous renvoyons les futurs candidats, que le traitement de la question de « grammaire » repose sur quatre attendus :

- une **introduction** définissant et problématisant la notion à étudier. Ici, elle exigeait de poser les **critères de définition** traditionnels de la classe des adverbes et d'en interroger les limites, ce qui permettait ensuite de justifier ou discuter la recevabilité des occurrences relevées.
- le relevé de **tous les adverbes** de l'extrait. Si l'établissement du corpus présentait plusieurs difficultés, celles-ci étaient liées à l'ambiguïté de la définition de la catégorie à étudier, cette labilité des frontières de la classe faisant partie intégrante de la question : toutes les copies discutant les cas-limites ont été bonifiées. Le corpus pouvait d'ailleurs être ici présenté à la fin de l'introduction, de manière à expliciter sa délimitation et justifier l'exclusion de certaines occurrences de l'étude syntaxique.

- **l'analyse des occurrences** : l'intitulé « grammaire » amenait à privilégier un point de vue **syntaxique**. Un traitement exclusivement morphologique et/ou sémantique comme de nombreuses copies ont pu en proposer, et *a fortiori* un simple relevé des adverbes, ne sauraient être considérés comme des traitements suffisants de la question. L'analyse de la syntaxe des adverbes devait primer : l'identification de leur point d'incidence — critère de classement attendu — et une analyse précise de leur **fonction** étaient attendues. Les remarques morphologiques, voire une partie consacrée à la morphologie de l'adverbe, ont été valorisées pour autant qu'elles étaient accompagnées d'un traitement globalement syntaxique de la question. Enfin, dans un contexte où les nouveaux programmes de l'école et du collège insistent sur la nécessité de faire pratiquer des activités de **manipulation** aux élèves, le jury a particulièrement valorisé les copies capables de mobiliser des **tests** à l'appui de l'explicitation des propriétés de tel ou tel emploi.
- une réponse **organisée**, comme l'explicitait le libellé. Si de nombreux candidats ont choisi un plan morphologique (« I. Les adverbes construits, II. Les adverbes simples ») ou, plus nombreux, sémantique (réduit à un catalogue : les adverbes de temps, de lieu...), une telle organisation était peu pertinente au regard de la question. Le jury a admis ces plans peu convaincants, mais a sanctionné l'absence de tout plan. En revanche, les copies proposant un plan fondé sur une réflexion syntaxique, même maladroitement formulée ou incomplète, ont été valorisées ; ainsi dans telle copie qui annonce trois parties « I. Les adverbes de constituant, II. Les adverbes de phrase, III. Les adverbes d'énonciation », le jury a retenu la perspective syntaxique, sans tenir compte de la confusion des niveaux d'analyse dont témoignait la troisième partie (les adverbes « d'énonciation » faisant partie des adverbes dits « de phrase »). Le plan de telle autre copie : « I. L'adverbe modifie un constituant de la phrase, II. Les adverbes en fonction de compléments circonstanciels, III. Les adverbes obligatoires », qui traitait dans la dernière partie du cas de l'adverbe négatif *ne*, a été bonifié, parce qu'il adoptait une perspective résolument syntaxique en témoignant d'une réflexion problématisée sur la classe et sa définition.

Le corrigé qui suit a choisi d'explicitier les notions qui sont apparues cette année bien mal maîtrisées pour aider à la préparation des futurs candidats ; il s'attache en particulier à détailler les **opérations linguistiques** et **manipulations** permettant de faire apparaître les propriétés des occurrences, qui ont trop souvent fait défaut dans les copies.

Introduction :

Les adverbes forment une classe de mots aux propriétés définitoires variables selon les grammaires mais toujours définie comme particulièrement **hétérogène**.

Morphologiquement, les adverbes sont des mots **invariables**. Pour les distinguer des autres classes de mots invariables, on recourt généralement à des critères négatifs : les adverbes ne sont ni des prépositions, ni des conjonctions, ni des interjections et forment une catégorie résiduelle.

Cette classification négative amène souvent à considérer que les adverbes ont les propriétés syntaxiques suivantes : ils sont réputés être **dépendants** d'un élément de la phrase ou de toute la phrase ; ils seraient **facultatifs**. Ces deux critères expliquent le parallèle entre l'adjectif épithète et l'adverbe (l'adverbe viendrait « modifier » le verbe, conforme en cela à son

étymologie *ad-verbum*) d'une part ; et d'autre part l'association traditionnelle de la catégorie de l'adverbe à la fonction prototypique de complément circonstanciel.

Enfin, contrairement à la conjonction et à la préposition, l'adverbe est classiquement défini par son **intransitivité** : dépendant d'un autre constituant, aucun ne dépendrait de lui.

On attendait des candidats qu'ils relèvent au minimum ces quatre critères de définition de l'adverbe. Toute introduction qui témoignait en sus d'une capacité de problématisation et esquissait une des pistes de discussion suivantes a été valorisée.

On remarquera donc **cependant** :

- que sont classés dans la catégorie adverbiale des mots qui **forment phrase** à eux seuls (*oui, non*) et qui ne nécessitent aucun support ;
- que l'adverbe peut modifier bien **d'autres** catégories que le verbe ou la phrase : un adjectif, un adverbe, un pronom (ex. *presque tous*)... ;
- que les grammaires classent parmi les adverbes les morphèmes *ne... pas/point* qui marquent la forme/le type facultatif (dit « logique ») de la phrase, ou des mots assurant des relations interphrastiques, dits « adverbes de liaison » (ou « adverbes de phrase conjonctifs⁶ »), au fonctionnement alors très proche des **conjonctions de coordination** ;
- que l'adverbe peut **régir un complément** : outre les compléments prépositionnels de l'adverbe (*conformément à la consigne*) ou les adverbes modifieurs (*trop peu*), cas non représentés dans le corpus, c'est le cas des adverbes au comparatif (*plus rapidement que...*) ou qui servent de corrélatifs à des conjonctions de subordination ouvrant des subordonnées avec lesquels l'adverbe forme un groupe adverbial (*si + que...*).

Sur le plan sémantique, il convient d'aller au-delà de la liste hétéroclite des différentes valeurs usuellement répertoriées (temps, manière, lieu, degré...) : l'adverbe est généralement associé à la **caractérisation de prédicat**. Comme l'adjectif, son absence d'autonomie syntaxique est corrélée à son absence d'autonomie sémantique ; à la différence de l'adjectif toutefois, réservé à la caractérisation du nom, l'adverbe permet de caractériser un prédicat — un verbe, un adjectif, un autre adverbe, ou une proposition entière. Les limites (ou insuffisances) de cette propriété donnée comme définitoire de la classe recourent celles précédemment évoquées (cas où l'adverbe n'est ni dépendant ni facultatif syntaxiquement).

La prise en compte du point de vue sémantique sur la question doit surtout amener à s'interroger sur la **portée** de l'adverbe, notamment en distinguant les adverbes qui affectent le **contenu de l'élément** sur lequel ils portent (parfois nommés « adverbes endophrastiques⁷ » ou « adverbes de constituants », « adverbes intégrés à la proposition⁸ ») de ceux qui expriment un **commentaire de l'énonciateur** sur le contenu phrastique ou l'énonciation elle-même (« adverbes exophrastiques⁹ », ou « adverbes de phrase¹⁰ »), que la terminologie scolaire inclut

⁶ MOLINIER Christian, LEVRIER Françoise, *Grammaire des adverbes : description des formes en -ment*, Genève, Droz, 2000, p. 49-50.

⁷ GUIMIER Claude, *Les Adverbes du français : le cas des adverbes en -ment*, Paris, Ophrys, 1996, p. 6.

⁸ MOLINIER, LEVRIER, *Grammaire des adverbes*, op. cit., p. 44.

⁹ GUIMIER, *Les Adverbes du français*, op. cit., p. 6.

¹⁰ MOLINIER, LEVRIER, *Grammaire des adverbes*, op. cit., p. 44. Les deux notions ne se recourent cependant pas totalement : l'opposition adverbes de phrase/de constituant associe en réalité critères

dans les « modalisateurs¹¹ » et qui engagent la subjectivité de l'énonciateur : le corpus n'en contenait qu'un (*en effet*, l. 20), qui, à ce titre, méritait une analyse approfondie, dont trop peu de copies se sont révélées capables.

Présentation du corpus

Le repérage initial des occurrences pertinentes dans l'extrait à étudier conduit à relever douze formes adverbiales :

- des adverbes analysables comme des mots **simples** en synchronie : *si* (l. 14), *ainsi* (l. 17), *alors* (l. 19), *assez* (l. 20), *autant* (l. 22) ; ainsi que *n'* (l. 15) forme élidée de *ne*, traditionnellement identifiée comme adverbe de négation ;
- des adverbes **construits par dérivation** sur base adjectivale au féminin avec le suffixe adverbial *-ment* : *particulièrement* (l. 11), *grossièrement* (l. 12), *horizontalement* (l. 21), *mignardement* (l. 23) ;
- des adverbes construits par **composition** : avec soudure : *parfois* (l. 16) ; ou sans soudure graphique (locution adverbiale) : *en effet* (l. 20).

Ces remarques morphologiques, apparues dans certaines copies mais qui n'étaient pas exigées, ont été valorisées si la réponse à la question ne s'y réduisait pas et que la copie présentât une analyse syntaxique des occurrences relevées.

Toutefois, toutes ces occurrences n'ont pas en contexte leur fonctionnement adverbial usuel : il faut s'interroger en particulier sur le cas de *ainsi* (l. 17) et *autant* (l. 22), qui peuvent être, à différents titres, considérés comme **éléments formants d'une locution**. On distinguera cependant leur traitement :

- L'adverbe *ainsi* (l. 17) entre dans la composition de la **locution conjonctive** *ainsi que* (l. 17) et n'a aucune autonomie en dehors de cette locution, globalement remplaçable par *comme* (*ainsi que* / *comme tout le quartier*). *Ainsi que* est une conjonction de subordination, introduisant ici une proposition comparative elliptique du verbe (ou en emploi prépositionnel introduisant un constituant nominal). À ce titre, **on l'exclura** donc du corpus de l'étude *grammaticale* de l'adverbe.
- En revanche, *autant* (l. 22), bien que pouvant s'analyser aussi comme élément formant d'une forme complexe (le déterminant indéfini dit « complexe » ou « composé » *autant de*), est également justiciable d'une autre analyse selon laquelle il conserve un comportement adverbial (voir *infra*) et a alors **toute sa place** dans l'étude *grammaticale* de l'adverbe.

On retiendra donc pour le corpus de l'étude grammaticale **11 occurrences** pertinentes sur les 12 formes relevées ; concernant les **deux occurrences limites** *ainsi* et *autant*, les copies qui en ont proposé des analyses pertinentes ont été valorisées, les autres n'ont pas été pénalisées.

syntaxiques et critères sémantiques, l'opposition *endo/exophrastique* est purement sémantique/énonciative (voir *infra*).

¹¹ MEN, *Terminologie grammaticale*, 1997, p. 8 et p. 26.

Remarque 1 : on exclut en revanche d'emblée du corpus les pronoms parfois encore dits « adverbiaux » en raison de leur origine, mais qui présentent toutes les caractéristiques d'un fonctionnement pronominal tant sur le plan syntaxique que sémantique :

- *y* (< *ibi*) et *en* (< *inde*), qui figurent dans les terminologies de référence parmi les **pronoms personnels** au regard de leur fonctionnement syntaxico-sémantique. Si l'on admet que soit discutée la question de leur appartenance à la classe des adverbes, les deux occurrences du texte nécessitent un traitement différent. Le pronom *en* (l.23) a clairement un fonctionnement nominal : anaphorique du nom *couches*, il fonctionne avec *de rouge* comme l'équivalent d'un GN en fonction de COD du verbe *a reçu* et n'a donc ici rien d'adverbial. Le pronom *y* (l.13), qui amalgame une préposition (de sens spatial, ici *à*) et un pronom de reprise, est ici anaphorique de [*le*] *Conservatoire des arts et métiers* et assume la fonction de circonstant dans le groupe infinitif *y indiquer les premiers efforts de la menuiserie française*. On pourrait donc éventuellement considérer qu'il a le fonctionnement syntaxique d'un adverbe ; sur le plan sémantique en revanche, il reste fondamentalement un pronom représentant.
- *où* (< *ibi*) et *dont* (< *de unde*) relèvent de la classe des **pronoms relatifs**. Leur fonctionnement pronominal se démontre sans difficulté ; *dont* (l. 12) a un fonctionnement nominal (représentant l'antécédent *d'humbles croisées*, il est complément du nom *bois* dans la subordonnée), tandis que *où* (l. 19), représentant l'antécédent « *la boutique* » occupe la fonction de complément circonstanciel dans la subordonnée relative adjective qu'il introduit.

L'assimilation de ces formes pronominales à l'étude grammaticale des adverbes sans justification ni discussion n'a donc pas été acceptée.

Remarque 2 : les quelques (rares) copies qui se sont fondées sur la *Grammaire de la phrase française* de Pierre Le Goffic ont englobé dans la catégorie des adverbes tous les mots invariables sauf les prépositions, faisant entrer dans le corpus, outre les quatre formes précédemment mentionnées (*y*, *en*, *où*, *dont*), les mots *ou* (l. 17), *quand* (l. 19), *que* (l. 14, 17 et 22)¹². Souvent incomplètes ou peu maîtrisées, ces analyses reposant sur une définition élargie de l'adverbe ont été acceptées **à la condition qu'elles soient explicitement adossées à la définition de Le Goffic**, elle-même démarquée des définitions des autres grammaires de référence, de la *Terminologie grammaticale* et des programmes.

Pour l'étude grammaticale, les adverbes relevés peuvent être classés selon leur point d'incidence.

I– Les adverbes incidents à un constituant de la phrase

Quand il dépend d'un constituant particulier de la phrase, l'adverbe est dit en fonction de **modifieur** (et non de « modalisateur », confusion récurrente dans les copies) de ce constituant, lui-même tête d'un groupe syntaxique auquel appartient l'adverbe. On rappelle que les fonctions syntaxiques ont des noms précis : écrire que tel adverbe « renforce », « est lié à »,

¹² Voir LE GOFFIC, Pierre, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993, en particulier p. 32 et p. 401.

« se rattache à », « se rapporte à » un verbe, un participe, etc. ne saurait constituer une analyse syntaxique suffisante. La notion de *caractérisation* à laquelle ont également eu recours plusieurs copies, parce qu'elle est d'ordre sémantique, ne peut non plus se substituer à une analyse syntaxique.

a) Les adverbes incidents à un verbe au sein d'un GV ou d'un GParticipial

Les quatre adverbes en *-ment* sont incidents à un **verbe**, qu'ils modifient :

– *Particulièrement* (l. 11) est **incident à *se portait*, tête du GV *se portait* [...] française**. Il est **supprimable**, mais **pas déplaçable** hors du GV : **Son attention particulièrement se portait au troisième [...] / *Particulièrement son attention se portait au troisième [...]*

Remarque sur la terminologie : l'étiquette « complément circonstanciel (de manière) » n'a pas été acceptée si elle n'était pas accompagnée de la **mention des propriétés syntaxiques** de l'adverbe (supprimable mais non mobile), que ces propriétés soient clairement explicitées ou prises en compte plus implicitement, comme dans les copies qui présentaient un plan du type « I. Les adverbes incidents au verbe, II. Les adverbes incidents à la phrase ». En revanche, l'appellation descriptive « complément accessoire du verbe » et les appellations « circonstant intraprédicatif » (Le Goffic) et même « complément circonstanciel intégré au GV » (Denis, Sancier-Chateau) ont été admises.

– *Grossièrement* (l. 12), *horizontalement* (l. 21), *mignardement* (l. 23) sont tous trois **modificateurs d'un participe passé** en emploi adjectival, respectivement *travaillé*, *appuyée* et *sculptée*. Beaucoup de candidats ont considéré à tort que ces adverbes étaient des modificateurs d'*adjectifs* : or *travaillé*, *appuyée* et *sculptée* sont non gradables, aucun n'est modifiable par *très* (*travaillé* peut l'être mais change alors de sens) ; il s'agit donc bien de participes passés, non totalement adjectivés.

Les trois adverbes appartiennent donc au groupe dont la tête est le participe qu'ils modifient. *Travaillé grossièrement* et *mignardement sculptée* sont épithètes des noms *bois* et *poutre* ; *horizontalement appuyée sur quatre piliers qui paraissaient courbés par le poids de cette maison décrépite* est en fonction d'apposition au GN *une formidable pièce de bois*.

Dans leur groupe participial, tous trois sont **supprimables**. Le test de transformation en phrase verbale simple montre qu'ils ne sont **pas déplaçables** hors du GV : *travaillé grossièrement* => *Le bois avait été travaillé grossièrement / *Grossièrement le bois avait été travaillé*. (Le même test s'applique aux 2 autres occurrences). Ils sont donc bien incidents au participe et ne peuvent pas être considérés comme des compléments circonstanciels au sein du groupe participial.

Certaines copies ont fait des remarques pertinentes sur la **place des adverbes** par rapport au verbe, qui ont été valorisées.

* Dans le cas de *particulièrement*, l'adverbe, conformément à son étymologie, est placé juste après le verbe, mais il peut également se placer après le complément essentiel du verbe : *Son attention se portait au troisième particulièrement*. Si le verbe avait été à une forme composée, l'adverbe aurait pu se placer entre l'auxiliaire et le participe passé : *son attention s'était particulièrement portée au troisième*.

* *Grossièrement* est à droite du verbe qu'il modifie. En revanche *horizontalement* et *mignardement* se placent à gauche du participe, comme tout adverbe qui modifie un adjectif. Les deux positions sont cependant envisageables : *grossièrement travaillé / sculptée*

mignardement / appuyée horizontalement sur quatre piliers [...] décrépète. Contrairement à l'adverbe modifieur d'un adjectif qui lui est antéposé, l'adverbe incident à un participe en emploi adjectival est susceptible de se placer avant ou après le participe.

Sémantiquement, tous portent bien **sur le contenu du verbe** auquel ils sont syntaxiquement incidents (adverbes dits « endophrastiques ») : *grossièrement*, *horizontalement* et *mignardement* viennent préciser la **manière** dont se déroule le procès verbal ; *particulièrement* ajoute à sa valeur qualitative une valeur quantitative en spécifiant le **degré** du procès verbal *se portait*.

b) Les adverbes incidents à un adjectif au sein d'un GAdj

L'adverbe en fonction de modifieur d'un adjectif lui est immédiatement **antéposé** et est **non mobile**.

– *assez* (l. 20) est **modifieur de l'adjectif qualificatif risibles**. La suppression de l'adjectif entraîne la suppression de l'adverbe (*des choses assez risibles* => **des choses assez / des choses*). *Assez risibles* est un groupe adjectival épithète du nom *choses*.

– *si* (l. 14) est à gauche de l'adjectif *verte* ; ici, il fonctionne en **corrélation** avec la conjonction *que* qui ouvre la subordonnée consécutive intensive *que, sans son excellente vue [...] aux yeux des profanes*. La suppression de l'adverbe seul est de fait impossible ; en revanche, on peut **supprimer** *si + que [...] profanes* : *Ces croisées avait de petites vitres d'une couleur verte*. L'ensemble *si + que [...] profanes* forme donc un groupe adverbial en fonction de **modifieur de l'adjectif verte**, équivalent d'un **adverbe simple** : *Ces croisées avait de petites vitres d'une couleur bien verte*. Le GAdj *si vertes, que [...] profanes* est en fonction d'épithète du nom *couleur*.

Sémantiquement, ces deux adverbes, dit de « degré », apportent une information sur la propriété dénotée par l'adjectif auquel ils sont incidents ; ils indiquent son intensité, suffisante pour *assez*, du haut degré pour *si*.

c) Un adverbe incident à un déterminant au sein d'un groupe déterminant ?

autant (l. 22) fonctionne en corrélation avec la conjonction *que* qui ouvre la subordonnée comparative *que la joue d'une vieille duchesse en a reçu de rouge*. L'ensemble est l'équivalent d'un **adverbe simple** : *Une formidable pièce de bois [...] avait été rechampie de beaucoup/peu de couches de diverses peintures*.

– **Dans une première analyse**, *beaucoup de/peu de* peut se voir substituer un déterminant indéfini pluriel : *rechampie de plusieurs couches de diverses peintures*. Cette propriété fonde l'analyse de *beaucoup de / peu de* comme formes complexes de déterminants, composés d'un adverbe et de la préposition *de* (GMF, p.281 et p.306). Dans cette perspective *autant de + que la joue d'une vieille duchesse en a reçu de rouge* forme un **groupe déterminant** dans lequel *autant de* est le déterminant (dit « complexe » ou « composé ») suivi de son complément propositionnel. *Autant* ne s'analyse plus comme un mot autonome, donc plus comme un adverbe, mais comme un **élément de composition** d'une unité plus vaste.

– **La possibilité d'une seconde analyse** est suggérée par les tests précédents de substitution. Si *autant de + que [...] rouge* peut être remplacé par un déterminant indéfini, il semble aussi pouvoir l'être par l'article indéfini pluriel seul. Dans l'occurrence, un phénomène d'haplogogie

entraînerait son effacement en surface : *rechampie *de (des) couches de diverses peintures*, mais si l'on considère le seul GN : *autant de couches de diverses peintures que la joue d'une vieille duchesse en a reçu de rouge* => *des couches de diverses peintures*. On pourrait alors considérer que *de* est une **variante** de l'article indéfini *des*, conditionnée justement par la présence devant l'article d'un adverbe effaçable. *Autant* aurait alors le caractère facultatif et dépendant de l'adverbe et viendrait (avec la subordonnée conjonctive avec laquelle il forme un GAdv) modifier l'article *de(s)*, formant avec lui un **groupe déterminant**. On remarquera que la liste des adverbes qui peuvent occuper cette fonction de **modifieur de l'article** est limitée : *beaucoup, peu, un peu, plus, tant, tellement, trop, assez*. Sémantiquement, le GAdv *autant* + *que [...]* rouge porterait sur le déterminant *de/des* et spécifierait la quantité qu'il exprime.

Sur la base de l'analyse de la *GMF* (qui considère *autant de* comme un déterminant complexe), la prise en compte d'*autant* dans le corpus des adverbes n'était pas attendue. Chacune des deux analyses précédemment décrites, même sous forme embryonnaire (par ex. « nous n'analyserons pas *autant* comme un adverbe car il fait partie du déterminant complexe *autant de* »), a été valorisée.

II– Les adverbes incidents à la phrase ou à la proposition

- 1. 16 : *Parfois, cet observateur [...] abaissait ses regards vers les régions inférieures*
- 1. 19 : *un sourire involontaire se dessinait alors sur ses lèvres, quand [...] risibles*.

L'adverbe *parfois* est ici en position détachée, en tête de proposition ; *alors* est en position postverbale. Tous deux partagent les mêmes propriétés : **supprimables**, ils sont **mobiles** dans toute la phrase : *Cet observateur [...] abaissait <parfois> ses regards <parfois> vers les régions inférieures <parfois>*. (le même test s'applique à l'autre occurrence).

Ils sont donc incidents à la phrase tout entière et occupent la fonction de **complément circonstanciel**. Les appellations de « complément de phrase », « circonstant extraprédicatif » (Le Goffic), et de « complément circonstanciel adjoint » (Denis, Sancier-Chateau) ont été acceptées.

- 1. 20 : *où se rencontraient en effet des choses assez risibles*.

En effet est **supprimable** et **déplaçable** dans les limites de la proposition relative où il apparaît : *où <en effet> se rencontraient des choses assez risibles <en effet>*. La locution adverbiale *en effet* répond aux critères de reconnaissance d'un complément circonstanciel ; elle est donc incidente à l'ensemble de la proposition relative.

Cependant, si syntaxiquement on peut tous les considérer comme incidents à la phrase, sémantiquement, ces adverbes fonctionnent très différemment :

– *Alors* et *parfois* affectent le **contenu de la phrase** sur laquelle ils portent et viennent préciser une **circonstance**, ici **temporelle**, du procès décrit par le reste de la phrase. Ce sont des adverbes « endophrastiques ». Quelques copies ont pertinemment mentionné qu'ils n'ont cependant pas le même rôle **communicatif** : *parfois*, détaché en tête de phrase, est ainsi en position de **thème** ; *alors*, placé entre le verbe et son complément, a une valeur **rhématique**.

– En revanche, le fonctionnement de *en effet* est tout à fait différent : il a ici le sens de « effectivement », et non le sens logique de « car » : il ne peut s’agir d’un adverbe en emploi conjonctif ou de « connecteur logique » comme bien des copies l’ont affirmé, commettant ici un contresens. Il ne se prête **pas à l’extraction** par *c’est... que* (**c’est en effet que des choses assez risibles se rencontraient dans cette boutique*), mais peut être paraphrasé par *il est Adj que P* ou *P, c’est + Adj : où il est effectif que se rencontraient des choses assez risibles. En effet* constitue un **commentaire de l’énonciateur** sur le contenu de la proposition relative ; c’est un « adverbe de phrase » ou « exophrastique ».

Toutes les analyses approfondies de la valeur modale d’*en effet* ont été l’objet d’une bonification. Plusieurs copies ont ainsi mentionné qu’*en effet* est le signe d’une évaluation par le narrateur des possibilités de réalisation de la relation prédicative contenue dans la proposition ; il marque ici une modalité d’énoncé **épistémique**. *En effet* valide le contenu propositionnel *où se rencontraient des choses assez risibles*, en « souligne la véracité » comme l’écrit un candidat, validation de la réalité des *choses risibles* qui signifie l’approbation du narrateur au sourire de son personnage précédemment mentionné. *En effet* est un adverbe de « **commentaire phrastique** », un « **adverbe d’énoncé** », qui fonctionne comme un « modalisateur » d’assertion (au sens restreint que lui donne C. Kerbrat-Orecchioni).

Remarque : on a ici suivi la position de la *GMF*, qui considère que les adverbes dits « de commentaire phrastique » / « d’énoncé » (comme ceux de « commentaire énonciatif » / « d’énonciation », absents du texte) occupent bien syntaxiquement la fonction de complément circonstanciel (*GMF*, p.652-653). Mais ces « adverbes de phrase » sont parfois considérés comme syntaxiquement tout à fait extérieurs à la phrase. Leur fonctionnement peut de fait être rapproché de celui des propositions incidentes (mais les adverbes d’énoncé et d’énonciation peuvent, eux, se placer en tête de phrase) ; ils ne sont pas alors des constituants de la proposition dans laquelle ils s’insèrent et n’occupent aucune fonction dans cette proposition. La *Terminologie grammaticale* de 1997 adopte une position intermédiaire, distinguant la fonction « complément circonstanciel » de la fonction « complément de phrase » occupée par ces adverbes de phrase¹³. Le jury a donc accepté trois analyses pour *en effet* (complément circonstanciel / pas de fonction syntaxique / complément de phrase) à la condition que ses **propriétés syntaxiques** soient explicitées et que sa différence de fonctionnement **sémantique et énonciatif** avec *parfois* et *alors* soit établie.

III– Le cas particulier de l’adverbe de négation *ne*

Les grammaires classent le morphème de négation *ne* (et ses corrélatifs *pas* et *point*) dans la catégorie des adverbes. Il était donc indispensable de le relever dans la subordonnée corrélatrice (*si verte*) *que, sans son excellente vue, le jeune homme n’aurait pu apercevoir les rideaux de toile [...] profanes* (l. 15) ; un nombre extrêmement restreint de copies l’a fait. Son emploi sans corrélatif était à commenter : *ne* a bien ici valeur pleinement négative et exprime la négation totale à lui seul. Cette réduction de la négation à son premier élément est rendue possible par le contexte virtualisant de la proposition, dû à la présence du verbe à valeur modale *pouvoir* ; mais

¹³ MEN, *Terminologie grammaticale*, op. cit., p. 17.

on peut rétablir le second élément : *que, sans son excellente vue, le jeune homme n'aurait pas pu apercevoir les rideaux de toile [...] profanes.*

Les remarques suivantes, témoignant d'une réflexion sur la pertinence à classer *ne* parmi les adverbes, apparues dans de rares copies, ont été valorisées. L'adverbe *ne* ne présente pas les propriétés données comme propres à la classe de l'adverbe : il ne peut apparaître que devant un verbe auquel il est alors nécessairement antéposé, ne pouvant en être séparé que par des pronoms clitiques, ou, dans le cas d'un verbe à l'infinitif, par *pas* ou *point* (alors qu'un adverbe modifieur d'un verbe lui est postposé). Syntaxiquement, il n'occupe **pas de fonction syntaxique** dans la proposition mais, associé généralement à un autre mot négatif, permet d'opérer une **transformation de la forme** de la phrase ; dans une analyse en constituants immédiats, le morphème *ne* (comme les forclusifs *pas* et *point*, marqueurs de la négation totale) n'apparaît pas. Sémantiquement, *ne* permet dans le texte de signifier que le contenu propositionnel *sans son excellente vue, le jeune homme aurait pu apercevoir les rideaux de toile [...] profanes* est contraire à la réalité. Les auteurs de la *GMF* maintiennent cependant l'assimilation de *ne* à la classe de l'adverbe, en tant que marqueur « d'une propriété globale de la phrase » (*GMF*, p.654), ici de la modalité logique (type ou forme de la phrase négative).

III- ÉTUDE STYLISTIQUE. *Vous ferez une étude stylistique de ce texte en insistant sur les enjeux de la description dans le début de cette nouvelle.*

Comme lors des sessions précédentes, la question de stylistique semble être celle qui déstabilise le moins les candidats et satisfait le plus le jury de cette épreuve en donnant lieu à des réussites qui le réjouissent. Celui-ci ne peut donc qu'encourager les futurs candidats dans cette voie, tout en leur adressant deux mises en garde : l'attention consacrée à cette question (qui compte pour un quart de l'épreuve, du barème et du temps) ne doit pas se faire au détriment des autres d'une part ; d'autre part, les défauts et les faiblesses récurrents dans le traitement de cette question concernent à la fois une bonne mise en œuvre de la perspective stylistique – dans la rigueur et la précision d'analyse qu'elle suppose – et la maîtrise des notions de base en linguistique (particulièrement en linguistique de l'énonciation et en linguistique textuelle), dont l'insuffisance apparaît ici comme dans les autres parties de l'épreuve¹⁴.

Le texte proposé cette année à l'étude était tiré du début de *La Maison du chat-qui-pelote* (nouvelle parfois considérée comme un court roman), où il est précédé d'un premier paragraphe également descriptif, qui n'était pas donné aux candidats. Même s'ils ne connaissaient pas précisément l'œuvre, cet extrait d'*incipit* d'un récit balzacien et la question attirant leur attention sur les enjeux de la description ne pouvaient dérouter ceux-ci : au contraire, le texte et la question leur demandaient d'être à même de mobiliser et de mettre à l'épreuve d'un texte singulier des connaissances, des notions et des types d'analyses censés être bien connus et qui font partie du bagage nécessaire de tout enseignant de français.

On attendait des candidats, dans l'introduction, qu'ils mettent en perspective la notion en termes d'histoire littéraire et/ou de poétique : la description, considérée avec ambivalence (critiques sur la longueur de la description et son caractère ennuyeux), prend de l'importance dans le roman du XIX^e siècle, qui la légitime en lui donnant de nouvelles fonctions. Balzac, en particulier, se donne pour projet d'« écrire l'histoire oubliée par tant d'historiens, celle des mœurs » et se définit aussi comme « l'archéologue du mobilier social » (*Avant-propos* de la *Comédie humaine*), ce qui justifie les longues descriptions qui jalonnent son œuvre. Le début de *La Maison du chat-qui-pelote*, — texte qui ouvre les *Études de mœurs*, soit la première partie de la *Comédie humaine* — s'inscrit clairement dans cette volonté, comme le signalent l'évocation d'un « enthousiasme d'archéologue » (1.3) et la mention du « Conservatoire des arts et métiers » (1.13). La description relaie donc le travail de l'archéologue, en faisant œuvre de conservation d'un patrimoine en voie de disparition¹⁵.

La consigne incitait à construire l'analyse autour de la question de la relation entre description et narration, plus particulièrement autour du fonctionnement de l'*incipit*. La délimitation du texte, se terminant avec la reprise du titre, indiquait également aux candidats la

¹⁴ Pour un exposé plus détaillé de la méthodologie stylistique, nous renvoyons les candidats aux rapports du jury des années précédentes (2014, 2015 et 2016).

¹⁵ À cet effet, Balzac use d'une méthodologie pratiquée par les notaires et qui a disparu avec la photographie : l'architectonographie. Il va de soi qu'au-delà des enjeux ici dégagés, cette page engage une réflexion à l'échelle de l'œuvre.

nécessité de mettre en relation la séquence avec l'œuvre dans son ensemble. Cela ne présupposait pas une connaissance précise de l'œuvre, mais un examen attentif de la manière dont les enjeux de la description, ici, sont liés à l'entrée dans la nouvelle.

Plusieurs possibilités, non exclusives, s'offraient aux candidats pour formaliser ou préciser ces éléments de problématisation, que ce soit :

- en questionnant les enjeux de la description à partir des fonctions de l'*incipit* (dont on pouvait attendre qu'elles soient rappelées) : séduction, codification, thématisation, information, dramatisation¹⁶ ;
- en interrogeant les fonctions de la description dans le récit réaliste, à partir là aussi de typologies existantes que les candidats devaient connaître, dans une terminologie ou une autre (fonctions référentielle, didactique, expressive, symbolique, esthétique¹⁷).

On insistera ici sur les fonctions proleptique et herméneutique, propres à rendre compte précisément des enjeux de la description dans un début de récit.

On attendait des candidats qu'ils dégagent et distinguent certaines de ces catégories, dès leur problématisation ou au cours de leur commentaire, et qu'ils se montrent sensibles dans leurs analyses aux enjeux ci-dessous exposés.

Les trois axes présentés ici peuvent constituer un plan d'étude, mais ils indiquent surtout les principales pistes à explorer que l'on attendait dans les copies :

- Une analyse de la séquence descriptive, dans sa structure et son organisation (axe 1)
- Une étude du regard (ou plutôt des regards) médiateur(s) de la description (axe 2)
- Un examen de la manière dont s'articulent description et récit dans la séquence (axe 3)

Axe 1. L'organisation de la séquence descriptive

La consigne impliquait l'étude des formes de la description, et donc le recours aux principaux outils d'analyse de ce type de texte qui présente, de manière canonique, une forte cohésion et une organisation hiérarchisée. Une partie significative des copies a eu recours à ces outils, témoignant de ce que certains candidats maîtrisent les catégories de base sur lesquelles s'appuie l'analyse stylistique de la description. Ces outils ont été parfois utilisés de manière pertinente et appropriée, mais trop souvent mentionnés sans analyses précises. Les grilles d'analyse de la linguistique textuelle pour les différents types de texte doivent être non seulement connues des candidats mais aussi mobilisées à bon escient au service de l'analyse d'un texte particulier.

• **Le thème-titre**¹⁸, mot qui désigne l'objet de la description, se trouve placé au début de la séquence : « ce vieux logis », l.2. Il permet l'ancrage référentiel de la description et « le

¹⁶ Voir Andrea Del Lungo, *L'Incipit romanesque*, Seuil, 2003, chap. 6 et 7, particulièrement p.154-155.

¹⁷ Selon J-M. Adam et A. Petitjean (*Le Texte descriptif*, 1982 ; J-M. Adam, *La Description*, 1993), la description réaliste met en œuvre trois fonctions : « mimésique » (de représentation, visant à susciter un effet de réel, l'illusion de la réalité), « mathésique » ou didactique (transmettre un savoir sur le monde), « sémiosique » (d'ordre explicatif, évaluatif ou symbolique) ; auxquelles s'ajoute une fonction esthétique, la description répondant également aux attendus d'un genre. Voir aussi P. Hamon, *Du Descriptif* (1993).

¹⁸ Dans la terminologie de J.-M. Adam, ou *pantonyme* pour P. Hamon.

lecteur peut convoquer ses connaissances encyclopédiques et confronter ses attentes à ce qu'il va lire » (J.-M. Adam). Il indique immédiatement au lecteur le type de description qui va être développée : une topographie.

Le déterminant démonstratif, dont l'emploi est marqué (par rapport à l'article indéfini), pouvait être commenté. Dans l'œuvre de Balzac, il renvoie au premier paragraphe précédant cet extrait et a donc une valeur anaphorique ; dans le texte tel qu'il était proposé à l'étude, on pouvait aussi lui supposer une valeur déictique ou cataphorique. L'adjectif épithète explicite une propriété du thème-titre que l'on retrouve dans les **deux GN anaphoriques qui le reprennent** (anaphores nominales infidèles), à valeur axiologique et également déterminés par un démonstratif : « ce débris de la bourgeoisie du seizième siècle » (l.3-4) et « cette maison décrépite » (l.21-22). Ces GN comprennent chacun un mot présentant le sème de la dégradation, comme l'adjectif « vieux ».

- **L'aspectualisation** (J.-M. Adam) : le tout est découpé en parties, qui sont à leur tour caractérisées, et la description montre les propriétés des parties. L'organisation de la description est annoncée explicitement : « À chaque étage, une singularité » (l.4-5).

Sont ainsi successivement décrits les différents **étages**, par l'évocation de leurs **fenêtres**, qui représentent la communication entre l'extérieur et l'intérieur de la maison, elles-mêmes caractérisées par le biais des éléments qui les composent : les « carreaux de bois » (l.6) de celles du premier étage ; « les jalousies relevées » (l.9), « les grands carreaux en verre de Bohême » et les « petits rideaux de mousseline » (l.10) de celles du deuxième ; les « humbles croisées » (l.12), les « petites vitres » vertes (l.14) et les « rideaux de toile à carreaux bleus » (l.15) de celles du troisième. La description du rez-de-chaussée clôt l'extrait et est isolée du reste sur le plan typographique.

La description de la boutique fait l'objet d'une **ellipse** (« quand il revoyait la boutique où se rencontraient en effet des choses assez risibles », l.19-20), renvoyant de manière allusive à une séquence antérieure au début du récit, et le regard s'arrête sur la poutre et le tableau qui en est le centre.

Certains candidats ont repéré ici une **progression à thèmes dérivés**, caractéristique de la structuration d'une séquence descriptive. Certaines bonnes copies se sont intéressées au travail de la **caractérisation** (rôle des adjectifs et de certains adverbes ; importance des expansions du nom et des appositions), point que nous ne développons pas ici mais qui avait évidemment sa place dans l'étude. Rappelons cependant qu'analyser un phénomène stylistique ne consiste pas à proposer un relevé exhaustif et fastidieux d'occurrences, mais vise à en décrire le fonctionnement dans un texte particulier ainsi que les effets de sens à la lecture. Il est en outre inutile de proposer des « statistiques » systématiques sur le texte : compter le nombre d'adjectifs et d'adverbes dans l'extrait est une perte de temps et n'apporte rien à la qualité de l'analyse.

- Le tiroir verbal qui domine très nettement est **l'imparfait**, qui appartient au système des temps du récit et possède une valeur aspectuelle inaccomplie et sécante. On ne relève aucun verbe au passé simple : on ne retrouve donc pas ici l'opposition caractéristique procès de premier plan (passé simple) / procès de second plan (imparfait). Tous les procès à l'imparfait

sont présentés comme coïncidant avec le repère passé qui ouvre le texte, sous la forme d'un groupe prépositionnel circonstant (« Par une matinée pluvieuse, au mois de mars » (1.1).

La valeur des tiroirs verbaux dans un extrait est, pour une part importante, contrastive : plutôt que de proposer, comme l'ont fait certaines copies, de longs développements sur l'« imparfait de description » opposé au passé simple permettant le récit d'« actions », il était plus intéressant de remarquer que les **valeurs de l'imparfait** sont ici variées. Aux imparfaits de description (par ex. « Ces croisées *avaient* de petites vitres [...] », 1.14), qui ne sont pas marqués, il faut opposer ceux des verbes de perception : ils présentent le procès avec une valeur itérative (ex. « Parfois, cet observateur [...] *abaissait* ses regards vers les régions inférieures », 1.16-18) ou bien en dehors de ses limites temporelles et dans sa durée (par ex. « ce vieux logis, qu'il *examinait* avec un enthousiasme d'archéologue », 1.2-3) – dans ce dernier cas, une alternance avec le passé simple serait possible et le choix de l'imparfait est donc plus marqué.

La description assume ainsi une **fonction référentielle**, tout en répondant aux attendus du genre du récit réaliste (fonction codifiante de l'incipit) : elle construit une représentation visant à susciter un effet de réel, dont la vraisemblance est renforcée par l'inscription d'un regard descripteur.

Sur le plan narratif, la prédominance de l'imparfait fait de cette séquence une **scène**, présentée comme ayant commencé avant le début du récit : contrairement à ce qu'on a lu dans certaines copies, cette séquence ne peut être considérée comme une « pause descriptive » ni comme un début « statique ». Divers procédés impriment en effet à cette séquence un mouvement dynamique¹⁹, à commencer par la mise en scène du regard du personnage, introduit dès la première phrase du texte et montré en train d'observer.

Axe 2. Le regard médiateur de la description

La description est en effet à la fois structurée, légitimée et **dramatisée** par la mise en scène du regard, et l'objet décrit est ainsi livré au lecteur à travers le **prisme d'une subjectivité complexe**.

- **Le champ lexical du regard.** On attendait des candidats non qu'ils fassent un relevé sec mais qu'ils s'appuient sur le lexique pour proposer une analyse et une interprétation du texte. Il y avait ici de multiples manières d'articuler l'étude lexicale à des remarques sur les effets de sens dans le texte.

L'hypéronyme « **voir** » (1.10) est repris par son dérivé « revoir » (1.19), dont le préfixe exprime la répétition du procès. Le nom « observateur », employé à deux reprises (1.4 et 16) réduit le personnage à son activité de perception et est dérivé du verbe « **observer** » qui, de même que le verbe « **examiner** » (1.3), dénote l'attention du regard ; cette série se trouve ainsi en relation avec le nom « attention » (1.11). Le personnage est, dans ce début de roman, tout entier absorbé dans le regard qu'il porte sur le bâtiment, comme l'indique encore la mention de « ses yeux » (1.8), reprise par « son excellente vue » (1.14-15) et par « ses regards » (1.18).

¹⁹ Dans sa typologie des incipits balzacien, A. del Lungo (2003) fait ainsi de l'incipit de *La Maison du chat-qui-pelote* le type de « l'incipit descriptif dynamique » (*op. cit.*, p.233-241).

Le nom « contemplation » (1.17), dérivé du verbe « **contempler** », exprime une modalité différente du regard : s'il est, lui aussi, marqué par l'attention, il implique une caractérisation de l'objet regardé comme digne d'admiration et peut être interprété avec un sens religieux. Le texte autorise à actualiser ce sens, en raison de la présence, juste avant, du mot « profane » (1.16), dont le sens premier est religieux, et de l'opposition haut vs bas (« Parfois, cet observateur, ennuyé de sa contemplation sans résultat [...] abaissait ses regards vers les régions inférieures », 1.16-18).

Le verbe « **apercevoir** » réfère aux difficultés de la perception et aux obstacles qu'elle rencontre, motif développé par l'évocation des différents éléments qui, pour chaque fenêtre décrite, font obstruction (les carreaux de bois, le verre des fenêtres, les rideaux).

Dans cette relation établie entre le sujet regardant et l'objet regardé, l'opposition entre **ce qui est vu et ce qui est caché** est structurante, et le bâtiment est discrètement personnifié. On l'observe notamment dans l'usage de la périphrase actantielle « laisser voir », qui a pour sujet un inanimé (« dont les jalousies relevées laissaient voir [...] », 1.9-10) ainsi que du verbe « cacher » (« les rideaux de toile [...] qui cachaient les mystères de cet appartement », 1.16).

• **L'identification du regard médiateur de la description : anaphores et modalisateurs épistémiques.** De nombreuses copies ont noté à juste titre que la séquence met en scène deux observateurs : le personnage et un observateur que l'on peut dire « générique ». Les bonnes copies ne se sont pas contentées de signaler ce point, mais se sont efforcées de comprendre ce qui, dans l'extrait, était à l'origine de cet effet du texte. On pouvait notamment travailler sur l'un des phénomènes suivants :

– **Le système des reprises anaphoriques.** Le personnage apparaît dès la première phrase, par l'intermédiaire d'un GN indéfini (« un jeune homme », 1.1) puis d'un pronom anaphorique (« il examinait », 1.3). Dans la phrase suivante, le GN défini « l'observateur » (1.4) peut recevoir deux interprétations : à la première lecture, il est interprété comme une anaphore nominale infidèle, l'article défini permettant d'opérer une référence anaphorique au GN précédent ; mais la suite du texte indique, de manière rétroactive, que l'article défini identifie aussi un référent générique, introduisant ainsi dans le texte une seconde instance médiatrice du regard descriptif : la description des deux étages inférieurs du bâtiment est faite en dehors de la médiation du regard du personnage, dont le texte précise qu'il ne les regarde pas (voir plus loin).

À la fin du paragraphe, le GN défini « cet observateur » n'est pas une anaphore nominale fidèle, reprenant « l'observateur » (1.4) mais bien, cette fois-ci, une anaphore infidèle reprenant « le jeune homme » (1.15). Le texte procède ainsi par un jeu sur les procédés de reprises – lexicales et grammaticales – dont l'effet est de brouiller l'identification du regard médiateur de la description.

– **Les modalisateurs épistémiques** ne sont pas très nombreux dans le texte mais posent des problèmes d'interprétation dans la mesure où l'identification de la subjectivité qu'ils expriment n'est pas évidente. « À la vérité » (1.3) permet de justifier le groupe prépositionnel de la phrase précédente (« avec un enthousiasme d'archéologue ») par la proposition qu'il introduit, et on peut aussi bien rattacher ce modalisateur au narrateur qu'à l'observateur apparaissant dans cette phrase. Il en va de même pour « sembler » (1.8), qui marque que le point de vue est externe au personnage du jeune homme, mais dont on ne sait s'il se rapporte au narrateur ou à l'observateur, qui semble un relais de celui-ci. À partir de la ligne 11, le point de vue de la

description change (point de vue interne du personnage). La locution adverbiale « en effet » (l.20) fonctionne de manière analogue au modalisateur « à la vérité » : elle permet de justifier la séquence qui précède (« Un sourire involontaire se dessinait alors sur ses lèvres [...] ») par un énoncé (« où se rencontraient [...] des choses assez risibles ») que l'on peut attribuer au narrateur ou à l'observateur. Dans la phrase suivante, le verbe « paraître » (l.21) exprime une subjectivité indécidable (ce peut être aussi bien Théodore que l'observateur ou le narrateur). Cette superposition des subjectivités et des points de vue favorise évidemment dans cette ouverture l'implication du lecteur, ainsi qu'une certaine distance ironique.

- **La négation** est une forme syntaxique centrale dans le dédoublement du regard médiateur de la description, et certaines bonnes copies ont su le montrer :

- « ses yeux ne s'y étaient pas encore arrêtés » (l.8-9), négation totale bitensive. Cet énoncé intervient après que le premier étage a été décrit : le lecteur est ainsi obligé, par un effet de rétrolecture, d'attribuer à un observateur générique le regard qu'il avait d'abord attribué au personnage.

- « Les fenêtres du second étage, dont les jalousies relevées laissaient voir [...], ne l'intéressaient pas davantage » (l.9-11), négation totale bitensive. La progression est analogue à la séquence qui précède : la description, développée dans la relative, précède le GV nié, qui pose l'existence d'un regard médiateur autre que celui du personnage.

- « sans son excellente vue, le jeune homme n'aurait pu apercevoir [...] » (l.14-15), préposition de sens négatif et négation totale. Le troisième étage est décrit par l'intermédiaire du regard du personnage, mais une référence implicite est faite à celui d'un autre observateur, dont les contours sont tracés de manière négative et qui est désigné, juste après, par le GN « les profanes » (l.16).

- Au paragraphe suivant, ce jeu trouve un prolongement dans le fait que la description de la boutique fait l'objet d'une ellipse, tout en étant explicitement rapportée au regard du personnage et indiquée comme digne d'intérêt (« la boutique où se rencontraient [...] des choses assez risibles », l.19-20), non sans une certaine ironie, qui prolonge le jeu mis en place avec le lecteur tout au long du texte (voir particulièrement l.12-14).

Axe 3. Description et récit.

On attendait des candidats qu'ils étudient l'articulation entre description et récit, même sans connaître *a priori* l'intrigue. Nous nous bornons donc ici, parmi les nombreux points qui pouvaient être abordés, à évoquer ceux que l'on pouvait identifier à la lecture seule de l'extrait et de la note qui l'accompagnait.

- Toute une série d'éléments a pour effet de **justifier la présence d'une séquence descriptive à l'ouverture du récit**, par l'intermédiaire du regard médiateur. On pouvait notamment relever les motivations psychologiques de l'observation (le personnage observe la façade pour la première fois, il est d'un naturel observateur), les dispositions physiques du personnage (il est doté d'une « excellente vue », l.14-15), sa position qui favorise l'observation (il est situé « en face » du bâtiment, l.2), ses raisons pour s'attarder dans sa « contemplation » (il lui faut se protéger de la pluie, l.1-2).

À travers ces notations, le narrateur insiste sur deux dispositions particulières du personnage, qui sont à lier à la **posture du lecteur**, dont la possible lassitude face à cette séquence descriptive est ainsi indirectement représentée et que le texte cherche à déjouer. La curiosité du personnage, son enthousiasme initial pour cette façade sont justifiés par le narrateur (elle « offrait à l'observateur plus d'un problème à résoudre », 1.4). L'ennui qui succède à cet enthousiasme initial du personnage, lié au caractère statique de l'objet décrit et à l'attente d'un événement (sa contemplation est « sans résultat », la maison « était ensevelie » dans « le silence », 1.16) figure indirectement celui du lecteur. Ces éléments favorisent ainsi la projection du lecteur dans la description, qui peut se reconnaître dans les réactions du personnage. L'apparition retardée du patronyme du personnage (absent dans ce passage) rend cette identification plus facile. Le groupe verbal « abaissait ses regards vers les régions inférieures » (1.18) peut recevoir une interprétation métalinguistique, et figurer le désir du lecteur, ennuyé par les expansions descriptives, de « sauter » la séquence pour trouver plus loin le début de la narration.

- **La caractérisation du personnage.** Les parties de la description rapportées au regard du personnage permettent de le caractériser et ainsi d'amorcer le récit tout en légitimant la description placée à l'incipit. La note, qui fournissait des éléments sur le personnage de Théodore (peintre noble et talentueux) ainsi que sur les occupants de la maison (des drapiers), permettait aux candidats d'identifier les éléments suivants, portés par de nombreux termes subjectifs et expressions évaluatives ou affectives.

Le regard du personnage est caractérisé comme celui d'un **esthète** et d'un connaisseur d'art : « qu'il examinait avec un enthousiasme d'archéologue » 1.3, « ce débris de la bourgeoisie du seizième siècle » 1.3-4, « dont le bois travaillé grossièrement aurait mérité d'être placé au Conservatoire des arts et métiers pour y indiquer les premiers efforts de la menuiserie française » 1.12-14 (dans ce texte où se superposent les points de vue, le regard du narrateur semble rejoindre ici celui du personnage). On peut également noter l'importance accordée aux couleurs tout au long de la description ainsi que la référence à la peinture, à la fin de l'extrait (1.22-23).

C'est également le regard d'un **aristocrate**, témoignant d'un certain mépris pour la bourgeoisie. Dans « Le jeune homme semblait plein de dédain pour cette partie essentielle de la maison » 1.7-8, l'adjectif « essentielle » exprime une évaluation, présentée dans son opposition à celle du personnage (« plein de dédain »). Sont ainsi implicitement opposés deux points de vue : celui du bourgeois commerçant, accordant une importance primordiale aux étages inférieurs de la maison et à leurs signes de richesse, et celui de l'aristocrate, dont le regard est marqué par le mépris à l'égard de cette classe. À la ligne précédente, l'adjectif épithète du GN « un habile marchand » exprime une forme analogue de mépris pour la bourgeoisie commerçante, et l'adjectif « douteux », rapporté à « ce jour », peut être interprété comme qualifiant, par hypallage, cette classe sociale. À la fin de la séquence, l'adjectif « risibles » (1.20) peut recevoir une interprétation identique (hypallage).

- **La fonction herméneutique de la description**

Outre une fonction d'inventaire (par la description architecturale minutieuse d'un élément du patrimoine), la séquence a une fonction herméneutique, indiquée dans la phrase qui l'amorce

1.3-4 (« À la vérité, [...] à résoudre. »). Cette phrase a une fonction métadiscursive, en ce qu'elle indique au lecteur comment lire la séquence. Le GN « plus d'un problème à résoudre », repris dans la phrase suivante par le nom « singularité » invite le lecteur à décrypter, à déchiffrer la description, ainsi légitimée par une fonction non uniquement esthétique. À la fin de la description des étages, on trouve un rappel de la fonction herméneutique de la séquence, avec GV « cachaient les mystères [...] » (1.15-16).

Le **motif du mystère** est ici un puissant moteur pour amorcer le récit, attiser la curiosité du lecteur. Le titre lui-même, repris à la fin du texte étudié, se présente comme une énigme à résoudre à l'entrée dans la nouvelle. Dans l'ensemble de l'extrait, le regard du personnage est ainsi un relais de celui du lecteur désirant savoir ce qui se prépare, en termes narratifs, dans cet *incipit* descriptif. Les fenêtres de la maison, qui cachent ce qu'elles abritent aux yeux des « profanes » (1.16) et le dévoilent aux observateurs attentifs, représentent ainsi, de manière métaphorique, la description elle-même, qui révèle au lecteur vigilant certains des ressorts essentiels de l'intrigue.

Le groupe participial apposé dans « cet observateur, ennuyé de sa contemplation sans résultat » (1.16-17) a également une fonction métadiscursive : il représente métaphoriquement l'ennui du lecteur face à une description qu'il peut considérer comme stérile et superflue. Le groupe prépositionnel « sans résultat » fait du personnage un relais du lecteur et de son impatience. Mais le groupe apposé a aussi une fonction narrative : il indique et prépare l'événement déclencheur de l'intrigue, l'apparition d'Augustine à la fenêtre.

- **La fonction proleptique de la description et les mises en relation analogiques.** Ont été valorisées les copies ayant formulé des hypothèses sur la fonction proleptique de la description, sans que soit nécessairement impliquée une connaissance précise de l'intrigue. L'intrigue amoureuse est en germe dans cette description. La fascination du personnage pour le troisième étage de la maison annonce son admiration pour le personnage d'Augustine, mais son mépris pour une bourgeoisie perçue comme sans intérêt et sans culture annonce l'échec de son couple.

On pouvait par exemple commenter les deux moments du texte où l'on sort du système des temps du récit (1.7, un verbe au présent, et 1.23, un verbe au passé composé), qui procèdent à une mise en relation analogique (un élément de la description est relié à un élément connu du lecteur).

- **Le premier énoncé, au présent gnomique**, peut être rapporté au narrateur : « ce jour douteux, à la faveur duquel un habile marchand *prête* aux étoffes la couleur souhaitée par ses chalands » (1.6-7). Pour analyser la valeur gnomique de l'énoncé, on pouvait commenter le déterminant démonstratif à valeur à la fois cataphorique (le référent est identifié grâce à la relative qui suit) et déictique (démonstratif de notoriété), ainsi que l'article indéfini à valeur générique (« un habile marchand »). L'énoncé a tout à la fois une fonction de mise en relation analogique et une fonction proleptique : il place d'emblée la fascination du personnage pour la fille du drapier sous le signe de l'illusion (« jour douteux »).

- **Le second énoncé, au passé composé**, a un fonctionnement similaire : « [...] avait été rechapée d'autant de couches de diverses peintures que la joue d'une vieille duchesse en *a reçu* de rouge » (1.23-24). La valeur gnomique de l'énoncé est manifeste dans l'article indéfini à valeur générique (« une vieille duchesse ») associé à un passé composé ayant une valeur

analogue à celle du présent précédemment commenté (avec un aspect accompli). L'outil de comparaison *autant... que* permet la mise en relation analogique de l'élément décrit avec un élément connu du lecteur. Mais l'énoncé a aussi une valeur proleptique, car il se construit en opposition avec une autre séquence du texte : la description des croisées, « humbles » et dont le bois est « travaillé grossièrement » (l.12). Le contraste entre l'admiration du personnage pour la simplicité des croisées et son mépris pour le caractère apprêté de la poutre préfigure son amour pour Augustine, la fille de drapiers ; mais, en même temps, le rappel, dans ces phrases, de la différence de classes (la « boutique » et la « duchesse ») préfigure l'échec de cet amour, dont le personnage se détournera pour prendre pour amante la duchesse de Carigliano.

Pour finir, nous voudrions rappeler que l'on évalue avant tout la maîtrise de la méthode de l'analyse stylistique : sont ainsi fortement pénalisés les commentaires paraphrastiques, dans lesquels les analyses formelles sont absentes ou indigentes, les études linéaires, l'absence de réflexion sur les termes du sujet, les relevés sans interprétation. Un nombre trop important de candidats semble croire que l'analyse stylistique est un exercice de statistique et d'érudition sans lien avec l'interprétation et l'étude des effets de sens à la lecture du texte. Ont été à l'inverse appréciées et valorisées les copies mettant en œuvre de manière précise et pertinente les outils d'analyse de la description et celles témoignant d'un effort pour rendre compte de la richesse et de la complexité du texte, notamment pour ce qui concerne l'étude des regards médiateurs de la description, la voix du narrateur, les fonctions proleptique, métalinguistique et herméneutique de la séquence.

IV- MISE EN PERSPECTIVE DES SAVOIRS GRAMMATICaux.

Dans la perspective de l'enseignement et de l'étude de la langue du collège au lycée, vous présenterez une réflexion pédagogique sur la modalisation. Vous vous appuyerez pour cela sur la question 2 de l'Etude synchronique (Texte II- Français moderne) et sur le document ci-dessous.

Les sujets donnés les années précédentes (les subordonnées relatives, la transitivité verbale, le mode subjonctif) référaient la réflexion aux programmes du collège et mobilisaient prioritairement la grammaire de phrase. La notion de modalisation soumise cette année à la réflexion des candidats s'inscrit quant à elle dans le cadre de la grammaire de l'énonciation, mise en avant par les programmes de lycée, mais à laquelle les nouveaux programmes du collège (comme les anciens programmes) prévoient une initiation dès les classes de 4^e et 3^e. La perspective à adopter « du collège au lycée » invitait donc les candidats à s'interroger sur la conception et la mise en œuvre d'une progression globale de l'initiation à l'approfondissement de la notion, et du passage du niveau du mot et de la phrase à celui du texte et du discours. Si la modalisation est une notion difficile à cerner, le jury souligne cependant qu'elle figure depuis longtemps dans les programmes de français, qu'elle est présente dans la *Terminologie grammaticale* de 1997, qu'elle est largement exploitée dans les manuels du second degré : à différents titres, c'est donc une notion censée être connue des candidats.

Depuis 2014, les précédents rapports du jury ont déjà très largement explicité les modalités de traitement de cette question de mise en perspective des savoirs grammaticaux : nous encourageons les futurs candidats à s'y reporter en s'attachant à comprendre les contours de cette question ainsi que les attentes du jury. Nous reviendrons d'abord sur les développements attendus, puis nous insisterons sur quelques points de vigilance qu'à la lecture des copies il nous a paru utile de souligner, afin d'aider les futurs candidats à mieux cerner les enjeux de cette question et à en maîtriser le traitement.

I- Attendus généraux pour le traitement de la question

Le jury attendait des candidats qu'ils fussent en mesure d'articuler les trois composantes nécessaires au traitement de cette question sur la modalisation, soit : les savoirs théoriques sur la notion, les préconisations des programmes d'enseignement à ce sujet, et l'analyse des éléments du dossier fourni à l'appui de la réflexion.

1) Les savoirs théoriques sur la modalisation

La notion de *modalisation* engage celle de *modalité*, définie largement comme rendant compte des « éléments qui expriment un certain type d'attitude du locuteur par rapport à son énoncé » (GMF, p.975) ; en cela, elle réalise la fonction *expressive* du langage (Jakobson) et est associée à l'étude de l'expression de la subjectivité dans le discours. Les linguistes reconnaissent volontiers le caractère souvent flou, et par là complexe, des contours donnés à ces notions. Les définitions de la modalisation varient ainsi selon les cadres théoriques développés par les linguistiques de l'énonciation. En schématisant, on pouvait ainsi distinguer :

- une conception restreinte comme celle de Kerbrat-Orecchioni (*L'Énonciation – De la subjectivité dans le langage*, 1^{re} éd. 1980), qui oppose « l'axiologisation » à la « modalisation », réservée à l'évaluation « de type vrai / faux / incertain » et aux termes dits *modalisateurs* qui « signalent le degré d'adhésion (forte ou mitigée / incertitude / rejet) du sujet d'énonciation aux contenus énoncés » (*op. cit.*, chap.2-2) ;

- et une conception élargie, comme celle que suggère la brève définition des auteurs de la *Grammaire d'aujourd'hui* (1986) : « La *modalisation* est le processus par lequel le sujet de l'énonciation manifeste son attitude à l'égard de son énoncé » (article « Modalisation »), où l'on voit la *modalisation* se confondre avec la définition précédemment donnée de la *modalité*.

La distinction exposée par les auteurs de la *GMF* entre « modalités d'énonciation » (auxquelles correspondent types de phrase et actes de langage) et « modalités d'énoncé » permet aussi de distinguer des extensions intermédiaires de la notion de modalisation : tantôt réservée aux seules modalités logiques²⁰ d'énoncé (extension proche de celle que lui donne Kerbrat-Orecchioni), tantôt étendue à l'ensemble des moyens d'expression des modalités d'énoncé (logiques mais aussi appréciatives, tant affectives qu'axiologiques).

Le jury a valorisé, dans cette partie de l'exposé, les développements des candidats qui se sont appuyés sur la grammaire et la linguistique françaises telles qu'elles leur sont enseignées à l'université, pour faire état :

- de la définition ouverte de la notion de modalisation,
- d'une approche sémantique de la notion et de propositions de classification,
- d'une typologie des marques linguistiques de la modalisation : les modalités d'énoncé et, plus largement, l'évaluation du locuteur, s'expriment en effet par des marqueurs d'ordre très divers, lexicaux, syntaxiques, mais aussi graphiques et prosodiques, rhétoriques et stylistiques.

2- Les préconisations des programmes pour le traitement de la notion

Il apparaît que la transposition de la notion dans les programmes de l'enseignement secondaire prend le parti d'une définition large de celle-ci tout en impliquant une démarche prioritairement pragmatique : il s'agira d'amener les élèves à savoir identifier et utiliser un certain nombre de « marques » de modalisation, dont la typologie hétérogène se verra progressivement étoffée.

S'il va de soi que le jury n'attendait pas des candidats une connaissance précise des théories linguistiques évoquées, le principe de la question de « mise en perspective des savoirs » implique de s'interroger sur la transposition d'une notion élaborée en linguistique, dans les programmes d'enseignement et le discours de l'enseignant. Concrètement, l'effort de définition de la notion doit conduire les candidats d'une part à la situer correctement – dans les programmes et la description du système de la langue –, d'autre part à prendre acte du caractère « ouvert » de la notion, propre à déterminer une démarche pédagogique et à problématiser leur étude.

²⁰ L'héritage logique de la notion de modalité fonde en linguistique la distinction entre les modalités dites « logiques » : aléthique (vrai/faux), épistémique (certain / incertain), déontique ; auxquelles les linguistiques de l'énonciation ont ajouté les modalités appréciatives : affectives et évaluatives, axiologiques ou non axiologiques.

Le traitement de la notion de modalisation dans les nouveaux programmes du collège (BO n°11 du 26 novembre 2015).

Ce traitement est caractéristique de la construction du savoir grammatical et des nouvelles démarches que ces programmes préconisent et dont le jury attendait qu'elles fussent connues des candidats à cette session 2016 et prises en compte dans leur réflexion pédagogique.

En effet, la modalisation n'apparaît de manière explicite qu'au **cycle 4** sous la rubrique « *construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours* », et les programmes précisent encore que « l'accent est mis sur le niveau textuel » en 4^e et en 3^e. Néanmoins, dès le cycle 3 et au cycle 4, deux espaces préparent les élèves à cette première formalisation de la modalisation :

a) C'est d'abord **dans le descriptif des domaines de l'oral, de la lecture et de l'écriture** que la modalisation apparaît : de nombreuses compétences d'oral, de lecture, d'écriture visent en effet à **l'expression maîtrisée de la subjectivité** et à « *la mobilisation d'actes langagiers qui engagent celui qui parle* » : « *constitution d'un matériau linguistique* » au cycle 3 pour exprimer à l'oral comme à l'écrit « *un ressenti* », « *des émotions* », « *des sentiments* », pour favoriser l'émergence d'un sujet lecteur et d'un sujet scripteur en s'appuyant sur de nouveaux outils (carnet de lecteur, cahier d'écriture) et des démarches spécifiques (observation et création de corpus, jeux de rôles et actes de parole, partage d'impressions, débats interprétatifs, cercles littéraires...), pour apprendre à l'élève à exhiber toutes les marques de sa subjectivité. Il s'agit là d'une première étape d'une démarche intuitive et active qui s'ancre dans les expériences d'oral, de lecture et d'écriture des élèves. Au cycle 4, on retrouve ce même objectif d'oral : « *Exprimer ses sensations, ses sentiments, formuler un avis personnel à propos d'une œuvre ou d'une situation en visant à faire partager son point de vue* ». Apparaissent dans les activités d'oral l'expression d'une « *opinion argumentée et la prise en compte de l'interlocuteur* », ainsi que « *le souci de distinguer ce qui est explicite de ce qui est sous-entendu dans un propos* ». La reconnaissance des implicites d'un texte à visée essentiellement argumentative fait désormais l'objet d'une attention particulière lors de la lecture interprétative de ce texte. C'est dans les activités d'écriture, pour « *passer du recours intuitif de l'argumentation à un usage plus maîtrisé* » que la modalisation apparaît explicitement : « *repérage et identification de procédés destinés à étayer une argumentation (organisation du propos, choix des exemples, **modalisation**)* ». On notera ainsi qu'au collège, la modalisation est associée aux effets de l'argumentation.

On aboutit progressivement, au terme d'activités croisées d'oral, d'écriture et de lecture, à une première formalisation de la modalisation, laquelle sera approfondie au lycée.

b) Le programme spécifique d'étude de la langue en cycle 3 et 4 organise, avec progressivité, la construction des connaissances que les élèves devront convoquer pour repérer et interpréter les marques de la modalisation :

- en morphologie verbale : au cycle 3, le futur, le présent du « *mode conditionnel* » et de l'impératif, la mémorisation de la conjugaison de verbes fréquents parmi lesquels « *pouvoir, devoir, vouloir* ». Au cycle 4, le subjonctif présent apparaît.

- en syntaxe et morphosyntaxe : au cycle 3, identification des classes de mots, des compléments de phrase et de leurs différentes réalisations ; au cycle 4, les élèves apprennent à

identifier « *les types et formes de phrases* », à mesurer le rôle de la ponctuation, à observer l'ordre des mots et à apprécier leurs effets de sens, à dégager les principaux emplois des différents modes avec une « *comparaison d'énoncés pour réfléchir sur les valeurs modales* ».

- dans le domaine du lexique : dans les deux cycles, les programmes préconisent de pratiquer les observations morphologiques de dérivation et de composition du lexique, les mises en réseau de mots, l'analyse de leur sens : polysémie et synonymie.

- en grammaire énonciative enfin : au cycle 4, on étudie les éléments de la situation d'énonciation, la reconnaissance des discours rapportés, le repérage des indices qui signalent le doute et la certitude dans les propos rapportés ou de la part de celui qui les rapporte, le « *repérage et [l']interprétation des marques de **modalisation*** » dont l'explicitation dans une parenthèse (« *usage modal du conditionnel, verbes modaux : devoir, pouvoir..., adverbess de **modalisation*** ») souligne la nécessité des savoirs précédemment acquis.

Tout un matériau linguistique est ainsi mis à disposition des élèves, lequel, dans le cadre d'une démarche spiralaire et curriculaire, s'élargit, s'approfondit et se complexifie du cycle 3 au cycle 4.

La modalisation au lycée : prolongement du collège et approfondissement

Les programmes de l'étude de la langue au lycée insistent sur la consolidation de « *l'initiation à la grammaire de texte et à la grammaire de l'énonciation* ». On note que le dialogue entre ces programmes de lycée (septembre 2010) et les nouveaux programmes de collège (2015) fonctionne toujours de façon cohérente, notamment parce que ces programmes de lycée ne fixent que des objectifs généraux : « *savoir utiliser ses connaissances grammaticales pour lire et analyser les textes* » ainsi qu'« *argumenter, échanger ses idées et transmettre ses émotions* ». Le niveau du mot et celui de la phrase ne sont plus convoqués que pour combler des lacunes et on s'intéresse particulièrement au niveau du texte et au niveau du discours (« *réflexion sur les situations d'énonciation, sur **la modalisation** et sur la dimension pragmatique* »). C'est dans ce dernier cadre que l'étude de la modalisation est donc abordée d'abord en classe de seconde puis poursuivie en classe de première « *dans le but de favoriser la compréhension de l'implicite, des enjeux et des interactions dans toute forme de communication* ». On vise une approche de plus en plus complète et consciente des enjeux de la modalisation mais les modalités d'approche de la notion ne sont pas précisées, car l'étude de la modalisation est totalement intégrée à la pratique des activités de lecture et d'écriture au lycée.

3- La mise en œuvre de la notion dans des supports d'enseignement : l'exploitation du dossier

La question de mise en perspective des savoirs grammaticaux est corrélée à un certain nombre de supports d'enseignement dont il appartient aux candidats de préciser les enjeux pédagogiques. Ces supports, le jury veut ici le rappeler, peuvent prendre des formes différentes : exercices extraits de manuels, synthèses sous forme de « leçons » telles qu'elles peuvent figurer dans les manuels, corpus de phrases ou de groupes construits par des enseignants et activités pour aborder la notion dans leurs classes, productions d'élèves, ressources pour l'étude de la langue proposées sur Eduscol ou sur les sites académiques, etc. Ce sont des exercices issus de

manuels du collège et du lycée qui constituaient cette année les documents de mise en situation professionnelle.

Rappelons que l'analyse du dossier, qui n'a pas à se vouloir exhaustive, doit construire un parcours réflexif cohérent et éclairant le ou les enjeux que le candidat choisit d'approfondir à partir d'une approche problématisée.

Éléments de problématisation pédagogique

La difficulté à cerner la notion de subjectivité soulignée par les grammairiens et dans le champ de laquelle s'inscrit l'étude de la modalisation exige de s'interroger sur les modalités de la transposition pédagogique de faits linguistiques hétérogènes, toujours inscrits dans un cadre énonciatif particulier et qui ouvrent un large espace interprétatif. Il n'est guère envisageable de penser une leçon traditionnelle (liste des propriétés et exercices d'application) sur la modalisation tant les propriétés de cette notion sont, comme le dit C. Kerbrat-Orecchioni, « floues » et toujours ouvertes à interprétation. En ce sens, réfléchir à l'enseignement de cette notion rend nécessaire la mise en œuvre des démarches nouvellement préconisées dans les programmes pour un enseignement inductif et réflexif de la langue.

Enseigner la modalisation, c'est mettre en place des dispositifs pédagogiques qui répondent à plusieurs enjeux :

- faire accepter aux élèves que la langue ne peut s'enfermer dans des grilles figées ou des définitions définitives, qu'elle est vivante et peut donner lieu à débat dans la recherche du sens qu'elle produit ;
- faire émerger chez les élèves ce qu'est la subjectivité du langage et les amener à mesurer la place explicite ou implicite d'un locuteur dans un énoncé ;
- mettre en place des savoirs grammaticaux solides qui leur permettront de repérer et d'identifier les faits linguistiques pertinents ;
- donner du sens à l'enseignement de la grammaire en mettant les élèves en capacité de mobiliser leur savoir grammatical pour produire ou recevoir des énoncés en ayant conscience des choix opérés par l'énonciateur.

Il s'agit donc pour les candidats de dégager une logique d'apprentissage qui tienne compte de ces enjeux et d'évaluer la pertinence des exercices par rapport à ceux-ci.

Analyse des exercices

Au cycle 3 et au début du cycle 4, les nouveaux programmes conduisent à aborder la modalisation par un temps de sensibilisation, à travers des situations d'apprentissage à l'oral et à l'écrit pour favoriser l'expression de la subjectivité de l'élève-locuteur. Les exercices proposés s'inscrivaient dans un temps consacré à la formalisation de la notion de modalisation, à son réinvestissement en lecture et en écriture et ne pouvaient être mis en œuvre qu'en classe de 4^e/3^e au collège et dans les classes de lycée.

Dans le cadre des nouveaux programmes de collège, les candidats pouvaient inscrire ces exercices dans une perspective de réinvestissement et de consolidation de savoirs précédemment construits par les élèves ou les concevoir comme matériaux pour construire des corpus propres à faire découvrir aux élèves les nuances de la modalisation : dans ce cas, il était souhaitable que le questionnement très orienté qui accompagnait les exercices et qui conduisait souvent à de simples relevés fût questionné voire supprimé. Le jury a apprécié les remarques

des candidats qui ont fait preuve d'une distance critique vis-à-vis de certaines consignes d'exercices.

→ **Les exercices A** (cycle 4) et **C** (lycée) invitent à faire prendre conscience que la modalisation traduit une distance énonciative plus ou moins importante du locuteur par rapport à son énoncé. Modaliser, c'est alors inscrire un énoncé dans une échelle entre deux points extrêmes, ici dans une relation épistémique entre la certitude et l'incertitude.

L'exercice A suppose comme prérequis la connaissance des types de phrase, la capacité à identifier le mode indicatif, le mode subjonctif et les temps, notamment le conditionnel présent²¹ et le futur antérieur puisque l'un des objectifs est de faire découvrir la valeur modale de ces temps de l'indicatif. Ce type d'exercice, qui propose une mise en situation familière et qui sollicite, sur un corpus de phrases, des activités de tri, de classement et de comparaison, doit permettre aux élèves de verbaliser et justifier leur classement et les conduire à construire ainsi eux-mêmes les outils qui permettent de répondre à la deuxième question. Ils découvrent alors que la notion de modalisation est ouverte et engendre le débat interprétatif.

La difficulté de l'exercice vient du fait qu'il s'agit de classer sur une échelle d'ordre des outils linguistiques hétérogènes. Il permet en outre de rendre les élèves conscients qu'un outil grammatical prend une valeur modale en fonction du contexte dans lequel il est placé, comme dans le cas de la phrase 4 pour le futur antérieur ou la phrase 6 pour l'imparfait. Ainsi, la simplicité apparente de l'exercice du fait de sa contextualisation et du schéma rassurant de l'échelle confronte l'élève à la subtilité de la langue (nuance par exemple entre la probabilité du futur antérieur et la possibilité du conditionnel).

Cet exercice peut permettre – et c'est là encore une préoccupation essentielle des nouveaux programmes – de donner du sens au vocabulaire grammatical en montrant que modaliser c'est moduler, colorer son énoncé en le nuancant sur une échelle d'ordre et que, pour cela, on a recours à des outils linguistiques.

L'exercice C en proposant de classer un ensemble d'« expressions figées » et d'« adverbes » sur une échelle de variation entre la certitude et l'incertitude montre comment l'énonciateur assume la vérité ou le degré de réalité de ce qu'il dit. Mais ce classement va très vite se heurter à une difficulté, du fait de la proximité sémantique de certains adverbes (*probablement/peut-être*), mais aussi parce que l'exercice juxtapose des adverbes qui relèvent d'un fonctionnement syntaxique et sémantique différent. La deuxième question devrait permettre, en faisant faire des manipulations sur les énoncés produits, de mettre en lumière quelques propriétés de construction discriminatoires. On pourra ainsi faire apparaître la coexistence dans cette liste d'adverbes de commentaire phrastique et d'adverbes de commentaire énonciatif (voire d'adverbes susceptibles des deux valeurs selon leur emploi), puisqu'ils regroupent à la fois ceux qui précisent le degré de réalité que le locuteur assigne à son énoncé (*évidemment, peut-être...*) et ceux qui commentent l'acte même de dire (*en toute franchise, à mon avis...*).

La réflexion engendrée par cet exercice proposé à une classe de lycée est féconde dans la perspective de l'étude et de la pratique de l'argumentation en ce qu'elle insiste sur un des

²¹ On notera à cet égard que le conditionnel est présenté comme un mode dans les programmes d'enseignement, là où la plupart des grammairiens, à la suite des travaux de G. Guillaume, le considèrent comme un temps de l'indicatif.

moyens linguistiques qui permettront aux élèves de moduler leur degré d'adhésion quant à la vérité ou la réalité de ce qu'ils énoncent eux-mêmes ou de ce qu'un locuteur énonce dans un texte.

→ **L'exercice B** (cycle 4) propose trois extraits de textes qui permettent de travailler sur la dimension axiologique de la modalisation, en opposant clairement le beau au laid. La présence implicite de l'énonciateur est, en effet, simple à mettre au jour. Le choix de textes à la 3^{ème} personne met en évidence que la présence de la subjectivité n'est pas nécessairement liée à celle d'un « je ». De plus, l'absence d'ambiguïté des extraits permet de donner sens aux termes « mélioratif » et « péjoratif ». L'exercice met, à nouveau, les élèves en situation de passer en revue la grande variété des unités subjectives à l'œuvre dans la modalisation : marques linguistiques, d'ordre lexical ou morphosyntaxique ; mais aussi marques stylistiques et rhétoriques (avec certaines figures d'analogie, d'intensité et de construction).

Au lycée, on fera apparaître que la saturation d'un texte en marques de modalisation peut, paradoxalement, comme dans le troisième extrait, donner le sentiment d'une certaine objectivité imposant comme vraie la représentation subjective et identifiant ainsi le jugement du narrateur à celui d'une classe sociale.

→ **Les exercices D et E** permettent de mesurer les effets de la dimension axiologico-affective de la modalisation et la pertinence de leur emploi. On met ainsi les élèves en capacité de s'interroger sur la visée de la modalisation et son effet sur l'allocutaire. On fait prendre conscience que le cadre énonciatif est alors essentiel : les deux exercices proposent des énoncés à visée argumentative mais si, dans l'apologue, la subjectivité de l'énonciateur est propre à toucher le lecteur, dans l'exercice scolaire du commentaire ou de la dissertation, elle risque d'avoir l'effet inverse.

L'exercice D permet d'identifier une nouvelle fois une variété d'outils linguistiques propres à cette dimension axiologico-affective de la modalisation. Son efficacité tient à la maîtrise de la situation d'énonciation (qui parle ? à qui ? dans quel but ?) qui trouve sa cohérence dans le « mot-clé » de la fin du poème et à la complicité ainsi créée avec le lecteur.

L'exercice E met en lumière deux niveaux différents de maîtrise de la modalisation. L'extrait (a) montre la difficulté de l'énonciateur à moduler la dimension axiologico-affective de son discours. Les outils linguistiques utilisés se situent tous à l'extrémité supérieure de l'échelle de degrés, révélant ainsi une incapacité à mettre en œuvre la distance énonciative attendue dans un tel exercice et une certaine naïveté d'écriture. Tout au contraire, l'extrait (b) duquel la modalité affective est absente joue de la maîtrise dans la modulation de l'expression de la subjectivité. Cet exercice montre comment la connaissance de la modalisation contribue à la maîtrise des écrits scolaires en rendant possible un regard critique sur la pratique et les attendus de ces exercices.

→ **Le texte de Balzac : les adverbes modalisateurs dans les lignes 11 à 24**

La question II-2 a permis aux candidats d'étudier la classe hétérogène des adverbes (voir *supra*). Ces savoirs grammaticaux doivent être mis, dans une perspective d'enseignement, au service de la lecture des textes littéraires, ce qui autorise à faire des lignes 11 à 24 de l'extrait de Balzac un support pour découvrir ou réinvestir le rôle des adverbes dans le cadre de la lecture interprétative. Dans le corpus étudié, plusieurs types d'occurrences pouvaient en effet trouver un prolongement dans le traitement de cette question, que l'étude stylistique (voir *supra*) pouvait également nourrir :

a) D'une part, l'occurrence *en effet* (l.20) avec le sens de « effectivement, en vérité », adverbe de commentaire phrastique ou d'énoncé, donc adverbe « modalisateur » au sens strict que lui donne C. Kerbrat-Orecchioni, exprime ici la modalité d'énoncé épistémique et traduit l'intervention du narrateur dans le texte pour adhérer au jugement porté par le personnage de Théodore. On pourra noter que la locution adverbiale hors corpus « à la vérité » (l.3) relèverait d'une modalisation analogue.

b) D'autre part, l'appréciation portée par les adverbes *grossièrement* (l.12) et *mignardement* (l.23) qui modifient les participes passés *travaillé* et *sculptée* présente la valeur axiologique propre aux adjectifs porteurs d'un jugement péjoratif à partir desquels ils sont construits. Ces deux adverbes sont caractéristiques de l'espace interprétatif ouvert par la question de la modalisation. Il est, en effet, possible de ne voir dans la description de la maison que le regard d'un artiste spécialiste en histoire de l'art. Les adverbes *grossièrement* et *mignardement* qualifieraient des étapes dans l'histoire de l'architecture et dénoteraient simplement le savoir d'un personnage. Une telle approche interdit alors de voir une forme de distance dans l'emploi de ces adverbes. Choisir de voir en eux des modalisateurs, c'est faire le choix d'une dimension critique de la description balzacienne, choix autorisé par la mise en place d'un regard du narrateur superposé à celui du personnage, tous deux portant sur cette façade d'un drapier un regard évaluatif dévalorisant.

c) Cette lecture critique trouve sa confirmation dans l'emploi de l'adjectif de couleur *vert* qui se trouve modifié et modalisé par l'emploi de l'adverbe d'intensité *si* (l.14) suivi d'une subordonnée consécutive produisant ainsi un effet renforcé d'intensité. C'est le caractère criard des vitres qui est ici ostensiblement exhibé, dans la proximité d'autres couleurs (« rousses », « bleu »), créant un effet de sidération du personnage devant tant de mauvais goût. C'est la même fonction dépréciative que porte l'adverbe comparatif *autant ...que* (l.20) en établissant un rapport d'égalité entre une pièce de bois de la façade et la joue outrageusement maquillée d'une vieille duchesse.

La notion à étudier relevant de la grammaire du texte, le jury s'est réjoui lorsque les candidats ont montré que la dimension interprétative des outils de la modalisation nourrissait la lecture littéraire et qu'ils ont souligné qu'en rendant les élèves attentifs aux nuances de la langue, on leur permet de devenir des lecteurs autonomes.

Il était attendu que les candidats se saisissent des exercices du document et de la question antérieure corrélée comme des matériaux constitutifs de leur réflexion pédagogique – ce qui devait du reste les aider à cerner la notion elle-même. Le parcours pouvait ainsi diversement les conduire à envisager les exercices non seulement selon le type de modalisation travaillé, mais aussi selon les supports utilisés, les procédures d'identification voire de réutilisation des marques de modalisation, et à réfléchir sur la manière de les classer, ou encore sur leurs enjeux interprétatifs et pragmatiques.

II- Quelques points de vigilance pour le traitement de cette question

1- Un traitement organisé et problématisé

Le jury attend que les candidats présentent un traitement organisé doté d'une introduction qui situe, définit et problématisé la question ; il valorise la pertinence de la réflexion et de la

sélection des points abordés ainsi que la prise en compte et l'articulation des différentes dimensions de la question – programmes, savoirs et documents.

Le jury tient à rappeler que les candidats sont libres d'organiser leur propos comme ils l'entendent, pourvu que leur traitement propose un parcours cohérent d'un ou plusieurs aspects de la question, tenant compte tant des programmes, des savoirs théoriques, que des documents du dossier. À cet égard, sont recevables aussi bien **des plans traitant successivement ces trois dimensions – mais en les articulant** – que **des plans les associant au sein de chaque partie**.

Un candidat a ainsi annoncé en introduction le plan suivant : « I-Une notion difficile à appréhender par les élèves. II-Comment les exercices peuvent-ils aider à travailler cette notion ? III-Une réflexion pour l'approfondissement de la notion du collège au lycée. » Dans chacun des développements qui suivaient, le candidat a su faire dialoguer les savoirs et les programmes tout en convoquant les exercices dans une approche pertinente. Il a écrit par exemple : « *La notion de modalisation est une notion complexe pour les élèves, car elle a partie liée avec les choix narratologiques et en particulier le choix du point de vue adopté dans un texte et celui de sa caractérisation. Ainsi, dans le texte de Balzac, pour conduire des élèves de seconde par exemple qui étudient le roman réaliste, à saisir l'enjeu des modalisateurs, il faut d'abord distinguer le point de vue du personnage de celui du narrateur, et ensuite en apprécier la nature en relevant les interventions du narrateur et les marques d'un jugement péjoratif qu'il porte sur la façade, tout comme le personnage.* »

Attention : le traitement de la question ne saurait donc se limiter à quelques remarques superficielles sur les exercices du dossier pris un à un – pas plus qu'à un exposé théorique succinct sans prise en compte des documents ou des programmes d'enseignement. Le jury regrette, en effet, qu'en dépit des précisions apportées par les rapports des années précédentes, nombre de candidats ne prennent toujours pas en compte **l'articulation nécessaire** entre programmes, savoirs et dossier. Ont en revanche été appréciés les développements bien organisés qui révélaient des savoirs bien maîtrisés, une connaissance pertinente des programmes, une exploitation fine du dossier. On a pu, par exemple, valoriser la copie d'un candidat qui a proposé un plan particulièrement pertinent et un développement habilement articulé ; d'un autre qui a été capable de donner une typologie des marques de l'évaluation allant au-delà de la seule distinction affectif/évaluatif que proposaient les exercices ; d'un autre encore qui a distingué modalité d'énonciation et modalité d'énoncé ; ou encore de celui qui a proposé une interprétation féconde des adverbess de modalisation dans le texte de Balzac.

2- Une définition nécessaire de la notion à interroger

On ne peut en effet concevoir le traitement de cette question sans chercher à définir la notion proposée. Cette définition doit être suffisamment précise pour que le candidat s'interroge sur sa transposition dans les programmes d'enseignement et sur l'intérêt des exercices proposés. C'est le processus par lequel l'énonciateur manifeste son attitude à l'égard de son énoncé qui relève de la modalisation. « *Elle marque l'attitude de l'énonciateur face à son énoncé* », écrit ainsi un candidat qui produit une réflexion cohérente. On a pu constater, en lisant les copies, qu'à chaque fois qu'un candidat a abordé la question sans chercher ou sans parvenir à définir la notion qu'il ne maîtrisait manifestement pas suffisamment, un développement souvent très court, sans profondeur ni fondement grammatical a tenu lieu de traitement de la question.

3- Des savoirs grammaticaux solides

Ce présent rapport l'a déjà plusieurs fois souligné, le jury n'exigeait pas que les candidats dominant de façon exhaustive les savoirs universitaires sur la modalisation. Il s'étonne cependant que quelques propriétés essentielles pour aborder cette notion n'aient pas été maîtrisées par nombre de candidats. Ceux-ci auraient dû être en mesure de dégager l'idée de degré de subjectivité d'un énonciateur dans sa relation à son énoncé, de proposer un classement minimum en deux modalités : affective et évaluative, de classer les marques de la modalisation. Rares sont les copies qui proposent un classement des marques linguistiques, et plus rares encore celles qui proposent un classement sémantique plus approfondi que celui donné par les consignes des exercices ; une copie, malheureusement très isolée évoque, par exemple, différents types de modalisation : épistémique, boulestinique, déontique. Le terme « axiologique », attendu pour un classement sémantique large, n'a pratiquement pas été trouvé dans les copies... La plupart des candidats ne songent même pas à se servir des consignes des exercices pour leur approche de la notion. Afin de guider les futurs candidats dans leur préparation, ce rapport veut ici insister sur le va-et-vient que les candidats doivent s'entraîner à faire entre les documents pédagogiques proposés et leur exposé sur les connaissances théoriques, l'exploitation des uns pouvant très judicieusement nourrir et enrichir le développement de l'autre, et *vice versa*.

Il est impossible de mener une réflexion pédagogique pertinente en l'absence de savoirs universitaires installés et dominés. Le jury recommande vivement aux futurs candidats la fréquentation assidue de grammaires universitaires de référence, tant le niveau de formation initiale lui apparaît fondamental et indispensable pour devenir un professeur de Lettres capable, pour l'étude de la langue, d'une approche didactique et pédagogique véritablement formatrice.

4- Une connaissance rigoureuse des programmes du collège et du lycée

Le jury attendait que les candidats soulignent la place de la modalisation dans les nouveaux programmes du collège (plus importante que dans les programmes précédents) et sa présence dans les programmes du lycée, dans une construction progressive de la notion, de l'initiation à l'approfondissement, de son identification et de son utilisation à son interprétation dans les textes littéraires. Il déplore que trop de candidats n'aient pas du tout abordé la place de la modalisation dans les programmes, démontrant leur impréparation et s'exposant ainsi à une évaluation sévère. Certains candidats ont cependant su montrer qu'ils s'étaient bien approprié les programmes, avaient cherché à en comprendre la lettre et l'esprit et avaient pu ainsi en révéler une bonne connaissance, comme le montre par exemple cet extrait de copie : « *Dans le cadre de l'étude de la langue, des outils sont mis en place au cycle 3 et au début du cycle 4, la modalisation est explicitement abordée au cycle 4, principalement en 4^{ème} et en 3^{ème}, et approfondie par la suite au lycée. Le fantastique en classe de 4^{ème} avec l'expression de la peur et de l'incertitude permettra une 1^{ère} approche, tandis que le niveau 3^{ème} pourra approfondir cette question à travers l'autobiographie et surtout l'argumentation.* »

5- Un traitement problématisé du dossier de mise en situation professionnelle

Le jury a dû également constater que les copies ne proposaient souvent qu'une approche descriptive assez pauvre des supports et des consignes. On peut en effet souvent lire ce type de

remarque : « *dans l'exercice E, on demande aux élèves de faire un relevé des marques de modalisation, puis de trouver dans quel extrait la modalité affective domine* », formulation qui reprend mot pour mot les consignes de l'exercice et dont les futurs candidats voudront bien comprendre qu'elle ne saurait tenir lieu de réflexion pédagogique.

De manière plus ferme encore, le jury demande aux futurs candidats de bien vouloir lire avec attention l'intégralité de la consigne de cette dernière question. Deux remarques :

– Il est clairement demandé aux candidats de « présent[er] une réflexion pédagogique » : le jury s'est donc, cette année encore, étonné de la confusion de certains candidats, lesquels, en lieu et place d'une « réflexion pédagogique » ont naïvement, voire uniquement, fait les exercices du dossier. Il invite donc les futurs candidats à prendre la juste mesure de ce que signifie la réflexion pédagogique à mener, à partir de ce rapport et des précédents.

– Le libellé précise dans un second temps : « Vous vous appuyerez pour cela sur la question 2 de l'Etude synchronique (Texte II- Français moderne) et sur le document ci-dessous. ». Malheureusement, beaucoup de candidats ont négligé, voire « oublié » le texte de Balzac sur lequel portait cette question. Le jury veut ici appeler les futurs candidats à bien considérer la totalité des supports proposés pour le traitement de cette partie de l'épreuve : depuis 2014, aux supports pédagogiques est toujours corrélée une question de la première et/ou de la seconde partie de l'épreuve qu'il leur appartient de prendre en compte pour répondre pleinement aux attendus de cette dernière partie.

6- Une gestion équilibrée du temps

Ce rapport ne peut se conclure sans attirer l'attention des futurs candidats sur l'importance de la gestion du temps dans la réussite de cette épreuve du CAPES de Lettres. Force est en effet de constater que de très nombreux candidats ne disposaient plus du temps nécessaire à un traitement organisé et complet de cette question lorsqu'ils y sont parvenus. Beaucoup trop de candidats ne l'ont pas traitée du tout et ont ainsi renoncé à 5 points dans l'évaluation totale de l'épreuve ; trop nombreuses sont encore les copies qui n'en présentent qu'une ébauche ou un exposé superficiel. Le jury invite les futurs candidats à s'entraîner de manière à garantir un traitement équitable en temps et en qualité de chacune des parties de l'épreuve, et ce en proportion du barème accordé à celles-ci.

Même si ce rapport relève, dans une visée initiatique et formatrice, les insuffisances constatées dans les copies, le jury se félicite cependant que de plus en plus de candidats maîtrisent manifestement davantage les enjeux de cette question de mise en perspective des savoirs. Il espère que ce rapport aidera les futurs candidats à s'en emparer avec plus de réussite encore l'année prochaine.

ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER

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

Rapport établi par Sylvie Berton, Karim Mansour, Sophie Stavrou, Sabine Willem-Auverlot

Lors de l'épreuve écrite de lettres classiques du CAPES de Lettres, les candidats doivent traduire un texte grec et un texte latin. Puis, répondant à une question dont l'énoncé oriente leur réflexion, ils sont invités à mettre en perspective ces textes avec deux documents, l'un pédagogique et l'autre iconographique, en se référant aux programmes de Langues et Cultures de l'Antiquité et à une situation d'enseignement donnée.

Dans le dossier proposé pour l'épreuve écrite de la session 2017, la version grecque était extraite d'*Hécube*, tragédie d'Euripide probablement représentée vers 424 avant J.-C. ; la version latine était empruntée aux *Troyennes* de Sénèque, tragédie sans doute écrite après 43 après J.-C.

La veuve de Priam, reine déchue et captive, est le principal personnage de l'*Hécube*. Alors qu'elle pleure le sacrifice de sa fille Polyxène, immolée à l'ombre d'Achille, on lui apporte un corps sans vie. Elle découvre qu'il s'agit de son fils Polydore, assassiné par Polymestor, le roi de Thrace, à qui elle l'avait confié. Ne songeant plus qu'à se venger, Hécube attire ce dernier ainsi que ses enfants dans la tente des Troyennes, où ils sont égorgés.

La pièce de Sénèque peint le sombre destin des captives troyennes (attendant d'être livrées aux vainqueurs comme butin de guerre) ainsi que le sort funeste d'Astyanax (fils d'Hector et d'Andromaque) et de Polyxène (fille d'Hécube). Pour rendre les vents favorables au retour des Grecs dans leur patrie, l'ombre d'Achille a exigé le sacrifice de Polyxène et le devin Calchas, consulté par les Grecs, a réclamé celui d'Astyanax.

Les textes des versions, relevant tous deux du genre tragique, renvoyaient à un même champ culturel et thématique : l'histoire légendaire de la guerre de Troie, du sac de la ville et des « retours » des héros. Le document pédagogique, un extrait de la *Littérature latine* de Pierre Grimal, rappelant notamment les emprunts de Sénèque aux dramaturges grecs, apportait un éclairage supplémentaire, tout en confortant la cohérence thématique et générique du corpus.

Le libellé de la question, situant le dossier dans le cadre de l'enseignement du latin et du grec en classe de première, invitait les candidats, à partir d'un relevé de démonstratifs, à étudier d'un point de vue stylistique la théâtralité de ces passages et leur expression du pathétique, tonalité présente également dans le document iconographique.

Les textes à traduire, appartenant à un champ culturel bien balisé, ne comportaient aucun élément susceptible de déstabiliser les candidats, dont on pouvait attendre une bonne

connaissance de l'écriture et du langage théâtraux ainsi que de la tradition mythologique convoquée.

S'inscrivant dans les perspectives dessinées par la question, de nombreux candidats ont bien perçu la cohérence du dossier et en ont proposé une approche éclairée et pertinente (moyenne générale de l'épreuve : 9,23 / 20). Si, parmi les 183 copies corrigées lors de cette session, 39 ont témoigné d'une réelle méconnaissance de la langue latine et / ou grecque (notes situées entre 0 et 4,5) et 43 de connaissances culturelles et linguistiques partielles et / ou trop vagues (notes situées entre 5 et 9,5), 47 copies ont montré un niveau satisfaisant (notes situées entre 10 et 14,5) et 39 ont fait preuve d'une très bonne compréhension des textes et des documents (18 copies obtenant des notes allant de 18 à 20).

I. TRADUCTION

A - Version grecque : Euripide, *Hécube*, v. 663-683, texte établi par Louis MÉRIDIÉ, Paris, Les Belles Lettres, Collections des universités de France.

Après le sacrifice de Polyxène (exigé par le fantôme d'Achille pour que soit permis le départ de la flotte grecque après le sac de Troie), le propos de la tragédie d'Euripide se recentre sur l'histoire du jeune fils d'Hécube et de Priam, Polydore.

Le passage que les candidats devaient traduire correspond aux vers 663 à 683 de la pièce. Dans les vers qui le précèdent immédiatement et qui ouvrent l'épisode, une servante demande au chœur des captives troyennes où se trouve Hécube, ἡ παναθλία, « la très-infortunée », et déclare apporter à la reine le « (sujet de) douleur », qu'elle tient dans ses bras. Hécube sortant de chez elle à ce moment, un dialogue s'engage entre les deux personnages : la reine déchue prend alors progressivement conscience de l'identité du mort et du sort tragique dont son fils a été victime. Moment charnière dans l'économie du drame, se prolongeant en un *kommos* où s'opère la métamorphose d'Hécube, de mère trop affligée en héroïne de la vengeance, le passage à traduire est composé de vingt et un trimètres iambiques. Un court échange entre la servante et le chœur (une réplique de deux vers pour chacun) laisse place au dialogue entre la servante et la reine (avec chacune trois répliques, Hécube répondant à la servante). Le caractère dialogique et la théâtralité du texte, sensibles dans la langue originale, devaient faire l'objet d'un traitement attentif de la part des candidats, de manière à en préserver la nature.

Nous proposons une lecture linéaire de l'extrait, où l'examen des particularités linguistiques et des difficultés inhérentes au texte débouche sur une proposition de traduction, donnée en italique au fil de l'analyse. Il convient de rappeler, une fois pour toutes, que les didascalies des noms de personnages ou du chœur doivent être rendues dans la traduction, en respectant pour les noms propres la transcription d'usage (EKABH : « Hécube »), et en accompagnant les noms communs de l'article, non présent en grec selon les conventions (ΘΕΡΑΠΙΑΙΝΑ : « La servante » ou, si l'on veut et dans sa première occurrence seulement, « Une servante » ; ΧΟΡΟΣ : « Le Chœur »).

ΘΕΡΑΠΙΑΙΝΑ. Ἐκάβη φέρω τόδ' ἄλγος ·

Cette première phrase est ancrée dans le *hic et nunc* du présent d'énonciation : par le verbe φέρω (« je porte » ou « j'apporte »), la servante locutrice décrit sa situation ou son action, motivant ainsi son entrée en scène. Le deuxième terme de la phrase (premier dans l'ordre des mots) est le datif d'attribution du nom d'« Hécube », personnage vers lequel est ainsi orienté l'acte de la servante. Le troisième terme — τόδ' ἄλγος — peut se comprendre, dans la langue

de la tragédie où l'article n'est pas de règle pour accompagner le démonstratif, comme un syntagme nominal désignant « cette douleur » ; mais on peut également prêter au déictique τόδε (désignant le corps sans vie de Polydore) une certaine autonomie syntaxique : « ceci », et comprendre dès lors ἄλγος (proprement la « douleur », et plus tard aussi le « sujet de douleur ») de façon attributive : « comme douleur, en qualité de douleur ». C'est ainsi que, même si le sens causal d'ἄλγος n'est pas classique, on autorise par souci de transparence linguistique la traduction du groupe dans son ensemble par « ce sujet de douleur », ou mieux « le sujet de douleur que voici », mettant en relief le jeu de scène.

« *C'est pour Hécube que je porte* » (situation) / « *C'est à Hécube que j'apporte* » (action) « *le sujet de douleur que voici* ».

ἐν κακοῖσι δέ / οὐ ῥάδιον βροτοῖσιν εὐφημεῖν στόμα.

Il fallait reconnaître une phrase nominale exprimant une vérité générale : οὐ ῥάδιον « <il n'est> pas facile », suivi du datif d'attribution βροτοῖσιν « aux mortels » (suppléer l'article défini) et de la locution infinitive idiomatique εὐφημεῖν στόμα, signifiant « prononcer des paroles de bon augure ». Pour conserver le mouvement de la phrase grecque, il convient de traduire en premier le complément circonstanciel ἐν κακοῖσι δέ, figurant en contre-rejet dans le premier vers et articulé à la phrase précédente par la particule δέ, à laquelle on peut prêter une valeur additive : « *et dans les malheurs, il n'est pas facile aux mortels de prononcer des mots de bon augure* ».

ΧΟΡΟΣ. Καὶ μὴν περῶσα τυγχάνει δόμων ὕπο / ἥδε(ε),

La réplique du chœur à la servante s'ouvre sur la locution καὶ μὴν, usuelle dans la langue du théâtre pour attirer l'attention sur l'entrée en scène d'un personnage — en l'occurrence Hécube, qui sort de chez elle et qui est dénotée, à l'autre bout du segment de phrase, par le démonstratif ἥδε, rejeté au début du vers suivant par souci d'expressivité. Au centre de la proposition, le verbe τυγχάνει, accompagné du participe περῶσα, doit être entendu dans sa dimension aspectuelle : « se trouver (par hasard) en train de... ». L'ensemble de ces trois marqueurs linguistiques à valeur de dramatisation peut se traduire par : « La voici qui justement », suivi de la désignation du mouvement scénique : « traverse en sortant de sa tente ».

Il faut noter l'accentuation de la préposition ὕπο, postposée à son régime δόμων, procédé poétique connu sous le nom d'anastrophe. Le pluriel δόμων est également poétique, employé souvent pour désigner le « palais », la « demeure royale » : mais il s'agit ici plutôt de la tente « sous » laquelle se trouvait Hécube, reine captive.

D'où la traduction proposée : « *La voici qui justement, traverse en sortant de sa tente* ».

ἐς δὲ καιρὸν σοῖσι φαίνεται λόγοις.

Pas de difficulté particulière pour cette seconde proposition, coordonnée à la première par la particule δέ : « et elle apparaît au bon moment... » (ἐς καιρόν). Il fallait toutefois identifier la forme σοῖσι, datif pluriel de l'adjectif possessif de 2^{ème} pers. du sg., et la rattacher au nom λόγοις : littéralement « pour tes discours », à comprendre comme la destination de l'apparition d'Hécube.

Soit : « *et elle apparaît au bon moment pour <entendre> tes paroles* ».

ΘΕΡΑΠΙΑΝΑ. — Ὡ παντάλαινα, κᾶτι μᾶλλον ἢ λέγω, / δέσποιν(α),

Ici commence le deuxième mouvement du passage : ouverture marquée par l'apostrophe solennelle de la servante à sa « maîtresse » — δέσποινα, à quoi doit être rattaché le groupe initial ὦ παντάλαινα, comme une épithète du nom qu'elle qualifie : « Très malheureuse

maîtresse ! ». Mais la souplesse de la langue grecque permet de briser expressivement la continuité de ce groupe pour y introduire une surenchère portant précisément sur l'épithète *πάνταλαινα*, déjà superlative : *κάτι μᾶλλον ἢ λέγω* « et plus encore que je ne le dis ».

Il est d'usage en version grecque de n'employer le *ὁ* lyrique que pour rendre une absence de particule vocative en grec, la particule *ὦ* étant, à l'inverse du français, usuelle et non marquée. On se résoudra donc à traduire, pour une version syntaxique des faits, inférieure stylistiquement à la facture de l'original :

« *Très malheureuse maîtresse, et plus encore que je ne le dis !* »

ὄλωλας, κοῦκέτ' εἶ βλέπουσα φῶς,

Il faut considérer ensemble les mots de cette séquence, qui offrent un exemple du motif, connu dans la langue grecque, de l'*affirmation par la négation du contraire* — avec, en l'occurrence, cette spécificité que l'affirmation première (*ὄλωλας* « tu es morte, tu es perdue ») est déjà celle d'une négativité. L'assertion négative qui suit présente une tournure périphrastique : *εἶ βλέπουσα* « tu es voyant », au sens de « tu vois ». La tournure insiste, avec la négation qui la précède (*κοῦκέτι* « et... ne... plus... »), sur l'état soudain de cécité métaphorique à l'égard de la « lumière du jour » (*τὸ φῶς*, confusion à éviter avec le masculin *ὁ φῶς*), état synonyme de mort (on retombe ainsi sur *ὄλωλας*). Cette construction idiomatique paraît préférable à l'interprétation de *βλέπουσα* comme un participe autonome à valeur concessive, aboutissant au sens de « tu n'es plus, bien que tu vois la lumière » (interprétation qui, cependant, a été acceptée).

On traduira donc simplement : « *tu es morte / tu es perdue, et tu ne vois plus la lumière* ».

ἄπαις ἄνανδρος ἄπολις ἐξεφθαρμένη.

Nous trouvons ici une série appositive de trois termes privatifs qu'il convenait de rendre avec une anaphore (« sans... » ou « privée de... » x 3), termes placés qui plus est en asyndète (absence de lien coordonnant), ce qui est signe de forte expressivité. Le participe final, se rapportant également à Hécube, est au parfait à valeur résultative et à la voix passive, préverbe en outre par *ἐξ-* indiquant l'achèvement du procès, ce qu'il faut aussi s'efforcer de rendre.

On pourra donc traduire : « *Sans enfants — sans mari — sans cité : totalement détruite* ».

ΕΚΑΒΗ. Οὐ καινὸν εἶπας, εἰδόσιν δ' ὠνειδίσας.

Hécube commente les propos de la servante, en employant deux verbes de parole à l'aoriste, 2^{ème} pers. du sg. : *εἶπας*, forme de l'aoriste usuellement thématique *εἶπον*, « j'ai dit », construite ici sur le modèle de l'aoriste sigmatique, et *ὠνειδίσας*, aoriste sigmatique du verbe *ὠνειδίζω*, « reprocher ».

Pour une traduction correcte de ces formes, il faut tenir compte de la valeur purement aspectuelle de l'aoriste, dénotant le procès pur sans considération de temps et, par conséquent, traduire par un présent : « Tu ne dis rien de nouveau, et tu reproches... ».

Reste *εἰδόσιν*, où il fallait reconnaître la forme de datif pluriel du participe *εἰδώς*, *εἰδότος* « sachant » (du verbe *οἶδα*) ; le caractère indéfini de ce participe, marqué par l'absence d'article, amène à la traduction par « des gens qui... ».

La phrase signifie donc : « *Tu ne dis rien de nouveau, et tu fais des reproches à des gens qui savent* ».

Ἀτὰρ τί νεκρὸν τόνδε μοι Πολυξένης / ἤκεις κομίζουσ(α),

L'interrogatif *τί* est à comprendre comme introduisant la question « pourquoi ? », exprimant l'étonnement d'Hécube devant le cadavre (*νεκρόν*) apporté sur scène (*τόνδε* « ici présent »),

qu'elle croit être celui de Polyxène : « *Mais pourquoi viens-tu m'apporter ici le cadavre de Polyxène ?* ».

ἥς ἀπηγγέλθη τάφος / πάντων Ἀχαιῶν διὰ χειρὸς σπουδὴν ἔχειν ;

Ce vers constituait sans doute, même si le sens d'ensemble se laisse dégager, le passage le plus difficile à analyser dans le détail. Il fallait tout d'abord voir que cette proposition est introduite par le pronom relatif ἥς, ayant pour antécédent « Polyxène » — pronom au génitif en tant que complément du nom τάφος, « la sépulture ». Le nom τάφος est sujet du verbe passif ἀπηγγέλθη « a été annoncée » — lequel gouverne à son tour une construction infinitive qui occupe tout le vers suivant, avec la construction personnelle en grec du passif des verbes de parole : « elle dont la sépulture a été annoncée... », c'est-à-dire « elle dont la sépulture, a-t-on annoncé... ». Le verbe à l'infinitif qui dépend du verbe passif fait partie d'une locution — σπουδὴν ἔχειν — qui signifie habituellement « se donner de la peine, faire effort » (sens proposé par Bailly), mais qui ne peut ici avoir une telle signification, car le sujet reste τάφος (qui est précisément l'objet du zèle) : il faudra donc comprendre de façon plus littérale « retenir l'empressement de » (au sens de le « susciter », équivalent de σπουδάζομαι), les auteurs du zèle en question se trouvant ainsi désignés sous la forme d'un génitif adnominal que l'on trouve dans l'expression πάντων Ἀχαιῶν « de tous les Achéens ».

Reste διὰ χειρὸς, qui peut indiquer soit au sens propre (« avec leur main, par leur main »), soit au sens figuré (« dans leur main, entre leurs mains », comme on dit d'une responsabilité) l'implication active des Achéens dans la sépulture de Polyxène.

Pour rendre compte de ces analyses, on pourra proposer la traduction littérale suivante :

« *elle dont la sépulture, a-t-on annoncé, suscite l'empressement de tous les Achéens, de leurs mains* ». (D'où, de façon plus libre, la traduction de Méridier : « On a annoncé que tous les Achéens s'empressaient de leurs mains à sa sépulture. »)

ΘΕΡΑΠΙΑΝΑ. Ἦδ' οὐδὲν οἶδεν, ἀλλὰ μοι Πολυξένην / θρηνεῖ,

Cette réplique, dite en aparté par la servante, commente l'erreur de jugement d'Hécube. Le datif μοι, à valeur éthique, indique précisément la reconnaissance par la servante de l'erreur d'Hécube, qui « déplore la perte » (θρηνεῖ) de sa fille sans avoir reconnu le cadavre de Polyxène : ce pronom devait être traduit en tant que tel, pour rendre compte du jeu dialogique. D'où la traduction : « *Celle-ci ne sait rien, mais, je le vois, elle pleure la mort de Polyxène* ».

νέων δὲ πημάτων οὐχ ᾗπτεται.

Le verbe ᾗπτομαι « toucher », ici au sens figuré, comme on dit « toucher du doigt », se construit avec le génitif de contiguïté présent dans νέων πημάτων, « nouveaux malheurs », qu'il convient de rapporter à Hécube en suppléant le possessif « ses ».

La proposition est coordonnée à la précédente par δέ, qu'il faut ici traduire :

« *et elle ne saisit pas ses récents malheurs* ».

**ΕΚΑΒΗ. Οἷ ᾗ τάλαινα · μὴν τὸ βακχεῖον κάρα / τῆς θεσπιφοῦ δεῦρο
Κασάνδρας φέρεις ;**

La séquence initiale se compose de l'interjection de douleur οἷ et du pronom personnel ἐγώ (avec élision inverse), qualifié par l'adjectif τάλαινα : « Hélas ! malheureuse que je suis ! ».

La particule μὴν introduit une interrogation dont la réponse attendue est négative, et se traduit communément par : « est-ce que par hasard... ». Hécube formule ici une deuxième hypothèse :

celle que le corps apporté par la servante soit celui de la « prophétesse Cassandra », une autre de ses filles, à la « tête bacchique » (βακχεῖον κάρα, complément d'objet du verbe φέρεις ; il faut noter l'hypallage consistant à attribuer à sa « tête » le caractère bacchique de la jeune femme).

Ces deux vers se traduisent donc sans peine :

« Hélas ! malheureuse que je suis ! Est-ce que par hasard tu apportes ici la tête bacchique de la prophétesse Cassandra ? »

ΘΕΡΑΠΑΙΝΑ. Ζῶσαν λέλακας, τὸν θανόντα δ' οὐ στένεις / τόνδε(ε) ·

La forme de parfait λέλακας doit être rapportée au verbe λάσκω, ici dans le sens, répertorié par Bailly, de « dire à haute voix, annoncer, proclamer » ; elle a pour complément d'objet le participe présent ζῶσαν « une qui vit » ; d'où : « tu as proclamé le nom d'une vivante ».

La particule δέ, à valeur adversative, oppose à ζῶσαν le participe substantivé τὸν θανόντα, et au verbe affirmatif λέλακας l'assertion négative οὐ στένεις : « et tu ne pleures pas le mort... », le démonstratif τόνδε se trouvant rejeté en hyperbate, avec une valeur déictique forte.

D'où la traduction :

« Tu as proclamé le nom d'une vivante, et tu ne pleures pas le mort que voici. »

ἀλλ' ἄθρησον σῶμα γυμνωθὲν νεκροῦ,

La forme verbale ἄθρησον est un impératif aoriste à la 2^{ème} pers. du sg., du verbe ἀθρέω-ῶ, « fixer les yeux, observer avec attention ». En phrase injonctive, ἀλλά présente une valeur exhortative, à rendre par : « allons ! ». Γυμνωθὲν est le participe aoriste passif, au neutre sg. (accordé avec σῶμα), du verbe γυμνόω-ῶ.

On traduira donc : « Allons ! observe attentivement le corps dénudé du cadavre ».

εἴ σοι φανεῖται θαῦμα καὶ παρ' ἐλπίδας.

La conjonction εἴ qui introduit cette proposition n'a pas valeur hypothétique : elle introduit une interrogative indirecte dépendant du verbe ἄθρησον et doit être étoffée dans la traduction par un « <pour voir> si... ». La forme φανεῖται est le futur du verbe φαίνομαι : l'acte d'examen du corps requis par la servante est présenté dans sa tension vers la découverte de son identité (« pour voir s'il t'apparaîtra... »).

La suite du vers, avec le substantif θαῦμα et la locution prépositionnelle παρ' ἐλπίδας, doit être entendue au sens attributif : « pour voir s'il <ne> t'apparaîtra <pas> comme un prodige et contre toute attente », en ajoutant dans la traduction la négation requise par le contexte d'une surprise.

ΕΚΑΒΗ. Οἶμοι, βλέπω δὴ παῖδ' ἐμὸν τεθνηκότα,

Troisième et dernier mouvement du texte : la reconnaissance effective de Polydore par Hécube. À l'interjection de douleur οἶμοι succède le constat de cette reconnaissance, où le verbe βλέπω est renforcé par la particule intensive δὴ : « Hélas ! je vois, oui je vois, mon fils mort ».

Πολύδωρον, ὃν μοι Θρηξ ἔσωζ' οἴκοις ἀνήρ.

Le nom de « Polydore » arrive enfin, rejeté en début de vers comme apposition au groupe précédent. Il est repris par le relatif ὃν, qui introduit une proposition faisant mention du « Thrace » (Θρηξ... ἀνὴρ, le second terme ayant sans doute une connotation péjorative) ; ce dernier « gardait sauf » (ἔσωζε) Polydore, « dans sa demeure » (οἴκοις, datif pluriel à valeur locative, sans préposition requise dans la langue poétique), pour le bénéfice d'Hécube (datif d'intérêt du pronom μοι).

La proposition ainsi composée est empreinte d'ironie tragique : « *Polydore, que gardait pour moi le Thrace en sa demeure !* ».

Ἀπωλόμην δύστηνος, οὐκέτ' εἰμὶ δῆ.

La forme ἀπωλόμην est l'aoriste, 1^{re} sg., du verbe ἀπόλλυμαι, de sens passif / intransitif ; elle entre en résonance avec la forme ὄλωλας employée précédemment par la servante. L'adjectif δύστηνος est une apposition au sujet de ce verbe : Hécube se désigne ainsi elle-même comme « infortunée ». Enfin, la proposition οὐκέτ' εἰμὶ δῆ vient confirmer l'anéantissement d'Hécube par les mots « je n'existe plus », renforcés par la particule δῆ.

D'où la traduction proposée : « *Je suis perdue, infortunée, assurément je ne suis plus.* »

Comme on le voit, une enquête linguistique menée sur le texte en tenant compte de l'horizon d'attente ouvert par ses spécificités génériques permet d'élucider le sens de ses différents composants, pour aboutir à une traduction cohérente. Cela n'est toutefois possible que si l'on dispose de connaissances grammaticales sûres, aussi bien dans le domaine de la morphologie que dans celui, tout aussi important pour une langue si esthétiquement mathématique que le grec, de la syntaxe. Nous invitons donc les futurs candidats à assimiler l'essentiel des ouvrages usuels à leur disposition, et à pratiquer de façon courante la lecture bilingue des textes, afin d'acquérir une plus grande familiarité à l'égard de la langue des auteurs grecs.

B - Version latine : Sénèque, *Les Troyennes*, v. 642-662, texte établi par François-Régis CHAUMARTIN, Paris, Les Belles Lettres, Collections des universités de France.

Le texte latin à traduire – 147 mots – correspond aux vers 642 à 662 de la tragédie de Sénèque, *Les Troyennes*. Dans cette pièce, évoquant l'infortune des femmes de Troie après la chute de leur ville, Sénèque reprend et condense les thèmes traités par Euripide dans deux tragédies, *Hécube* et *Les Troyennes* :

- l'immolation de Polyxène sur le tombeau d'Achille, à laquelle est consacrée la première partie d'*Hécube* – dont un passage était proposé pour la version grecque – ;
- le partage des captives troyennes entre les chefs achéens, premier épisode des *Troyennes* ;
- le meurtre d'Astyanax, précipité du haut des remparts de Troie, second sujet majeur de cette même pièce.

La longue tirade d'Andromaque que les candidats devaient traduire se situe au centre de la tragédie de Sénèque. Pour protéger Astyanax, Andromaque l'a caché dans le tombeau d'Hector. Confrontée à Ulysse, venu la contraindre à livrer son fils sous peine de voir profaner le tombeau de son époux, Andromaque se trouve acculée à un choix monstrueux. Ce passage

d'introspection, dénué de toute adresse à Ulysse, est prononcé comme en aparté et s'apparente à un bref monologue délibératif (d'où le libellé du sujet). Il s'ouvre sur une question : « *Que fais-je ?* » et s'achève sur une injonction : « *Sauve, mon âme, celui des deux que redoutent les Danaens* ». Avant de s'arrêter à la décision de sauver Astyanax, Andromaque donne à entendre les errances, les revirements de son esprit bouleversé. La difficulté, pour les candidats, consistait à suivre ce cheminement intérieur, de l'indécision douloureuse au dépassement de soi, à la résolution du dilemme.

Afin de proposer une interprétation pertinente de l'extrait et avant même d'entreprendre sa traduction, les candidats devaient saisir les grands enjeux du corpus cohérent que forment les textes à traduire et les documents complémentaires. Prêter attention à tous les éléments du dossier et aux divers points qui les unissent, se donnant ainsi une perspective d'ensemble, permettait de gagner en efficacité dans les trois temps de l'épreuve écrite (versions et question) :

1) le sujet du corpus (le sort tragique réservé par les Grecs aux captives troyennes) plaçait les candidats en terrain connu (l'histoire légendaire de la guerre de Troie) et leur imposait de puiser dans leurs connaissances littéraires et culturelles pour éviter les contresens.

Si besoin était, l'extrait de *La littérature latine* de Pierre Grimal, donné en document complémentaire, inscrivait clairement la tragédie de Sénèque dans la lignée des pièces d'Euripide.

2) une lecture attentive du paratexte de la version latine, situant précisément le passage dans l'intrigue de la tragédie, donnait au candidat toutes les indications nécessaires pour le traduire : l'élément clé du décor, le tombeau d'Hector, où se trouvent réunis les cendres du héros et Astyanax, l'époux mort et le fils vivant d'Andromaque ; le face-à-face sur scène entre Andromaque et Ulysse ; le dilemme que doit trancher Andromaque : « livrer son fils ou préserver ce qui reste de son époux ».

3) le libellé de la question portant sur la version latine (question de grammaire et de stylistique) mettait en lumière une caractéristique majeure de l'écriture du texte – l'importance des démonstratifs – et donnait d'emblée des clés de lecture essentielles en mentionnant « la théâtralité de ce monologue pathétique ».

Rien de surprenant donc, dans cette version, pour les candidats capables de convoquer la culture latine (et grecque) acquise au cours de leur cursus. Pour certains, malheureusement, de graves lacunes culturelles, littéraires ou linguistiques ont compromis la bonne compréhension de l'extrait.

Rappelons que les fautes d'expression et d'orthographe sont pénalisées, qu'une traduction dans un français précis et élégant est *a contrario* valorisée, le jury regrettant que de trop nombreux candidats accumulent maladresses ou incorrections.

Nous proposons ici une traduction du texte phrase par phrase, donnée en italique et suivie d'un commentaire rapide des difficultés rencontrées par les candidats.

ANDROMACHA

Andromaque

Quid agimus ? animum distrahit geminus timor.

Que fais-je ? Une double crainte déchire mon âme.

Bien des candidats ont trop rapidement considéré l'interrogative comme l'expression de la délibération et traduit (par automatisme ?) *agimus* comme un subjonctif. Traduire précisément le présent de l'indicatif, inattendu en tête de ce monologue, permet de rendre l'effet de réel : Andromaque ne soupèse pas le pour et le contre, elle endure le choc de deux souffrances incompatibles.

La simplicité de la syntaxe a permis de distinguer les traductions qui révélaient un vrai sens du détail en traduisant par un singulier le pluriel de majesté *agimus* et en s'attachant à rendre la force du préfixe du verbe *distraho*, alors traduit, par exemple, par « écarteler ».

Hinc natus, illinc coniugis cari cinis.

Pars utra uincet ?

D'un côté mon fils, de l'autre les cendres de mon cher époux.

Lequel des deux partis vaincra ?

Avoir en tête la dimension théâtrale du texte ainsi que l'énoncé de la question permettait de saisir l'importance du balancement exprimé par les adverbes *hinc* et *illinc* et sa valeur spatiale – qu'il s'agisse de l'espace scénique ou de l'espace mental d'Andromaque. Ce balancement est aussi repris par l'adjectif relatif *utra*, féminin du relatif simple *uter*, dont il fallait rendre dans la traduction la valeur de dualité.

On ne pouvait comprendre ce qui était en jeu si on n'identifiait pas les personnages désignés par *natus* et *coniugis cari*. L'ignorance des fondamentaux de la culture antique a ainsi disqualifié d'emblée une minorité de candidats.

Testor immites deos, / deosque ueros, coniugis manes mei, / non aliud, Hector, in meo nato mihi placere, quam te.

Je prends à témoins les dieux sans pitié, et les vrais dieux, les mânes de mon époux : dans ce fils qui est le mien, Hector, rien d'autre ne me plaît que toi.

Ce passage présente la première difficulté syntaxique : le verbe *testor* se construit à la fois avec les accusatifs *immites deos deosque ueros, coniugis manes mei*, et avec la proposition infinitive *non aliud, Hector, in meo nato mihi placere, quam te*.

Testor a pour complément deux catégories de dieux qualifiés par des adjectifs opposés : les premiers sont *immites* – « cruels » ou « sans pitié » pour rendre le préverbe négatif –, les seconds, ceux qu'Andromaque qualifie de « vrais », sont désignés grâce à l'apposition, toujours à l'accusatif, *coniugis manes mei*.

Pour bien construire la proposition infinitive, il faut comprendre que le pronom indéfini *aliud* est le sujet de l'infinitif *placere* et repérer la litote dans la construction *non aliud... quam te*.

Enfin, les copies qui ont rendu la valeur affective de l'antéposition du déterminant possessif *meo*, dans la tournure *meo nato*, ont été valorisées.

Viuat, ut possit tuos / referre uultus ;

Qu'il vive pour qu'il puisse rappeler ton visage ;

La première difficulté consiste ici à identifier le sujet implicite de *uiuat* : dans la continuité de la phrase précédente, la deuxième personne désigne Hector et le sujet de *uiuat* ne peut être que *natus*, « le fils ».

La seconde difficulté consiste à rendre l'expression *tuos referre uultus* : le dictionnaire Gaffiot indique que *uultus*, le visage (ou les traits du visage), est souvent employé au pluriel, ici à l'accusatif. Quant au verbe *refero*, la traduction évidente « rapporter » est à exclure ; mais, parmi les nombreux sens figurés proposés par le Gaffiot, on peut s'inspirer de l'idée de « reproduire », « renouveler », et traduire, comme l'ont fait avec bonheur certaines copies, par « faire revivre », « perpétuer », « rappeler ».

prorutus tumulo cinis / mergetur ?

Arrachées au tombeau, tes cendres seront englouties ?

Par un brusque revirement, Andromaque revient à Hector : en écho au vers 643, il est présent ici à travers ses cendres (*cinis*, la cendre, que l'on peut traduire par le pluriel), dans l'expression *coniugis cari cinis*, et le temps employé est le futur de l'indicatif.

ossa fluctibus spargi sinam / disiecta uastis ?

Tes os, je permettrai qu'ils soient dispersés dans les flots, éparpillés dans l'immensité de la mer ?

Dans la continuité de la phrase précédente, il semble plus cohérent de considérer la forme verbale *sinam* comme un futur ; cependant le subjonctif est également acceptable. Dans les deux cas, Andromaque évoque l'impiété dont elle pourrait se rendre coupable envers son défunt époux.

La principale difficulté consiste à repérer et à essayer de rendre dans la traduction la double disjonction : *uastis ... fluctibus* et *disiecta ... ossa*.

Potius hic mortem oppetat.

Que cet enfant plutôt affronte la mort.

Ce nouveau renversement semble annuler le souhait du vers 647, exprimé par le verbe *uiuat*. Le renversement est souligné par l'adverbe au comparatif *potius*, par l'emploi du démonstratif *hic* qui renvoie toujours à Astyanax, et par le retour du subjonctif qui, lui aussi, est lié à l'évocation du sort futur de l'enfant. Certaines traductions ont très bien rendu cette rupture, par exemple : « Mieux vaut que cet enfant affronte la mort ».

On a apprécié que les candidats osent assumer leur lecture du texte en traduisant *hic*, par exemple, par « cet enfant », et qu'ils rendent la valeur du préfixe *ob-*, en traduisant *oppeto* par « aller au- devant de la mort » ou « affronter la mort ».

Poteris nefandae deditum mater neci videre ?

Tu pourras, toi, sa mère, le voir livré à un meurtre abominable ?

Le retour de la deuxième personne du singulier pouvait être source de confusion, d'autant plus qu'au vers 647 elle désigne Hector. Ici, comme le prouve le nominatif *mater*, qui ne peut être qu'apposé au sujet implicite de *poteris*, Andromaque s'adresse à elle-même.

La construction elliptique *deditum uidere* demandait d'explicitier le COD sous-entendu du verbe à l'infinitif *uidere*, à savoir *eum*, qui reprend *natum*.

Enfin, le syntagme *nefandae deditum neci* a posé problème à de nombreux candidats : certains n'ont pas identifié *neci* comme le datif du nom *nex*, malgré l'aide du Gaffiot qui fait un renvoi à partir du génitif *necis*. D'autres n'ont pas compris que *deditum* avait pour complément au datif *nefandae neci*.

Poteris celsa per fastigia / missum rotari ?

Tu pourras (le voir), précipité (dans le vide), tournoyer le long de ces remparts élevés ?

Tu pourras (le voir), précipité par-dessus ces tours élevées, tournoyer (dans le vide) ?

Cette brève interrogation présente la difficulté majeure du texte, c'est pourquoi deux traductions recevables, trouvées dans les copies, sont proposées.

L'anaphore de la forme verbale *poteris* indique que cette phrase est construite en parallèle avec la précédente ; le lecteur est donc invité à rétablir l'infinitif *uidere*, sous-entendu, pour compléter *poteris* et, selon la même logique, le pronom anaphorique *eum* suivi du participe apposé « *missum* » – symétrique de *deditum* au vers 651 – comme sujet de la proposition

infinitive dont le verbe est *rotari*. La double lecture vient de ce que le complément de lieu *celsa per fastigia* peut se construire aussi bien avec *missum* qu'avec *rotari*, la seule contrainte étant de rendre compte du sens de la préposition *per*, qui peut signifier aussi bien « par-dessus » que « le long de ».

Enfin, si l'on a accepté que *fastigia* soit traduit par des termes généraux comme « pentes » ou « sommets », les versions qui ont explicité la référence aux remparts de Troie et bien rendu l'expressivité de la formule ont été valorisées.

Potero : perpetiar, feram, / dum non meus post fata uictoris / manu iactetur Hector.

Je le pourrai : je l'endurerai, je le supporterai, pourvu qu'après sa mort [les cendres de] mon cher Hector ne soient pas dispersées par la main du vainqueur.

Après s'être interrogée par deux fois sur l'abominable spectacle que sera pour elle la mort d'Astyanax, Andromaque semble prendre le parti de l'affronter. L'analyse des formes verbales était ici encore essentielle, afin de bien faire la différence entre les trois futurs de l'indicatif et le présent du subjonctif appelé par la conjonction *dum*, au sens de « pourvu que ».

Une lecture précise a permis d'éviter de confondre *uictor* et *uictoria*, de rapprocher *meus* d'Hector et de ne pas traduire automatiquement *fata* par « destin » mais par « mort », ce qui est le sens ici, comme souvent.

L'emploi du verbe *iacto* – disperser, jeter en tout sens – se comprend mieux si on se rappelle qu'après l'incinération rituelle du cadavre, il ne reste plus d'Hector que les cendres et les os, comme cela est dit aux vers 643, 648 et 649, d'où la possibilité, dans la traduction, d'expliciter le sens du vers en mentionnant « les cendres ».

Hic suam poenam potest / sentire; at illum fata iam in tuto locant.

Cet enfant peut ressentir son tourment ; mais celui-là, la mort le garde déjà en lieu sûr.

Une traduction précise des démonstratifs *hic* et *ille* (faisant fidèlement écho à la traduction des adverbes *hinc* et *illinc* au vers 643) permet d'assurer la cohérence du texte : *hic* renvoie toujours au fils et *ille* à l'époux. L'opposition entre l'un et l'autre est ici renforcée par la conjonction adversative *at*. Malgré ce qu'Andromaque vient d'affirmer, la mère en elle ne peut se résoudre à voir son enfant jeté du haut des remparts ; son nouvel argument euphémise la situation d'Hector, désormais bien au-delà de toute souffrance.

Un même souci de cohérence aurait évité à bien des candidats de traduire, trop vite et sans vision d'ensemble, *poena* par « châtement » ou « punition », qui font ici faux-sens, car le mot signifie « tourment », d'oublier aussi que le nom *fata* était déjà employé à la phrase précédente et qu'il convenait de trouver une traduction identique pour ces deux occurrences.

Quid fluctuaris ? Statue, quem poenae extrahas.

Pourquoi balances-tu ? Décide lequel tu arraches au tourment.

Le vers 657 montre Andromaque intimant à elle-même l'ordre de prendre une décision. Plus on avance dans le texte, plus il faut tenir compte des effets de reprises de ce qui a déjà été traduit, pour assurer la cohérence de la traduction : ici, la question est formulée à l'indicatif et non au subjonctif, elle marque le dédoublement du personnage d'Andromaque qui s'adresse à elle-même.

Il faut remarquer que le pronom *quem* est ici un interrogatif, introduisant une proposition interrogative indirecte au subjonctif, comme il se doit.

Ingrata, dubitas ? Hector est illinc tuus.

Ingrate, tu doutes ? de ce côté-là est Hector, ton époux.

La référence à « l'ingratitude », à la faute que serait l'abandon des cendres d'Hector renvoie au début du texte. Les candidats pouvaient aussi songer à la tirade d'Andromaque, au chant VI

de *L'Iliade* (vers 429-430), où elle rappelait tous les deuils qui l'avaient frappée et déclarait à Hector qu'il était pour elle à la fois un père, une mère, un frère et un époux.

Illinc, déjà employé au v. 643, en lien avec Hector, peut désigner la distance et / ou l'un des membres de l'alternative.

Erras : utrinque est Hector : hic sensus potens, / forsán futurus ultor exstincti patris.

Tu te trompes : Hector est des deux côtés. Cet enfant, (quand il aura) la pleine capacité de comprendre, sera peut-être le vengeur de son père mort.

L'adverbe *utrinque*, à rapprocher de l'adjectif relatif *utra* au vers 644, porte une nuance de dualité qui doit être rendue ici aussi.

Hic n'est ni un adverbe de lieu ni un adjectif démonstratif qui s'accorderait avec le nom *sensus*, mais, comme tout au long du texte, le pronom démonstratif qui désigne l'enfant. Au nominatif, il a pour apposition *potens*, adjectif lui-même complété par le nom *sensus*, au génitif. Les nombreux contresens occasionnés par ce passage – par exemple « cette sensation puissante » – viennent de ce que, trop souvent, on traduit un mot après l'autre sans prendre en compte l'ensemble de la phrase et encore moins les enseignements à tirer du reste du texte.

L'expression *sensus potens* méritait une attention particulière : *potens* exprime à la fois la capacité et la maîtrise, thème cher au stoïcisme, ce qui n'est pas sans rappeler le conseil programmatique de Sénèque dans sa première lettre à Lucilius : *uindica te tibi*, « prends possession de toi-même ».

Dans ce contexte, la traduction quasi automatique de *sensus* par « sensation » était à écarter au profit des sens plus intellectuels de « capacité de comprendre », « intelligence », « compréhension », que propose le Gaffiot en faisant référence à Sénèque.

Utrique parci non potest : quidnam facis ?

Épargner l'un et l'autre n'est pas possible : que fais-tu donc ?

Sans difficulté particulière, ce vers demandait néanmoins une bonne connaissance de la langue latine pour, tout d'abord, ne pas se laisser abuser par l'assonance en « i » de *utrique parci*, mais bien identifier le datif singulier du pronom indéfini *uterque* et l'infinitif présent passif du verbe *parco* ; pour se rappeler, ensuite, la tournure très courante du passif impersonnel et de la construction du verbe *parco* avec un datif.

Serua e duobus, anime, quem Danaï timent.

Sauve, mon âme, celui des deux que redoutent les Danaens.

Le dernier vers de la version a été le cruel révélateur des erreurs entraînées par un manque de pratique, en particulier dans l'usage du dictionnaire : trop souvent *serua* a été traduit par « esclave ». Certes, le mot existe mais sa rareté, signalée par les trois seules références de l'article du dictionnaire, aurait dû alerter les candidats. Ce type d'erreur résulte à la fois d'un manque de vocabulaire, d'un usage naïf du dictionnaire et de réflexes grammaticaux insuffisants pour identifier la deuxième personne de l'impératif présent actif du verbe *seruo*.

Ce dernier vers livre le choix opéré par Andromaque au terme de ce monologue délibératif : sauver son fils afin de venger son époux.

Cette version de Sénèque a montré que la qualité d'une traduction tient à sa précision et à sa rigueur.

La limpidité apparente de certains passages était trompeuse et certains candidats ont cru, à leurs dépens, qu'il était possible de les traduire au fil des mots : on ne peut pas faire l'économie d'une

analyse morphologique qui repose sur une connaissance solide des déclinaisons et des conjugaisons, des valeurs sémantiques des démonstratifs, des adjectifs relatifs et des indéfinis. L'attention aux détails – choix des préfixes, ordre et sens des mots, récurrence des mots et des tournures – a permis de creuser la différence entre des ébauches floues et fades et des traductions qui se sont attachées à restituer la violence tragique du texte.

II. QUESTION

Rappelons que, dans cette partie de l'épreuve, les candidats n'ont pas à présenter une séquence ni à décrire une séance de langue, mais qu'ils sont invités à mobiliser leurs connaissances grammaticales, littéraires, historiques et culturelles en mettant en perspective les éléments du dossier, dans une démarche organisée et pertinente.

La question permet d'évaluer la bonne compréhension des enjeux du dossier, dont il convient d'appréhender tous les éléments, sans exception. On ne saurait donc sans dommage faire l'impasse sur ce moment important de l'épreuve : on attend des candidats qu'ils ne négligent pas son traitement et adoptent une gestion maîtrisée et équilibrée du temps.

Pour cette session, le libellé du sujet invitait à l'analyse des démonstratifs et de leur rôle stylistique dans le texte de Sénèque, orientant le commentaire vers l'étude de la « théâtralité du monologue pathétique » d'Andromaque. Pour conforter cette étude, les candidats trouvaient des appuis dans le texte d'Euripide, d'une part, et dans les documents pédagogique et iconographique, d'autre part. Le jury attendait donc d'abord des candidats qu'ils recensent et classent toutes les formes grammaticales des démonstratifs identifiables dans le texte de Sénèque, qu'ils commentent ensuite leurs divers emplois et les effets stylistiques qu'ils induisent, enfin qu'ils mettent ce texte en perspective à l'aide des autres éléments du dossier (texte grec et documents complémentaires).

Relevé et classement

Les démonstratifs dans le texte de Sénèque se présentent sous la forme pronominale (*hic*, v. 650, 655, 659 ; *illum*, v. 656) et adverbiale (*hinc*, v. 643, *illinc*, v. 643, 658). Le jury attendait que les candidats identifient et analysent ces formes en précisant leur nature, ainsi que leur cas et leur genre pour les formes fléchies. Soient les pronoms démonstratifs *hic* « celui-ci » au nominatif masculin singulier, désignant Astyanax, *illum* « celui-là » à l'accusatif masculin singulier, désignant Hector, et les adverbes formés sur les morphèmes de ces démonstratifs, *hinc* « ici, de mon côté » et *illinc* « là-bas », renvoyant à un espace plus éloigné du locuteur (Andromaque, en l'occurrence).

Emplois des démonstratifs et enjeux stylistiques

Le démonstratif *hic*, en relation avec la 1^{re} personne, renvoie au contexte de l'énonciation (comme l'adverbe *nunc*) et signifie la proximité de l'objet désigné avec le locuteur. Opposé à *hic*, le démonstratif *ille* (« celui-là »), en relation avec la 3^{ème} personne, désigne celui qui est absent de la relation entre le « je » et le « tu » ; il a une valeur d'éloignement dans l'espace ou dans le temps ; il peut aussi signifier la rupture, le changement, l'innovation, le contraste et prendre une valeur laudative. Le démonstratif (ou déictique) « montre » un élément du réel, en donnant par exemple des repères spatio-temporels mais il peut aussi jouer un rôle dans l'agencement du propos du locuteur.

Dans le texte de Sénèque, les démonstratifs ressortissent de la *deixis* spatiale mais ils structurent aussi l'argumentation du personnage.

Les adverbes démonstratifs *hinc* (v. 643, *d'un côté*) et *illinc* (v. 643, *de l'autre* ; v. 653, *de ce côté- là*), instaurant une fausse dualité, ont pour référent unique le tombeau d'Hector. On peut imaginer qu'Andromaque désigne d'un geste (sans nécessairement se déplacer, car le jeu de l'acteur est frontal) le tombeau où repose son époux et où est caché son jeune fils vivant. Le balancement *hinc / illinc* (v. 643) dramatise la scène : les deux figures aimées, l'une défunte (*coniugis cari cinis*), l'autre vivante (*natus*) sont dans le même lieu. Le spectateur (ou l'auditeur, la tragédie étant peut-être destinée à être lue devant un public choisi), qui n'ignore rien du mythe, est alors en parfaite connivence avec le personnage.

Simultanément et de façon plus marquée encore, les deux adverbes jouent le rôle de connecteurs argumentatifs. Ils mettent en relief les termes de l'alternative, le choix impossible auquel est confrontée Andromaque, épouse d'un héros défunt (*cinis*, à la fin du vers 643) dont elle doit préserver la mémoire, et mère d'un jeune enfant (*natus*, détaché à la coupe) dont elle doit sauver la vie.

Les pronoms démonstratifs *hic* et *ille* ont le même rôle de connecteurs spatiaux et argumentatifs. Ils désignent respectivement, tout au long du passage, le fils et l'époux, l'un proche et l'autre éloigné des vivants par la mort. Leur opposition structure le monologue, dessinant, au fil des revirements de l'héroïne, la progression de la délibération.

Andromaque émet d'abord le souhait de voir Hector revivre en son fils (v. 647, avec l'adjectif possessif *tuos* disjoint de *vultus* et rejeté en hyperbate à la fin du vers). Mais quand elle imagine la dispersion des os d'Hector dans les flots, l'anéantissement dramatique du héros dans l'anonymat (v. 648-649), elle préfère livrer son enfant à la mort : au vers 650, c'est le pronom *hic*, employé sans renvoi anaphorique à un mot précédent, qui exprime ce choix (*que cet enfant plutôt affronte la mort*).

À l'évocation de la cruauté de l'ennemi victorieux, qui pourrait faire disparaître une seconde fois Hector, répond l'horrible prémonition de l'exécution d'Astyanax, précipité du haut des remparts. Au vers 655, placé après la coupe et opposé en asyndète au nom d'Hector, le pronom démonstratif *hic*, qui désigne l'enfant, introduit un nouveau revirement dans l'attitude d'Andromaque. L'asyndète dramatise l'opposition entre le mort et le vivant, renforcée par le pronom *illum* (déictique de la rupture), surdéterminée par la conjonction *at*. L'enfant est vivant, Hector est figé dans le présent de la mort (*at illum fata iam in tuto locant*) : les vers 655 et 665, deuxième temps du dilemme, anticipent le choix final de sauver Astyanax.

Au vers 658, le démonstratif adverbial *illinc* suggère un nouveau sursaut de l'héroïne : elle penche à nouveau en faveur de la préservation du tombeau d'Hector. Mais au vers suivant, dans un dernier revirement, Andromaque choisit de sauver Astyanax, l'enfant porteur d'espoir et promesse de vengeance, toujours désigné par le pronom *hic* (v. 659). L'emploi de l'adverbe *utrimque* (v. 659) et du pronom indéfini *utrique* (v. 661), résorbe les oppositions adverbiales et pronominales (*hinc / illinc* ; *hic / ille*) et signifie la résolution du dilemme.

Les couples de démonstratifs *hic / ille* et *hinc / illinc*, accentuent, dans leur sobriété, l'effet pathétique qui suscite l'émotion du spectateur – le *motus*, ressort essentiel de la tragédie latine. Ils scandent le débat intérieur du personnage, ponctuent et soulignent ses revirements dans le choix impossible entre le fils vivant et l'époux mort, qu'ils suffisent à différencier.

Prolongements

Dans le texte d'Euripide, les démonstratifs jalonnent les étapes de la prise de conscience d'Hécube, ils servent l'ironie tragique et contribuent à l'effet pathétique.

Au vers 663, le démonstratif τόδε désigne, de façon ambiguë, le corps sans vie d'un enfant qu'une servante apporte à la reine (*C'est à Hécube que j'apporte le sujet de douleur que voici* »).

L'adjectif démonstratif τόνδε, rejeté en hyperbate à l'initiale du vers 679, souligne dramatiquement la méprise d'Hécube croyant que le cadavre « *ici présent* » est celui de Polyxène (en fait enterrée dans un hors-scène). La reconnaissance finale de son fils Polydore (παῖδ' ἐμὸν n'en sera que plus pathétique, exprimée par l'adjectif possessif et l'interjection de douleur οἶμοι).

Ainsi, d'un point de vue grammatical et stylistique, le référent des déictiques peut être bien autre chose qu'un objet sur scène (le tombeau d'Hector) ou une personne (Astyanax, Hector ou le cadavre de Polydore), donnés à voir. Les démonstratifs, dans le monologue d'Andromaque et dans les répliques d'Hécube, révèlent l'espace mental des héroïnes et leur cheminement intérieur : résolution du dilemme pour Andromaque, reconnaissance de la trahison pour Hécube. Ils tissent, avec l'emploi des possessifs, des effets pathétiques, liés à la situation dramatique des personnages.

Le texte de Pierre Grimal soulignait le lien dynamique entre les tragédies grecques et celles de Sénèque, par le réinvestissement « selon sa propre esthétique » de leurs sujets. Il plaidait en faveur de la thèse selon laquelle ces dernières étaient bien destinées à être représentées, puisque précisément particulièrement spectaculaires, question qui était au centre même de l'entrée du programme de Première « Le théâtre : texte et représentation ».

L'extrait, insistant sur l'importance et la force de la mise en scène telle qu'elle est évoquée par Horace, permettait de prolonger l'analyse sur la valeur stylistique de l'emploi des déictiques : loin d'être un artifice rhétorique, signe de la verbosité d'une écriture destinée uniquement à la récitation, ces derniers font précisément le lien entre les discours des personnages et leur représentation sur scène. Les déictiques sont des signes de la structuration intérieure des héroïnes - ignorance de son double deuil pour Hécube, que traduit par l'emploi de τόνδε, et déchirement entre deux objets d'affection pour Andromaque, dont le discours est scandé par l'opposition *hic/illic* – tout autant que des indications de mise en scène. La confusion d'Hécube ne prend tout son sens que par la désignation d'un corps mal identifié, tout comme le dilemme d'Andromaque s'illustre particulièrement dans sa manière de faire signe différemment vers un même tombeau.

L'affiche du film *Les Troyennes* (1971), œuvre de Michael Cacoyannis, réalisateur et metteur en scène grec, qui a adapté au cinéma deux autres tragédies d'Euripide, *Électre* (1962) et *Iphigénie* (1977) permettait d'élargir la réflexion et témoignait de la permanence des mythes antiques et de leur réinvestissement dans l'imaginaire moderne. La scène représentée fait référence à l'*exodos* de la pièce d'Euripide : Hécube doit s'occuper de la sépulture d'Astyanax, dont le corps déchiqueté lui a été amené, tandis qu'Andromaque est contrainte de suivre le plus rapidement possible Néoptolème. Le bouclier d'Hector, qui sert de berceau funèbre sur l'image, est mentionné au deuxième épisode de la pièce. Ce qui importait surtout cependant, plus que l'identification des personnages, était d'analyser la tonalité pathétique de la représentation, en particulier celle du corps mort de l'enfant, littéralement présenté sur le bouclier aux yeux des spectateurs comme preuve physique de la rigueur du sort. Les personnages s'inscrivent dans un triangle, figure de l'immobilisme ; les yeux clos du jeune enfant et ceux baissés de la vieille femme éplorée figent les personnages dans l'éternité de la mort ou du deuil. Le pathétique de la scène est renforcé par l'attitude de la figure féminine en haillons, penchée sur l'enfant, et le jeu des couleurs — teintes foncées pour le vêtement de la femme, pâles pour la tunique du jeune enfant, victime innocente. Certaines copies ont ainsi montré de façon tout à fait pertinente

comment le pathétique de la scène était renforcé par la présence sous-jacente de la figure de la Pietà.

Le jury a eu le plaisir de lire des commentaires nourris fondés sur le rappel des conditions de représentation du théâtre antique, grec et latin, sur une analyse fine de quelques exemples de l'emploi des démonstratifs et sur une bonne exploitation du document iconographique. Que la lecture de l'intégralité du rapport de l'épreuve montre aux futurs candidats qu'en traduisant, ils réfléchissent déjà au traitement de la question.

III. PERSPECTIVES

La réussite à l'épreuve écrite de Lettres classiques tient en grande partie à sa préparation et à la régularité de l'entraînement. Pour ce faire, nous ne saurions trop conseiller aux candidats :

- de réviser la morphologie latine et grecque (en particulier les déclinaisons et conjugaisons) en vue d'une analyse précise de la phrase, préalable à toute traduction ;
- d'apprendre régulièrement du vocabulaire pour améliorer la qualité de la première lecture et éviter de passer plus de temps à chercher dans le dictionnaire qu'à lire le texte ;
- d'enrichir leur connaissance de la culture antique afin de contextualiser le texte à traduire ;
- de fréquenter assidûment les textes latins et grecs : à force de lire, de traduire, de consulter grammaire et dictionnaire, ils acquerront la dextérité qui seule permet de traduire vite et bien.

La réussite tient aussi à l'attention portée aux jeux d'écho, aux correspondances ou aux oppositions entre les divers éléments du dossier, dont il importe de percevoir d'emblée la convergence ou la divergence significatives. Les candidats ne doivent jamais perdre de vue qu'ils abordent une épreuve unique, subdivisée en trois parties cohérentes (version grecque, version latine, question) qui se complètent et dont le traitement successif suppose cependant une vue d'ensemble.

À cet égard, nous le rappelons, la question constitue un temps essentiel de l'épreuve. Son libellé, orientant l'interprétation des textes (qu'il s'agisse de les traduire ou de les commenter) apporte un éclairage précieux sur les enjeux du dossier et doit donc faire l'objet d'une lecture attentive, préalable à celle des textes.

Enfin, même si les candidats sont interrogés sur une notion ou un fait de langue précis, supposant un développement spécifique, la réponse à la question forme un tout : on ne saurait donc se contenter, en guise d'approfondissement et d'élargissement, de remarques juxtaposées, faisant fi de toute cohérence d'ensemble, comme c'est encore trop souvent le cas.

Pour les prochaines sessions, afin d'inciter chaque candidat à adopter un traitement ferme et homogène de la question, répondant à des objectifs explicitement formulés, son libellé prendra la forme suivante :

« En prenant appui sur le texte de la version ... [*latine / grecque*], vous mobiliserez, dans une perspective d'enseignement, vos connaissances grammaticales, littéraires et historiques pour construire, à l'intention d'une classe de ... [*niveau de classe*], une étude de ... [*notion ou fait de langue*].

Vous montrerez comment ... [*piste(s) d'interprétation proposée(s)*].

Vous approfondirez votre réflexion pédagogique et élargirez votre interprétation en prenant appui sur la version ... [*latine / grecque*] et les documents complémentaires. »

Pour conclure, le jury tient à souligner que bon nombre de copies ont semblé satisfaisantes lors de cette session. Peu de candidats n'ont traité qu'une version ou omis la question. Les conseils donnés dans les précédents rapports ont été lus, compris et appliqués. Nous félicitons les lauréats qui ont su, dans un travail assidu et régulier, tirer profit de ces recommandations. Que les précisions et compléments apportés par le présent rapport soient une aide supplémentaire et efficace pour les futurs candidats. À tous, nous souhaitons bonne lecture et bon courage pour la préparation de l'épreuve.

EPREUVES ORALES

Option : LETTRES MODERNES ET LETTRES CLASSIQUES

EPREUVES ORALES

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Rapport présenté par Brigitte Thomas et Mathieu Bermann

L'esprit de l'épreuve

Nous commencerons ce rapport par un constat : quels que soient les changements opérés dans les programmes scolaires depuis ces dernières décennies, quels que soient les infléchissements méthodologiques apportés à l'exercice, l'explication de texte reste au cœur des enseignements de Lettres en collège et en lycée. Occupant une place fondamentale dans les programmes de lycée de 2010, elle est réaffirmée avec force dans les nouveaux programmes de collège de 2016 et apparaît plus explicitement en primaire, en particulier au cycle 3. Cette permanence dit assez la part essentielle jouée par l'explication de texte dans la formation intellectuelle et psychologique de l'élève. Pratiquer l'analyse littéraire en classe aujourd'hui n'est pas suivre une figure imposée par une tradition scolastique que l'on refuserait par principe d'interroger, c'est revendiquer avec conviction la valeur intrinsèquement humaniste de notre discipline : développer chez les enfants et chez les adolescents des capacités d'analyse et de synthèse, une aptitude à mettre en relation les éléments observés pour leur donner du sens dans une véritable démarche d'investigation et d'interprétation, les accompagner dans la construction d'une réflexion personnelle nuancée et étayée, c'est contribuer à faire d'eux des adultes libres parce qu'éclairés, c'est leur donner des clés pour lire et penser le monde.

Le concours de recrutement de professeurs Lettres se devait d'accorder par conséquent une place privilégiée à l'explication de texte.

Plus spécifiquement, l'épreuve de « mise en situation professionnelle » vise à recruter des enseignants de Lettres capables, quelque trois mois après cette épreuve, d'enseigner la langue et la littérature françaises à une classe de collège ou de lycée et de mener avec pertinence et clarté une telle analyse de texte. En d'autres termes, s'il ne s'agit pas d'une épreuve de didactique, son objectif est bien cependant d'évaluer chez le candidat les qualités fondamentales qui devront être celles du professionnel qu'il deviendra : la maîtrise des savoirs disciplinaires, la connaissance de la langue et de son fonctionnement, la capacité à rendre compte d'une lecture *intelligente* du texte : une lecture qui s'attache à en révéler les enjeux, à dépasser la littéralité

— sans toutefois ni l’occulter ni la trahir — pour entrer dans une véritable démarche d’interprétation, une lecture à la fois sensible et raisonnée qui mette en lumière la singularité du texte, sa saveur, voire l’émotion qu’il peut susciter chez le lecteur. Enfin, le jury apprécie également les capacités de communication du candidat, la précision et la justesse du propos autant que la force de conviction et le dynamisme attendus chez un enseignant.

Le dossier soumis au candidat reflète par conséquent la diversité et la complémentarité des compétences en jeu dans l’enseignement des Lettres au collège et au lycée¹

Si la question de grammaire et l’explication de texte constituent deux temps distincts de l’exposé (respectivement de 10 à 15 minutes et de 25 à 30 minutes), on ne saurait en faire deux entités indépendantes et cloisonnées. L’étude de la langue vient en effet éclairer le sens du texte et nourrir son interprétation : ainsi l’analyse de telles constructions syntaxiques complexes pourra-t-elle efficacement révéler un sens littéral qui résisterait à la première lecture ; l’étude des temps et des modes verbaux aidera à identifier les différentes strates temporelles d’un récit enchâssé ou la position de l’énonciateur face à son énoncé. L’analyse littéraire gagne à s’appuyer sur des faits de langue. C’est dans cet esprit que la grammaire s’enseignera, moins pour elle-même que pour amener l’élève à mieux s’exprimer mais également à mieux comprendre un texte. Il serait sans doute judicieux par conséquent de commencer la préparation par la question de grammaire, en y consacrant logiquement un quart des trois heures, soit environ 45 minutes. Le travail d’explication de texte en serait, on le voit, facilité et permettrait par ailleurs d’approfondir ponctuellement les analyses grammaticales qui auraient pu paraître délicates de prime abord ou de repérer les occurrences omises lors du relevé initial.

Enfin, les programmes soulignent la part jouée par le professeur de Lettres dans l’acquisition d’une culture artistique chez les élèves de collège et de lycée : l’histoire des arts, et à travers elle la lecture de l’image, fait partie intégrante de l’enseignement des lettres. De même que le professeur sera amené dans sa pratique à sensibiliser les élèves aux liens qui unissent les différentes formes d’expression artistique, de même le candidat — dont on n’attend pas qu’il soit un spécialiste de l’histoire des arts — est invité à faire dialoguer le texte et l’image qui lui est associée, pour en montrer les échos, les éventuelles filiations, mais aussi les dissonances et les écarts. Là encore, les deux lectures s’enrichissent mutuellement.

Quant à l’entretien² qui permet d’apprécier la capacité du candidat à s’adresser à un interlocuteur et à prendre en compte la question posée pour compléter, nuancer ou préciser une analyse, il constitue bien « une mise en situation professionnelle » : l’ouverture d’esprit, l’écoute, la réactivité, la maîtrise de ses émotions et la clarté de l’explicitation sont des qualités éminemment requises chez un enseignant.

¹ « 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. (...) Durée de la préparation : trois heures ; durée de l’épreuve : une heure (exposé : quarante minutes ; entretien : vingt minutes) ; coefficient 2. » (*Journal Officiel* du 27 avril 2013)

² « 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. » (*ibid.*)

Les modalités et les attendus de l'épreuve, à présent bien connus, ont été présentés de manière exhaustive et très claire dans le rapport de jury de 2014, vademecum précieux dont nous ne pouvons que recommander la lecture à tous ceux qui se préparent au concours. On ne saurait trop conseiller également la consultation des rapports des sessions 2015 et 2016 dont ils pourront tirer le plus grand profit³.

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité des précédents et s'appuiera sur les témoignages des différentes commissions — que nous remercions vivement pour leurs contributions — pour mettre l'accent sur les points saillants et récurrents de cette session 2017. Le jury a constaté avec plaisir qu'un grand nombre de candidats semblait avoir tenu compte des conseils formulés antérieurement et s'être mieux préparé à cette épreuve ; il s'est réjoui de pouvoir attribuer davantage de bonnes, voire d'excellentes notes à des prestations de qualité. Toutefois, il ne peut que regretter la persistance de maladresses, de lacunes ou de défaillances maintes fois relevées qu'une préparation rigoureuse permettrait de corriger ou d'éviter.

Les résultats en quelques chiffres :

CAPES Lettres modernes et lettres classiques (MSP Hors 3^{ème} voie)

- Moyenne générale des interrogations toutes commissions : 10,03
- Moyenne des interrogations toutes commissions, Explication de texte : 10,2
- Moyenne des interrogations toutes commissions, Grammaire : 9,50
- Moyenne des admis aux CAPES-CAFEP LM : 11,27 (ASP : 11,94)

L'explication de texte :

Les attentes

La réussite à cette épreuve n'est pas réservée aux seuls érudits dont le jury validerait le savoir encyclopédique mais il va de soi qu'une bonne analyse littéraire réclame des connaissances... proprement littéraires et que l'on attend du candidat qu'il maîtrise ce qu'il va devoir enseigner. Certes, comme le veut Montaigne, *il n'y a point de fin en nos inquisitions* ; le professeur de Lettres continuera d'apprendre tout au long de sa carrière et restera par essence, on peut l'espérer, un lecteur avide ; mais le jeune enseignant a besoin d'asseoir sa légitimité devant ses classes, et celle-ci se fonde d'abord sur la maîtrise de sa discipline. *A contrario*, la fragilité des savoirs universitaires obère la mise en œuvre didactique et entame l'aisance avec laquelle l'enseignant est censé mener son cours et répondre aux questions de ses élèves.

... en termes de connaissances :

Le jury rappelle donc la nécessité d'avoir des idées très claires sur **l'histoire littéraire** et d'être en mesure d'expliquer par exemple en quoi une page de La Bruyère relève de l'esthétique classique, esthétique qui ne se résume pas à la règle des trois unités au théâtre. Il attend du candidat qu'il fasse preuve de précision dans l'approche **des genres et des registres** : il n'est pas rare d'entendre l'un d'eux évoquer pêle-mêle les registres « tragique », « dramatique » et « pathétique » au prétexte que le texte est « sombre » et répondre sans ciller qu'il n'emploie pas ces termes dans leur acception littéraire. Telle candidate au contraire a su exposer avec finesse

³ Rapport 2014 : http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf

Rapport 2015 : http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/70/5/lettres_473705.pdf

Rapport 2016 : http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/89/5/rj-2016-capes-externe-lettres-admission_633895.pdf

la construction du « je » lyrique, le distinguant du « je » autobiographique par son désir d'accéder à l'universel, citant de mémoire la formule hugolienne « quand je vous parle de moi, je vous parle de vous. Comment ne le sentez-vous pas ? Ah ! insensé, qui crois que je ne suis pas toi ! » De même, on sait gré au candidat de nuancer son propos et de distinguer sous le vocable « comique » ce qui relève de l'humour, de l'ironie, du burlesque ou de l'héroï-comique. Le théâtre a ses particularités génériques qu'il convient de mettre en valeur dans l'explication : comment étudier une scène sans s'interroger sur la double énonciation, la concaténation des répliques ou la fonction dramaturgique ? Ce « texte troué » exige que soit prise en compte sa dimension « théâtrale », conformément au travail qui sera mené en classe avec les élèves qu'il s'agira d'initier aux enjeux de la mise en scène. Les didascalies méritent par conséquent d'être lues et exploitées : dans la scène 1 de l'acte II du *Mariage de Figaro* l'indication « *Suzanne crie de la fenêtre* » invite à réfléchir à l'espace scénique, à son élargissement par la parole, à la symbolique des lieux et du hors scène, ouvert, terrain de chasse des hommes, par opposition à la chambre close des femmes. Le jury regrette que certains textes soient expliqués en totale apesanteur, détachés de la situation concrète d'interlocution. L'aveu de Phèdre prend son sens dès lors que quelqu'un le recueille, même si Œnone est silencieuse pendant l'extrait. Les effets d'ironie dramatique liés au travestissement dans *La Fausse suivante* de Marivaux peuvent passer totalement inaperçus si le candidat ne prend pas la peine de reconstruire la situation de dialogue, la relation précise entre les personnages. Lorsque le dealer de Koltès, dans *Dans la solitude des champs de coton* parle sans discontinuer dans une tirade au long cours, il faut moins conclure à la victoire de celui qui monopolise la parole que se demander comment un personnage peut ainsi forcer l'attention et réduire son interlocuteur au silence : est-ce séduction ? est-ce violence ?

Si l'analyse de la poésie ne se réduit pas aux mètres utilisés, aux rimes et aux sonorités, on ne saurait s'en dispenser ; trop de candidats méconnaissent les principes de prosodie et de métrique élémentaires, confondent hétérométrie, vers libre, prose poétique, poème en prose, coupes et césures. La scansion et l'accentuation des vers sont rarement probantes : lorsque des candidats sont amenés en entretien à identifier le mètre du poème, il est parfois surprenant de les voir compter laborieusement sur leurs doigts pour parvenir à un résultat faux. Au contraire, de très belles lectures entendues en exposé démontrent, s'il en était besoin, que la prosodie et le sens, le rythme et l'émotion font un mariage heureux et fécond. Mais le texte poétique est trop souvent lu et étudié comme le serait une page de roman et, lapsus révélateur, le « narrateur » se substitue souvent au « poète » dans les commentaires. Ainsi le jeu subtil des variations de rythme impair chez Verlaine dans « Je ne sais pourquoi... », (*Sagesse*), a-t-il échappé, alors qu'il aurait pu étayer une réflexion sur la rêverie poétique et l'inachèvement mélancolique du poème. De même chez Césaire le passage du poème en prose au vers libre dans un extrait du *Cahier d'un retour au pays natal* aurait permis de préciser un projet de lecture portant sur l'émergence d'un chant de la négritude animant la voix du poète.

Les notions d'énonciation et de narratologie sont aussi un bagage nécessaire : les points de vue narratifs, le sommaire et la scène, le récit enchâssé, le discours narrativisé ou indirect libre, pour ne citer qu'eux, sont trop souvent méconnus. Le récit itératif chez Flaubert, les variations de point de vue chez Proust ou les interventions du narrateur chez Diderot constituent des pistes à explorer. Il paraît enfin difficile d'appréhender une page de roman sans interroger la notion même de romanesque et de fiction, sans poser la question du personnage et celle du *topos* narratif.

Enfin, et de manière générale, **les outils stylistiques** doivent être maîtrisés et utilisés à bon escient : rappelons que toute description n'est pas hypotypose, que toute opposition n'est pas oxymorique et qu'un texte ne s'achève pas nécessairement sur une péroration.

Le jury est sensible à la **précision et à la richesse lexicale** du candidat. Mettons les choses au clair : une femme *courtisée* est rarement — et heureusement — une *courtisane*. Au-delà de l'anecdote, on ne peut que conseiller aux candidats de s'assurer de leur compréhension exacte des termes présents dans l'extrait étudié et de ne pas se contenter d'approximations : une vérification dans le dictionnaire à disposition aurait pu permettre à tel candidat de ne pas confondre les sens d'*ingénu* et d'*ingénieux*, confusion fatale ici à la perception de l'ironie voltairienne et des sous-entendus du passage. Comment espérer commenter de façon pertinente une page dont certains mots resteraient inconnus ? L'extrait des « Intermittences du cœur » dans *Sodome et Gomorrhe* de Proust repose notamment sur le verbiage d'un maître d'hôtel qui multiplie les confusions lexicales que le narrateur rétablit ponctuellement : « vous n'aurez personne au-dessus de vous pour vous fatiguer le trépan (pour tympan) ». Il n'est guère possible d'apprécier l'humour du texte sans connaître la signification du mot « trépan » et sans percevoir comment le quasi lapsus participe du discours assommant de ce personnage.

Il paraît étonnant qu'un futur professeur puisse ignorer le sens de mots somme toute courants comme *amender* ou *cossu*, hésiter sur le sens classique de *souffrir* ou achopper sur des termes certes vieillis tels *heur* ou *cuidar* mais croisés pendant ses études de Lettres. Le cours d'ancien français n'est pas inutile à cet égard.

Enfin, la littérature ne peut s'envisager comme un objet clos, replié sur lui-même, indifférent à une société dans laquelle il s'écrit et s'inscrit, hors du flux de l'Histoire et des courants artistiques. La littérature dit le monde et parle de l'homme, c'est ce qui en fait la richesse, la passionnante beauté et la complexité. Il importe alors que ce monde ne soit pas totalement étranger à qui souhaite enseigner les Lettres. En d'autres termes, on attend du candidat **une culture générale** suffisamment solide pour lui permettre d'appréhender la dimension référentielle du texte à l'étude. Que dire de cette candidate qui, à propos d'un vers de Lamartine, avoue avec candeur ignorer si le soleil se couche à l'est ou à l'ouest ? Le CAPES de Lettres n'est pas le CAPES d'Histoire, loin s'en faut, mais on ne peut que rester perplexe devant certains exposés qui soutiennent que Vigny cherche en 1832 à dénoncer le régime de Louis Napoléon Bonaparte ou qui attribuent la Terreur à Louis XVI. Un candidat évoquant à plusieurs reprises « l'échafaud de Danone » et cet autre qui, pour le même Danton, lit « Danntown » ont pu mettre l'équanimité du jury à rude épreuve. Le jury a pu apprécier au contraire la référence pertinente au taylorisme à propos d'une page du *Voyage au bout de la nuit* ou le parallèle bienvenu entre la situation florentine de 1536 décrite dans *Lorenzaccio* et celle, tumultueuse, de la Monarchie de Juillet. On recommandera donc aux candidats de se forger quelques grands repères simples et, parallèlement, de revoir quelques grands épisodes mythologiques ou bibliques « fondateurs » auxquels bien des textes font écho.

De même, la lecture de **l'image** implique l'utilisation d'outils d'analyse fondamentaux : composition, lignes de force et de fuite, symétrie, point de vue, jeux de couleurs, clair-obscur... Sans attendre une connaissance approfondie des mouvements artistiques, le jury peut espérer que le candidat sache distinguer une peinture d'Histoire d'une scène de genre, un paysage d'une nature morte, un portrait d'une vanité. Il a pu apprécier le recours pertinent à la notion d'ekphrasis dans certains exposés ou l'évocation éclairée de l'esthétique baroque commune à un passage des *Tragiques* d'Aubigné et à un tableau de Rubens.

... en termes de compétences :

Nul candidat ne saurait incarner l'ambition humaniste d'un Pic de la Mirandole en rassemblant en lui-même tous les champs du savoir ou, en un soupir mallarméen, prétendre avoir lu tous les livres.

Aussi, l'un des conseils récurrents exprimé par les membres du jury est **de savoir faire bon usage des documents à disposition lors de la préparation**, notes, notices, introductions, préfaces, dictionnaires des œuvres qui peuvent aider à contextualiser l'extrait étudié et offrir des pistes de réflexion utiles. Ainsi, la quatrième de couverture des *Années* d'Annie Ernaux aurait-elle pu aider tel candidat à comprendre le lien entre la photographie décrite et la narratrice et mieux saisir le projet même de l'entreprise autobiographique.

Il est très vivement conseillé aussi et surtout de **s'intéresser à l'amont et à l'aval de l'extrait proposé** : une explication de la scène VI de l'acte II de *Britannicus* par exemple a fortement pâti du fait que le candidat n'ait pas pris en compte la présence d'un témoin caché ; il suffisait pourtant de s'intéresser aux entours immédiats de l'extrait pour comprendre que l'échange entre Junie et le personnage éponyme était épié par l'empereur Néron. Tous genres confondus, les textes ayant fait l'objet de bonnes prestations sont ceux qui ont été réinsérés dans leur contexte et leur cotexte : des candidats remontent quelques paragraphes en amont dans le volume qui leur est confié ou poursuivent quelques pages plus loin pour vérifier leurs hypothèses de lecture. Replacer telle tirade dans sa scène et son interlocution, situer tel poème dans un recueil, retrouver dans l'environnement d'un extrait romanesque les choix de focalisation et de narration qui l'affectent sont des opérations assez aisées et productives pour l'analyse.

Mais un bon usage de la documentation implique d'en sélectionner la matière et de n'exploiter que ce qui peut véritablement servir le commentaire. Les introductions au cours desquelles sont récités des pans entiers de notices du dictionnaire des œuvres ou de la préface de l'édition fournie sont naturellement du plus mauvais effet. Relater par exemple, après l'avoir recopiée dans ses notes, l'intégralité de la vie du Grand Condé pour introduire un sermon de Bossuet, dérobe à l'analyse un temps précieux et dénote un manque de discernement. Le jury met donc en garde les candidats contre la tentation préjudiciable de plaquer artificiellement des développements recopiés, mal exploités ou mal compris ou extrapolés ou plus simplement inadaptés à l'extrait étudié et qui peuvent conduire au contre-sens.

D'une manière générale, **le jury invite les candidats à se garder des grilles de lecture stéréotypées** qui aplanissent toutes nuances d'un texte et n'aident pas à rendre compte de sa singularité. Trop nombreux sont ceux qui veulent faire dire au texte ce qu'ils croient savoir de l'œuvre, de l'auteur ou du mouvement dans lequel il s'inscrit. Ainsi toute page de Voltaire dénoncerait le fanatisme religieux ou tout poème de Rimbaud critiquerait la société de son époque. Une scène du *Roi se meurt* de Ionesco serait nécessairement la manifestation du théâtre de l'absurde et de sa critique du langage, au mépris de ce que dit vraiment l'extrait, de la structure chorale du dialogue et de la confrontation entre deux philosophies de vie qui s'y expriment. Au motif qu'au XVI^{ème} siècle « tout est religieux », un candidat expose et maintient contre tout conseil que la foi que Maurice Scève jure à Délie sa bien-aimée est une foi christique, oubliant que l'on pouvait jurer ou donner sa foi à quelqu'un dans bien d'autres circonstances.

L'explication n'est pas un lit de Procuste qui chercherait à rendre le texte conforme aux préjugés ou aux attentes du candidat, étirant ce qui semblerait les justifier, élaguant tout ce qui viendrait clairement les contredire.

On le voit, parmi les candidats qui ont les connaissances attendues en termes d'histoire littéraire, une ligne de partage sépare assez clairement ceux qui se servent d'elles comme d'un cadre contextuel, d'un moyen d'éclairer possiblement l'extrait et ceux qui les appliquent mécaniquement sur le texte, quel qu'il soit, au risque de passer à côté du sens et des enjeux.

Qu'en déduire ?

Que les *savoirs* seuls ne suffisent pas s'ils ne s'accompagnent d'un *savoir-faire* qui ne peut s'acquérir que par l'entraînement.

Savoir expliquer un texte, c'est d'abord, comme l'étymologie y invite, savoir le « dérouler », le déployer pour en restituer le sens et le mouvement. C'est écouter ce qu'il dit et reconstituer le monde de référence dont il est question. Le jury est amené bien souvent à demander au candidat à l'issue de l'exposé : *si vous deviez expliquer en une ou deux phrases le propos de ce texte à une classe, que diriez-vous ?* Cette clarification du sens littéral, cette glose « intelligente » est certes insuffisante mais nécessaire. Des textes moins « canoniques » (Supervielle, Echenoz, Modiano...) ou moins connus des candidats ont pu en déstabiliser certains, à tort cependant, car ils ont donné lieu à d'excellentes prestations : suivant le conseil de Descartes *d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention*, les candidats n'ont eu d'autre choix que de se pencher véritablement et précisément sur la page pour en investiguer le sens.

Indiquer en introduction **le mouvement du texte**, c'est précisément contribuer à le « déplier » pour en révéler le fonctionnement et la signification, c'est aussi montrer au jury qu'on en a compris la cohérence interne. Rappelons que l'on ne « découpe » pas le texte en « parties » tel un boucher qui débiterait sa viande, pas plus qu'on ne le « décompose »... formules maladroitement souvent entendues qui apparentent l'analyse littéraire à une séance d'équarrissage.

Cette **exploration référentielle** du texte ne saurait se réduire cependant à une forme de « traduction » ; elle s'appuie sur le contexte historique et littéraire, sur la langue même qu'il convient d'appréhender dans son historicité ou dans sa modernité, sur le cotexte dont a vu plus haut tout l'intérêt, et sur l'intertextualité. Le monde référentiel dont parle le texte ne se limite pas au monde réel, il s'étend au « quasi-monde » de la littérature, pour reprendre l'expression de Paul Ricœur, dont il se fait l'écho ou le reflet.

Rappeler le souci de la littéralité n'est donc pas faire l'apologie de la paraphrase, écueil que bien des exposés ne savent pas toujours éviter et qui, pour un extrait de la *Cantatrice chauve*, peut confiner au supplice.

Savoir écouter un texte, c'est aussi savoir entendre ce qu'il ne dit pas mais qu'il suggère et sous-entend et accueillir l'émotion qu'il veut susciter.

Bien sûr Ronsard, dans cette élégie à Cassandre, déplore de devoir délaisser la poésie amoureuse pour la poésie de cour et prétend regretter cette élection royale qui le détourne de son ambition littéraire... mais le lecteur percevra derrière les soupirs de circonstance, l'autocélébration du prince des poètes qui passe avec une même dextérité de la « lyre » à la « trompette »...

Il s'agit donc de proposer **un projet de lecture qui s'attache à rendre compte des enjeux spécifiques de la page étudiée, à en débusquer le ou les sens dans une véritable démarche herméneutique.** La problématique gagne à être énoncée de manière suffisamment précise et concise : ni phrases fleuves qui charrient toutes les idées du texte et dont le sens finit par s'embarrasser dans leurs méandres ; ni questions lâches et floues (« quels sont les objectifs de Rousseau ? ») qui ne disent rien. À propos d'un sonnet de Louise Labé par exemple, « Tant que mes yeux pourront larmes épandre », le jury a pu apprécier un projet de lecture qui tendait à montrer que le chant amoureux énonçait ici un art poétique.

Ce projet annoncé, il conviendra de ne pas le perdre de vue au cours de l'analyse. Des bilans intermédiaires venant rappeler le cheminement de la pensée en lien avec la question liminaire sont les bienvenus. De nombreux exposés se composent en effet de remarques en soi pertinentes mais éparses, qui ne font pas sens. Le texte poétique en particulier semble induire aux yeux de beaucoup de candidats un traitement fragmenté : sont commentés des mots et des

procédés, sur un mode désultoire, sans rien qui les lie, sans vision d'ensemble. Ainsi, pour un poème de Desnos, « J'ai tellement rêvé de toi », un tel commentaire pointilliste et un peu myope a-t-il généré de regrettables contresens, la femme évoquée par le poète étant tantôt morte ou séparée de lui, tantôt vivante à ses côtés.

L'analyse de texte réclame par conséquent une sorte de double vue : une vision de près, qui s'applique au commentaire de détail, à l'analyse de telle figure de style, de telle sonorité, de telle structure syntaxique, et une vision de loin, surplombante qui distingue les sens du texte, sa signification comme la direction qu'a souhaité lui imprimer l'auteur et vers laquelle tend l'explication menée. Ce double mouvement peut éviter les errances d'un discours qui procéderait à *sauts et à gambades*, s'arrêterait à certains termes qu'il isolerait de leur contexte et auxquels il extorquerait un sens qu'ils n'ont pas, et qui reprendrait sa course en contournant les difficultés de certains passages. Il peut contribuer à prévenir les dérives interprétatives qui mènent ainsi parfois par un jeu d'association d'idées bien loin du texte.

L'analyse met donc en tension permanente le respect de la lettre et la nécessaire interprétation, une subjectivité de lecteur qui a toute sa légitimité et une approche rigoureuse de la page étudiée.

L'explication de texte réclame que le candidat n'abdique pas toute **sensibilité** au profit d'une analyse froide et technique. Le jury, comme pour les sessions précédentes, regrette que le comique ou l'humour soit rarement perçu. Ce passage du *Tiers Livre* où un pape, sollicité par des religieuses afin de leur accorder le droit de se confesser les unes les autres, met à l'épreuve leur insatiable curiosité par un subterfuge, a été lu comme une critique de l'Eglise et du pouvoir papal... là où on attendait que soit vue l'allusion humoristique à la boîte de Pandore ou à la Tentation originelle. L'évocation espiègle de « la pauvre charité de Giotto » chez Proust et la savoureuse association entre la douceur de Françoise et la chair tendre du poulet qu'elle embroche n'ont pas trouvé l'écho souriant espéré par le jury.

La réception du texte par le lecteur qu'est le candidat a toute sa place dans un exposé de concours, comme elle aura toute sa place en classe chez les jeunes lecteurs auxquels l'enseignant apprendra à faire confiance à leurs premières impressions et à les étayer par une observation précise et raisonnée du texte. L'étude d'une tonalité ou d'un registre doit moins reposer sur la recherche mécanique d'indices que sur l'écoute de ses propres émotions, et sur sa capacité à sentir la poésie, la drôlerie, l'ironie ou la violence de la page étudiée. Les meilleures performances font place au moins autant à des notions claires, à des méthodes rigoureuses qu'à la sensibilité et à la disponibilité du candidat pour le texte. Mais sensibilité et rigueur doivent aller de pair : certains exposés malencontreux procèdent à l'excès d'impressions non vérifiées et construisent des analyses dévoyées fondées sur un ressenti isolé, mal informé, qui ne mesure pas les implications du contexte et ne résiste pas à l'examen précis du sens. Les bonnes prestations s'interrogent au contraire avec efficacité sur les effets des choix d'écriture, sur la position dévolue au lecteur ou au spectateur en ancrant leurs analyses dans la chair même du texte : leur exposé met en lumière ce que le lecteur sait à tel moment, ce qu'il ignore, ce qu'il anticipe à tort ou à raison ; ils observent le rôle dynamique donné au destinataire, les effets de connivence, d'humour ou d'ironie.

Nous dirons quelques mots encore cette année du soin qu'il convient d'apporter à la **lecture orale** dont on attend qu'elle reflète précisément cette compréhension sensible du texte et témoigne de sa juste interprétation. C'est cette lecture magistrale qui fera découvrir la littérature aux élèves, qui la fera goûter et contribuera à la faire comprendre ; c'est elle qui saura — ou non — faire entendre la beauté de la langue racinienne, l'humour d'une fable, l'habileté d'une

argumentation. C'est cette lecture, habitée, intelligente, qui devra *incarner* le texte, lui donner souffle et vie au cœur de la classe.

Si tout jury fait la part du trouble lié aux circonstances de l'épreuve qui peut altérer la voix ou laisser échapper un lapsus, il est attentif à la qualité d'une lecture assez souvent révélatrice de celle du propos qui va suivre : une lecture qui bute sur chaque vers d'une tirade d'*Andromaque*, neutralise les enjambements et fragmente la syntaxe à l'excès révèle déjà les failles de l'exposé à venir : une attention presque exclusive au mot, tout au plus aux figures de style et qui néglige le rythme, les modalités de phrase et leur sens sur le plan dramatique. Nul ne demande au candidat de jouer et moins encore de sur-jouer un texte, mais on veillera à bannir le ton monocorde et terne qui l'éteint et l'affadit : le jury a pu rester dubitatif devant la première scène d'*Ubu Roi* dont la lecture atone minorait tous les mots portant le comique ou l'excès (« merdre », « passer par la casserole »...) ; il a goûté au contraire celle qui, sans excès, a su s'emparer de l'enchaînement des répliques, relever ce qui était de l'ordre de la menace et du sous-entendu, et rendre compte par ses modulations des différents assauts de la Mère Ubu pour tenter son mari.

Nous rappellerons enfin la nécessité de s'entraîner à la lecture des vers, trop souvent fautive.

L'exploitation du document iconographique

L'image qui figure dans le dossier est un document complémentaire qui doit se lire et se commenter en relation étroite avec le texte, au(x) moment(s) de l'exposé que le candidat jugera le(s) plus opportun(s). Si l'on n'attend pas une analyse exhaustive, on ne saurait faire l'économie d'une présentation méthodique (nature du document, auteur, titre, date d'exécution, technique utilisée) ni d'une description précise qui requiert un lexique adapté (on préférera « au premier plan » par exemple à « devant »). Mais le document iconographique ne prend sens que s'il fait l'objet d'une interprétation et d'un rapprochement avec le texte. Rappelons⁴ que le rapport entre le texte et l'image peut être de natures différentes : documentaire, il apporte des informations sur le contexte historique, artistique ou littéraire ; analogique, il peut relever d'une forme d'illustration ou présenter une thématique commune ; esthétique, il peut souligner, par contraste ou par mimétisme, une tonalité ou un registre.

Il importe quoi qu'il en soit de questionner l'image comme on questionne le texte, avec rigueur et réceptivité, en s'appuyant sur des indices précis qui viendront étayer les hypothèses. L'exercice invite à s'interroger sur la transposition en langage visuel de procédés proprement textuels (et réciproquement), à explorer les pistes ouvertes par les effets d'échos mais aussi et plus fréquemment par les écarts ou les variations. Le jury regrette que le commentaire se cantonne à la simple recherche de points communs, à un relevé d'objets et de personnages qui feraient de l'image une illustration plus ou moins fidèle du texte. En dehors d'indices explicitement fournis (une illustration par Déveria d'une édition des *Liaisons dangereuses*, présentée comme telle dans le dossier par exemple), rien n'indique que l'artiste ait cherché à illustrer précisément tel texte. Une approche purement analogique risque d'égarer le candidat : *Le Verrou* de Fragonard a ainsi été vu comme la représentation d'un mari insatisfait cherchant à s'enfuir de la chambre conjugale... interprétation « contaminée » par la lecture de la « leçon » de séduction conjugale donnée par le Comte à la Comtesse dans le dernier acte du *Mariage de Figaro*. Inversement, un candidat a pu, sous l'effet de la précipitation, se fourvoyer dans l'analyse d'une page des *Années* d'Annie Ernaux en faisant de la photographie de la narratrice

⁴ Sur ce sujet, on relira avec profit les pages 129 à 131 du rapport de jury 2016.

— dont la nature intime était pourtant clairement indiquée par la mention du lieu et de la date où elle avait été prise, « Au dos, Cergy, 3 février 92 » — une gravure de mode... alors que la couverture du magazine qui accompagnait le dossier faisait référence au « mouvement de l'époque tel qu'il est tracé dans *Elle* ou *Marie-Claire* pour les femmes de la classe moyenne et supérieure dans la trentaine » évoqué non sans ironie par la narratrice.

Tout comme pour l'explication, il faut se garder de faire dire à l'œuvre ce qu'elle ne dit pas, ou pas seulement : l'iconographie apparaît à nombre de candidats comme devant rendre immédiatement « un message », un contenu univoque, généralement ramené aux seules valeurs de l'éloge ou du blâme : une œuvre d'Arman constituée de déchets sous plexiglas, mise en lien avec une page d'Annie Ernaux sur la Reconstruction n'appelle pas nécessairement une critique de la société de consommation. Faire des ordures un matériau artistique, les construire en offrande au regard alors qu'on les jette et les évite ordinairement, en objet d'art alors qu'elles semblent appartenir au trivial, les saisir enfin pour les traces d'une existence et d'une période, tout indique d'autres valeurs que celles d'une dénonciation bien étriquée. Le jury a pu apprécier que des candidats interrogent la relation intrigante entre un tableau de Francis Bacon et une scène de Koltès, qu'ils voient, entre un dizain de *Délie* de Maurice Scève (« Plutôt seront Rhône et Saône disjoints ») et une gravure de Virgil Solis représentant Orphée entouré d'animaux, non seulement le lien amoureux de Scève pour Délie et d'Orphée pour Eurydice, mais aussi plus fondamentalement la tradition lyrique ou le recours à des adynata (« impossibilités ») présentes dans les deux œuvres : les fleuves qui se sépareraient, dans le poème de Scève, comme l'association pacifique des loups et des lions écoutant ensemble le poète antique chez Virgil Solis.

Les jurys n'attendent bien évidemment pas du candidat qu'il ait toutes les clés, mais qu'il s'efforce de proposer des pistes d'interprétation, de rapprochement ou de distinction qui fassent sens.

Analyse de deux exemples

Deux exemples de sujets discriminants, qui ont donné lieu à d'excellentes prestations comme à des exposés très médiocres, viendront illustrer succinctement les propos ci-dessus. L'un relève du genre romanesque, l'autre de la poésie.

- **L'incipit des *Faux-Monnayeurs* d'André Gide (1926)** (jusqu'à « La pendule sonna quatre coups. Il l'avait remise à l'heure. » était accompagné d'une reproduction d'une toile de René Magritte, *L'Homme au chapeau melon* (1964).

L'analyse de cette première page n'exigeait pas que le roman ait été lu, même si l'on pouvait espérer qu'il ne fût pas totalement inconnu du candidat. Le sens littéral ne soulevait pas de difficulté de compréhension particulière mais méritait d'être posé : alors qu'il est censé réviser son « bachot », Bernard Profitendieu, vient d'apprendre qu'il est un enfant illégitime après avoir découvert fortuitement dans le tiroir d'une console une série de lettres échangées entre sa mère et un amant. L'intrigue porte donc moins sur l'incapacité de Bernard à se concentrer sur ses révisions, comme a pu le croire une candidate, que sur la révélation de la bâtardise. On attendait que l'exposé s'intéressât au traitement de ce *topos* romanesque, aux jeux sur les codes du roman et à la construction d'un personnage plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord. Ce début de roman se joue des attentes du lecteur, feint d'emprunter des chemins qu'il ne suivra pas, plaçant d'emblée l'œuvre sous le signe des faux-semblants. La précision des informations (nom, âge du personnage, situation, statut social, relations familiales, cadre) semblerait ancrer l'incipit dans la tradition du roman réaliste, mais la brièveté des propositions juxtaposées, la familiarité du verbe « boucler » comme le titre théâtral un peu plus loin, « Monsieur le juge d'instruction », impriment une forme de désinvolture à l'exposition qui l'écarte du modèle

balzacien. Le thème du secret de famille, la lettre compromettante, le mystère entourant l'identité du géniteur, les questions du personnage (« que signifie.. ? ») qui tente de déchiffrer l'initiale et envisage l'interrogatoire de la coupable engagent la narration sur la voie du roman policier... pour mieux l'en détourner. Les procédés de l'enquête policière sont convoqués pour être aussitôt détruits. Bernard ne cherchera pas à savoir qui est son père. La reduplication (« (...) pour ceinturer comme auparavant la liasse. Il remit la liasse dans le coffret et le coffret dans le tiroir de la console. Le tiroir n'était pas ouvert »), l'excès de précision dans la description des gestes, comme la longueur des adverbes (« doucement », « précautionneusement ») viennent clore plaisamment cette hypothèse de lecture. La voix du narrateur semble se confondre malicieusement avec celle du personnage : « N'approfondissons pas ». La même discrète parodie se lit dans l'ébauche du roman d'aventures (le bâtard s'imaginant être le fils d'un prince n'est pas sans rappeler les romans d'Hector Malot, *Sans Famille*, ou d'Eugène Sue, *Les Mystères de Paris*), voire du roman sentimental (la mièvrerie de « la faveur rose », le meuble à secrets, la relation adultère). Les meilleures prestations sont donc celles qui ont fait la part des données objectives délivrées par l'incipit (et en ce sens cette page remplit bien sa fonction) des allusions aux possibles romanesques et au « quasi-monde » de la littérature dans lequel il s'inscrit. Ce sont également celles qui ont exploité la valeur symbolique de certains détails : l'isotopie de la chaleur suffocante vaut moins pour sa précision météorologique que par ce qu'elle suggère de l'univers bourgeois étouffant que le personnage cherchera à fuir ; remettre une pendule à l'heure, c'est aussi mettre les choses au point... quant aux « quatre coups » de l'horloge, ils font ici démarrer le temps romanesque jusque-là suspendu.

Une étude précise du rythme du récit, de la focalisation interne, du monologue ou plus exactement du dialogue intérieur, du discours direct et indirect libre permettait d'appréhender l'ambiguïté d'un personnage derrière lequel l'ironie du narrateur n'est jamais loin. Le personnage se caractérise par la distance moqueuse qu'il prend avec lui-même et avec ce qui aurait dû, selon la convention romanesque, le terrasser : « ça joue la larme ». La formule familière, vaguement méprisante, réduit l'émotion attendue à une réaction physiologique. C'est cette goutte de sueur, ersatz trivial de la larme, que le narrateur choisit pour guider le regard du lecteur vers la lettre, objet de la révélation. Il y a là une ironie stendhalienne assez savoureuse. Le personnage ne manque ni de panache, ni de courage, prenant la nouvelle avec légèreté (« faisons crédit à son bon goût ! »), et soulagement (« Ne retenons de ceci que la délivrance »). La première phrase du roman, souvent mal commentée par les candidats, indique la lucidité amusée de l'adolescent conscient de vivre une scène de roman policier et prenant plaisir à cultiver le suspense. Mais le lecteur perçoit aussi le caractère artificiel et emphatique du personnage qui « pose », qui « joue » et s'exprime volontiers par maximes (« Ne pas savoir qui est son père, c'est ça qui guérit de la peur de lui ressembler ». « Toute recherche oblige », « mais mieux vaut suer que de pleurer »). Il se paie de mots et se rattache au monde des faux-monnayeurs. Derrière l'adolescent en révolte contre son milieu et celui qu'il croyait être son père, se profile l'enfant déchu qui se rêve fils de prince dans la tradition des contes de fées, bien loin du personnage habité d'un questionnement inquiet, en quête d'une vérité sur lui-même qu'a cru voir, trop vite, l'un des candidats.

Le tableau de Magritte qui ne constitue en aucune manière une illustration même si le personnage représenté est masculin, procède d'un jeu similaire. Au-delà de la question de l'identité, bien vue par tous les candidats, que suggère l'homme sans visage, au-delà même du symbole de la liberté incarnée par la colombe et qui fait écho à la « délivrance » de Bernard, les meilleures prestations ont su montrer le détournement des codes du genre. « Ceci n'est pas un portrait » aurait pu être le sous-titre de ce tableau : le format, la pose hiératique, l'austérité du costume et du chapeau rappellent la tradition du portrait flamand pour mieux s'en éloigner. L'espièglerie du peintre qui fige le vol de la colombe, comme par surprise, au moment précis

où celle-ci passe devant le visage de l'homme répond à la malice d'un narrateur qui, dans cette scène au temps suspendu, choisit de masquer ce qu'il aurait pu révéler.

- **Le poème de Louis Aragon, « Toute une nuit j'ai cru... »** extrait des « Pages lacérées » du *Roman inachevé* était accompagné de la reproduction du tableau de John Roddam Spencer Stanhope, *Orphée et Eurydice sur les bords du Styx* de 1878.

Le jury avait fait le choix de ne pas donner à l'étude l'épigraphe « Un jour j'ai cru te perdre Elsa mon immortelle. Cantique à Elsa » ni surtout les vers italiens de Pétrarque qui ouvraient et fermaient le poème. Toutefois, ils figuraient dans l'édition fournie avec le dossier, et une note en proposait une traduction. Cet exemple illustre les conseils formulés plus haut : l'intérêt de lire les entours immédiats du texte. Deux indications essentielles auraient pu éclairer l'analyse du poème et éviter bien des faux-sens : placé sous l'égide de Pétrarque, le poème se présente d'abord comme un « cantique », un chant d'amour et de douleur, à la forme régulière (cinq quatrains formés d'alexandrins aux rimes croisées) dénuée cependant, comme toujours chez Aragon, de ponctuation. D'autre part, l'adresse liminaire (« j'ai cru te perdre » « mon immortelle »), indique clairement — on renverra au sens de la modalisation et à la valeur aspectuelle du temps verbal — que la scène évoquée dans le poème n'est pas une veillée funèbre, même si elle en le caractère. En d'autres termes, Elsa n'est pas morte. Ce contresens induit sans doute par la référence au mythe d'Orphée souligne les dangers d'une surinterprétation du document iconographique qui ne se réduit pas, nous l'avons dit, à une simple illustration du texte. Le jury a été surpris de constater les erreurs de lecture commises par des candidats qui n'ont pas saisi le sens littéral du poème, pourtant clair, indépendamment de l'épigraphe : le poète relate une nuit d'attente angoissée au chevet de sa femme gravement malade dont il redoute la mort. Au matin, cependant l'espoir renaît. Des lectures trop rapides, tronquées (« j'ai cru que je mourais » pour « j'ai cru que je mourais *moi-même* »), fragmentées et « myopes » pour reprendre l'expression employée plus haut, ont donné lieu à des interprétations erronées (le poète aurait peur du corps mort de sa femme qui revient miraculeusement à la vie) ou totalement fantastiques (l'âme du poète décédé flotterait au-dessus de son propre corps avant de se retrouver sur le toit au milieu des pigeons).

Une fois le sens établi, l'exposé pouvait s'attacher à analyser l'expression d'une douleur d'une beauté d'autant plus saisissante qu'elle est contenue et dénuée de pathos. La terreur de voir s'éteindre celle qu'il aime, l'attente interminable de celui qui veille, tout entier tendu vers l'autre et qui finit, dans une sorte fusion amoureuse et de confusion des identités, par s'approprier l'agonie même de l'être aimé étaient évidemment des pistes à commenter. La figure anaphorique qui scande le poème et ses variations qui étirent la formule au point de recouvrir l'hémistiche (« toute une longue nuit », « toute une nuit sans fin »), les phénomènes d'échos, de parallélisme, de répétitions, les effets sonores, l'emploi de l'imparfait ralentissent et suspendent le temps, participant de cette incantation douloureuse. La nuit semble littéralement figée, à l'image du poète, pétrifié par l'angoisse ; l'absence de ponctuation permet, à l'oreille du moins, de jouer sur l'ambiguïté des appositions « immobile et glacé », « immobile ». Intensément vigilant, le poète veille, dans une présence totale au monde : le regard est comme absorbé par le corps qu'il contemple, dont la blancheur spectrale est renforcée par l'adverbe d'intensité et l'inversion de la comparaison (v.2) ; l'oreille est à l'écoute du moindre signe, gémissement, plainte, battement de l'artère, au point de confondre les sensations dans une synesthésie douloureuse que souligne le zeugma (« j'écoutais l'ombre et le silence ») ; tout l'être ressent physiquement l'agonie de l'aimée (v.5). Le bruit des pas claquant « le pavé de la ville » n'est pas sans rappeler « les chocs funèbres / Des bois retentissant sur le pavé des cours »⁵ et comme chez Baudelaire, l'hiver semble entrer dans son âme (« comme un souffle

⁵ Baudelaire, « Chant d'automne », *Les Fleurs du mal*.

d'hiver »). À l'union charnelle célébrée par Eluard (« Elle a la forme de mes mains »⁶), fait écho ici, sur le mode élégiaque, l'assimilation au corps souffrant (« j'étais sa main qui remontait le drap »). Le poète se sent littéralement mourir. La structure syntaxique heurtée de la première strophe (« j'ai cru tant ... tant... j'ai cru ») retarde la révélation et crée la surprise : là où on attendrait, comme dans l'épigraphe « j'ai cru [la] perdre », on lit l'agonie du poète (« je mourais moi-même »). Le « je » lyrique se découvre impuissant, impuissant à sauver celle qu'il aime (le pronom complément « à travers moi », « dans moi », « sur moi » le réduit au statut de témoin inutile), impuissant même, croit-il, à faire partager une expérience à qui n'en aurait pas éprouvé la violence. Le rythme de l'avant-dernier vers, précipité, comme affolé par une sorte de vision d'effroi, au présent, contraste avec le reste du poème où la régularité des alexandrins s'accordait au souffle de cette veillée sans fin. Le dernier vers a été habilement commenté par une candidate qui a vu l'irruption brutale (« tout à coup ») d'une réalité triviale (« les pigeons ») et joyeuse (« chantait ») : au moment où le poème touche au paroxysme de l'angoisse, le poète désamorce la tentation du pathos et introduit une matérialité quotidienne, urbaine, familière et rassurante qui s'entend comme un signe d'espoir de retour à la vie.

Le tableau de Stanhope plaçait clairement le dossier sous le double signe du lyrisme et de la mort et les candidats ont bien vu le rapprochement, traditionnel, entre Orphée et le poète : le poème est un chant amoureux, qui a été mis à plusieurs reprises en musique. Les points de convergence étaient aisés à repérer. La pâleur d'Eurydice contrastant avec l'obscurité des lieux répondait au front blême d'Elsa, à la blancheur de linge de son visage et de ses bras dans cette nuit de veille. L'union des corps, l'abandon de l'aimée que soutient le musicien, la dramatisation d'un bras tendu vers l'autre rive font écho à l'identification absolue du poète au corps même de la femme, à son regard éperdument tendu vers elle. Mais ce qui a échappé à la plupart des candidats, c'est bien le retournement qui s'opère ici et l'écart entre les deux œuvres : si la puissance de son art permet à Orphée de ramener Eurydice des Enfers dans un mouvement résolu que met en scène le peintre, la faiblesse de l'homme, on le sait, conduira à l'échec et à la mort irrémédiable. À l'inverse, nul pouvoir magique glorifié dans le poème ; ce n'est pas la puissance du verbe qui ramènera à la vie celle qui n'était pas morte. Le poète se tait pendant cette longue nuit d'attente et d'angoisse. Son mutisme pétrifié est affirmé. C'est pourtant la victoire de la vie qui est suggérée à la fin du poème, sur un mode dégradé, non par un chant orphique mais par celui des pigeons.

⁶ Eluard, « L'Amoureuse », *Capitale de la douleur*.

La question de grammaire

L'épreuve de grammaire, qui compte pour **un quart de la note finale**, n'est ni négligeable ni insurmontable. Globalement les candidats de cette année l'ont bien compris, qui ne font plus guère d'impasse sur le sujet ni ne présentent d'exposé lapidaire d'une à deux minutes seulement. Les connaissances requises sont celles qui serviront aux futurs enseignants de lettres au collège ou au lycée : elles sont essentiellement liées à la syntaxe de la phrase, qu'elle soit simple ou complexe, aux différentes classes grammaticales qui la composent, et à l'énonciation. Ce qui est attendu, et qui ne doit donc décourager personne, coïncide en effet avec **les savoirs du secondaire, sur lesquels il convient de tenir un discours précis, surplombant et, éventuellement, critique.**

Pour cela, un bagage scientifique minimal est nécessaire, et force est de constater qu'il fait parfois défaut aux candidats – minimal, insistons-nous, car ce sont souvent les connaissances de base qui pénalisent certaines prestations où des erreurs grossières avoisinent de bonnes interprétations pourtant complexes.

Aussi l'exposé de grammaire ne saurait-il débiter autrement que par une **définition théorique** de la notion proposée à l'étude, en en donnant des critères de reconnaissance auxquels se référer par la suite, notamment pour les cas problématiques. Si l'absence d'introduction, par trop fréquente, est regrettable, l'est aussi une bonne introduction suivie d'un relevé fautif qui la contredit en tous points et révèle la mécompréhension des candidats. Ainsi, par exemple, l'intransitivité de l'adverbe doit-elle être non seulement énoncée en préambule, mais surtout comprise, ce qui suppose alors en toute logique de ne pas lister les prépositions.

De la théorie à la pratique, il est ensuite demandé de présenter un **classement raisonné et commenté** de toutes les occurrences du passage : organisation et exhaustivité font partie des attentes, quelquefois déçues, du jury. En effet, une analyse linéaire condamne les candidats à se répéter et les empêche du même coup d'approfondir leurs analyses et de témoigner d'une vue synthétique de la question. La plupart du temps, un sujet portant sur une fonction syntaxique appelle un plan par catégorie grammaticale, et inversement – par exemple, l'attribut peut être observé selon les différentes formes qu'il prend, et les groupes prépositionnels selon le rôle qu'ils jouent dans la phrase.

L'exploitation du **document pédagogique** doit intervenir au moment le plus judicieux de l'exposé. S'il s'agit d'un extrait de leçon, celle-ci peut être mise en regard de l'introduction théorique ; s'il s'agit d'une page d'exercices, il est possible d'en extraire des exemples de cas non représentés dans le texte et de les indiquer à la fin de l'étude. Quoi qu'il en soit, il est moins question d'en conduire une analyse intégrale que d'effectuer des remarques ponctuelles sur les formes proposées aux élèves, les éventuelles omissions ou lacunes, et surtout d'engager une réflexion sur la mise en œuvre des préconisations des nouveaux programmes de 2016. Le candidat gagnera à présenter rapidement ce document dès l'introduction de l'exposé de grammaire : source, niveau (ou cycle), intitulé (ou objet), nature (page d'exercices, extrait de leçon...). Pour le commenter de façon pertinente, il lui faudra en identifier explicitement d'une part le ou les objectif(s) en lien avec les programmes d'enseignement ; et d'autre part le rapport précis avec la notion de grammaire à étudier (quel(s) aspect(s) concerne-t-il ?).

Les candidats sont donc certes évalués sur leurs connaissances théoriques, que le jury souhaite aussi approfondies que possible, mais aussi sur leur aptitude à tenir un **discours réflexif sur le fonctionnement de la langue** en prenant du recul par rapport aux grilles de lecture forcément imparfaites que propose la théorie au regard du français tel qu'il est écrit ou parlé. Observer, problématiser, interroger, manipuler, hésiter, voilà les compétences qui emporteront l'adhésion du jury. En somme : *regarder* avec simplicité, honnêteté et rigueur, la

manière dont sont construits les énoncés, à l'instar de Roland Barthes qui écrit : « J'ai une maladie : je *vois* le langage »⁷. C'est bien là tout le mal qu'on puisse souhaiter à de futurs enseignants de lettres.

Les attentes

Sans revenir sur l'ensemble des connaissances ou des compétences indispensables à l'enseignement de la langue française, et avant de donner en fin de rapport une liste indicative de sujets, nous insisterons sur plusieurs points importants.

• La terminologie adoptée

Une **terminologie théorique minimale** est certes nécessaire, ne serait-ce que pour se faire comprendre de ceux à qui l'on s'adresse, mais en réalité le métalangage grammatical compte moins qu'une **bonne intuition des formes et de leur fonctionnement**. Qu'un candidat parvienne, par exemple, à sentir et expliquer la différence entre les références spécifique et générique établies par le déterminant du nom, sans forcément pouvoir les nommer, est déjà un point positif.

La **terminologie des programmes du collège de 2016** appelle ici une remarque : si certaines appellations générales tendent à en englober d'autres plus spécifiques, celles-là ne doivent pas entièrement supplanter celles-ci dans les exposés des candidats. Ainsi, l'étiquette générique de « complément du nom », recommandée en classe pour les cycles 3 et 4, sera assortie d'une analyse plus fine, attendue au plan des connaissances disciplinaires, qui distingue selon leur construction les épithètes liées ou détachées, les appositions et les compléments du nom *stricto sensu*. En outre, certains candidats ont tendance à lire la terminologie de 2016 de manière trop restrictive : la notion de « complément de verbe », mentionnée dans les nouveaux programmes, ne signifie pas l'éviction de celles de COD et de COI. En effet, au cycle 4, la compétence intitulée « Maîtriser le fonctionnement du verbe et son orthographe » repose notamment sur l'« identification des verbes à construction directe et à construction indirecte, des verbes à plusieurs compléments » ; autrement dit, la *Terminologie grammaticale* de 1997 reste aussi une référence⁸. Un autre défaut serait de s'approprier ces nouvelles dénominations – nouvelles, du point de vue des programmes – avec une liberté excessive : la notion de prédicat, par exemple, a parfois été comprise de manière trop extensive, en y annexant le sujet et tous les circonstants.

• La manipulation des occurrences

On attend des candidats une **justification** des analyses proposées – de même qu'un enseignant devra être en mesure de prouver à ses élèves, et non pas seulement d'affirmer, que tel mot complète le verbe, par exemple, et non la phrase tout entière. Il est alors nécessaire d'avoir recours à des tests fiables, d'ailleurs répertoriés dans les programmes de 2016 : la **suppression**, le **déplacement**, le **remplacement**, l'**expansion/réduction**, la **transformation** qui inclut entre autres la pronominalisation, le passage à la voix passive et l'extraction au moyen de *c'est... qui/que*. Ils font partie des réflexes grammaticaux que tout candidat devrait avoir. Au passage, on notera que, trop souvent avancée comme vérification, la question « Quoi ? » n'est absolument pas pertinente pour reconnaître le COD, qui ne saurait à ce titre être différencié de l'attribut du sujet – on se référera plutôt à la possibilité qu'a la phrase d'être ou non passivée, ce qui est en principe une caractéristique de la construction transitive directe.

⁷ Roland Barthes, *Roland Barthes par Roland Barthes* (1975), dans *Œuvres complètes*, Tome IV, Paris, Seuil, 2002, p. 735.

⁸ *Terminologie grammaticale*, CNDP, 1997 (BO n°29 du 31 juillet 1997).

La manipulation des **occurrences problématiques** est la meilleure manière de lever un doute parfois bien légitime – et sinon de le lever, du moins de l'exposer car parfois la réponse importe moins que le raisonnement déployé (voir *infra* « Analyse de deux exemples »). Nombre de candidats l'ont bien saisi et nous ne pouvons qu'encourager les prochains dans cette voie.

- Les niveaux d'analyse

Un classement raisonné étant attendu, il convient de bien distinguer les différents niveaux d'analyse. Dans un plan dont **les entrées principales sont, la plupart du temps, syntaxiques**⁹, on peut ensuite à loisir commenter les occurrences en faisant tour à tour, et en veillant à ne les confondre, **des remarques d'ordre morphologique**¹⁰, **sémantique**¹¹ et **pragmatique**¹².

Ainsi, pour l'étude des relatives, il est impossible, comme certains candidats le font, de mettre sur un même plan les *adjectives*, les *prédicatives* et les *déterminatives* : là où les deux premières appellations décrivent le fonctionnement syntaxique de la subordonnée, la dernière s'intéresse à sa valeur sémantique – et concerne uniquement les relatives ayant un antécédent dont elles sont une expansion. On procédera donc par ordre : après avoir repéré une relative adjective et indiqué sa fonction syntaxique, on en viendra, dans un second temps, à préciser si elle est nécessaire à l'identification référentielle de l'antécédent et donc si elle est déterminative ou, dans le cas contraire, explicative – essentielle ou accidentelle si l'antécédent est un nom précédé d'un déterminant indéfini.

De la même manière, le classement sémantique des compléments circonstanciels (de lieu, de temps, de manière, etc.) ne suffit pas et ne peut être envisagé qu'après des observations morphosyntaxiques portant sur leur nature (groupe prépositionnel, subordonnée, adverbe, etc.) et leur fonctionnement dans la phrase.

- Les programmes et leur fonctionnement par cycle

L'organisation cyclique du programme suppose qu'**il n'y a pas de compétences précises associées à chaque niveau**. Ainsi, plutôt que de critiquer le document pédagogique encore souvent associé par les éditeurs à une classe précise en disant qu'il serait plus adapté pour telle autre, il vaudrait mieux engager **une réflexion sur l'approche progressive de la notion** tout au long du cycle (des emplois réguliers aux particuliers, du simple au complexe).

⁹ « Traditionnellement, la syntaxe (du grec *syntaxis* : mise en ordre, disposition, assemblage) décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases. (...) Aussi la première tâche de la syntaxe consiste-t-elle à mettre en évidence les principes selon lesquels les expressions complexes (phrases et syntagmes) se décomposent récursivement en éléments plus simples (...) » (Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, « Quadrige, Manuels », 2014, p. 39).

¹⁰ « (...) la morphologie (du grec *morphê* : aspect, forme), [est] traditionnellement définie comme l'étude de la forme des mots » (*Ibid.*, p. 38).

¹¹ « La sémantique (du grec *sèmantikos*, dérivé adjectival de *sèmeinein* : signifier) a pour objet l'étude du sens véhiculé par les différents types de formes signifiantes » (*Ibid.*, p. 42).

¹² Le terme *pragmatique* vient du grec *pragma* qui signifie « action ». « En substance, une description linguistique est pragmatique si elle ne réduit pas les énoncés à des constructions dotées d'un sens intrinsèque, mais envisage leur interprétation dans les types de situations où elles pourraient être employées » (*Ibid.*, p. 46). Cela concerne une « série de phénomènes interprétatifs que l'analyse grammaticale ne saurait ignorer : actes de langage accomplis directement ou indirectement par l'énonciation d'une phrase, expressions référentielles, déterminants et pronoms dont l'interprétation dépend de la situation de communication ou du contexte linguistique, expressions déictiques et anaphoriques, sens des connecteurs argumentatifs qui permettent d'orienter l'interprétation du destinataire vers un certain type de conclusion, etc. » (*Ibid.*).

- Erreurs et lacunes les plus courantes

Un certain nombre de **notions** semblent n'être pas connues des candidats, soit qu'ils ne les mentionnent pas du tout, même lorsqu'on les y invite et les guide en ce sens pendant l'entretien, soit qu'ils les évoquent sans les comprendre, c'est-à-dire sans pouvoir les définir. Parmi celles-ci : l'actualisation, l'aspect, la transitivité, la valence, la modalité...

Il est également **des sujets qui sont souvent mal traités** par les candidats, en totalité ou en partie : ceux qui abordent les opérations de référence (le terme *déictique* est souvent difficile à obtenir et surtout, ce qui est plus grave, mal compris), les discours rapportés, les types et formes de phrases, la négation, les groupes prépositionnels (voir *infra*), la subordination... Concernant ce dernier point, aucun flou ne peut être toléré quant aux fonctions syntaxiques bien distinctes du pronom relatif d'une part (à l'intérieur de la subordonnée) et de la subordonnée d'autre part (au sein de la principale). Dans « cette chère enfant *que j'aime avec tant de passion* est à deux cents lieues de moi » (Sévigné), *que* est COD du verbe *aime*, et la relative tout entière épithète d'*enfant*.

Enfin, et ce ne sont pas les moindres des erreurs commises, la **confusion entre nature et fonction**, ou **entre les différentes classes de mots** (pronom et déterminant, par exemple), ou encore les **identifications fautives des tiroirs verbaux**, dont la fréquence est inquiétante, sont évidemment déplorées par le jury.

Nous terminerons par un conseil : la lecture intégrale du bordereau sur lequel figure le sujet est impérative (voir ici-même en fin de rapport). En effet, **quelques candidats confondent l'intitulé du document pédagogique et la question de grammaire** et par exemple traitent de la modalisation, présentée dans l'extrait de manuel scolaire, au lieu des adverbes qui étaient pourtant soumis à l'étude, ou encore restreignent leurs observations aux connecteurs argumentatifs, les seuls évoqués dans les exercices, là où l'ensemble des connecteurs devait être abordé.

Analyse de deux exemples :

Voici deux exemples qui serviront à illustrer la **diversité des sujets**, le premier participant prioritairement d'une approche syntaxique, le second ajoutant à celle-ci une dimension énonciative. Dans tous les cas, les candidats gagneraient à s'interroger sur la raison d'être de la question qui leur est posée, dans l'absolu bien sûr, mais aussi en contexte : pourquoi cette notion grammaticale a-t-elle été précisément appareillée à ce texte littéraire ?

- Les groupes prépositionnels dans un extrait de « Le Coquillage au bord de la mer », dans *Méditations poétiques*, Lamartine (1842).

Le sujet n'étant pas « les prépositions » mais « les groupes prépositionnels » (GP), il convient d'interroger **l'ensemble du syntagme** et avant tout **sa fonction dans la phrase** – ce qui n'empêche pas de revenir incidemment sur la sémantique ou la morphologie des prépositions.

Introduit par une préposition (partie du discours invariable et transitive) qui est suivie d'un second constituant (un groupe nominal ou un équivalent : pronom, infinitif), le GP est en effet doté d'**une fonction selon son incidence** : complément du nom, complément de verbe, complément de phrase – pour ne citer que les cas représentés dans l'extrait à étudier.

L'une des difficultés de ce sujet réside dans la frontière, parfois difficile à établir, entre le complément d'objet indirect et le complément circonstanciel post-verbal. On attend par conséquent des candidats une manipulation de chaque occurrence afin d'en justifier, ou d'en discuter, le classement.

Soit les deux vers suivants : « S'il tient *de l'espérance et du gémissement* / Ne te consume pas à *chercher ce mystère* ». Placés tous deux après un verbe, les deux GP ne sont pas

analysables de la même manière. Le premier est essentiel (**il tient*) et non mobile (**de l'espérance et du gémissement il tient*) : il s'avère donc dépendant du verbe et exerce la fonction de complément d'objet indirect. Le second est supprimable (*Ne te consume pas*) et se classe donc dans la catégorie des compléments circonstanciels. Mais on peut s'interroger sur sa portée en observant s'il est déplaçable. Si l'on considère qu'il l'est, on le jugera extraprédicatif (? *À chercher ce mystère, ne te consume pas*) ; dans le cas contraire, on estimera qu'il est intraprédicatif (comme l'attesterait le clivage : *c'est à chercher ce mystère que tu te consumes*).

En résumé, l'étiquetage des occurrences compte, mais bien moins que la réflexion qu'il génère. Et c'est sur ce terrain-là que seront départagés les candidats.

Les cas-limites sont à aborder en fin d'exposé : les pronoms relatif « dont » et adverbial « en », parce qu'ils reprennent des GP, peuvent ainsi être mentionnés, de même que la locution adverbiale « à peine », où la préposition n'est plus perçue comme telle.

L'un des enjeux stylistiques de cette étude grammaticale pourrait être de **mettre en évidence les nombreuses métaphores du poème composées de groupes nominaux étendus** (par des GP compléments du nom) où se conjuguent la nature et l'humain : « l'écrin de l'Océan », « les roses de ta joue », « ce bijou des mers ».

• **Les modalités d'énoncé et d'énonciation** dans un extrait de la Lettre XCII, dans *Les Liaisons dangereuses*, Laclos (1782).

Le traitement d'un tel sujet nécessite des définitions rigoureuses. Aussi faut-il rappeler, en introduction, que la modalité indique **l'attitude du locuteur à l'égard de son allocutaire (modalité d'énonciation) ou du contenu de son énoncé (modalité d'énoncé)**.

Les modalités d'énonciation correspondent aux types de phrases obligatoires, lesquels coïncident avec les **trois actes de langage fondamentaux** : à l'égard de son allocutaire, le locuteur peut en effet exprimer un constat (modalité assertive), un questionnement (modalité interrogative) ou un ordre (modalité jussive) – parce qu'elles n'expriment pas vraiment un rapport au destinataire, les phrases exclamatives seront rangées dans la catégorie des modalités d'énoncé. Les candidats doivent être en mesure de décrire précisément chacun des types du point de vue de la morphosyntaxe (ordre des mots), de la relation entre l'oral et l'écrit (intonation et ponctuation), mais aussi de la pragmatique. **Un énoncé peut en effet avoir une valeur affichée et une valeur indirecte**. « Peut-on en imposer à l'amour ? » est une interrogation (valeur affichée) qui se rapproche en réalité de l'assertion (valeur indirecte) : orientant la réponse vers le négatif, elle ne constitue pas une véritable demande d'information mais une question rhétorique.

Les modalités d'énoncé traduisent la subjectivité de l'énonciateur, appréhendée selon deux aspects : les **termes affectifs** (indiquant une réaction émotionnelle du sujet parlant) et les **termes évaluatifs** (axiologiques ou épistémiques, selon que l'appréciation se fait sur un axe péjoratif/mélioratif ou faux/incertain/vrai). Il est attendu des candidats un repérage des différentes catégories grammaticales susceptibles de transcrire la subjectivité du locuteur (nom, adjectif, verbe, adverbe, interjection, etc.), et pour chacune d'entre elles, une réflexion sur la part affective et/ou évaluative des occurrences – les deux s'avérant parfois difficiles à discerner, ce qui doit être soulevé dans l'exposé. En effet, chez Danceny, épris de Cécile, l'adjectif exprime aussi bien une émotion qu'un jugement de valeur : « elle a le cœur *excellent* et j'ai mille preuves de son amour ».

Le contexte est ici fondamental : ainsi le nom « amour », dont l'axiologie est positive chez Danceny, n'aura pas la même valeur chez Valmont ou chez Merteuil (la seconde s'adressant de la sorte au premier, au début de l'œuvre : « Ne vous souvient-il plus que l'amour est, comme la médecine, *seulement l'art d'aider à la Nature* ? »). **L'intérêt porté aux modalités invite ici à examiner la manière dont sera reçue la lettre** pathétique de Danceny, par Valmont tout

d'abord, qui n'est qu'un faux ami, puis par le lecteur. Qu'il la suive ou qu'il la précède, l'exposé grammatical est donc en lien direct avec l'explication de texte – il en dépend aussi bien qu'il contribue à l'éclairer.

Liste non exhaustive de sujets de grammaire

- Classes de mots
 - Les déterminants
 - L'article / L'absence d'article
 - Les pronoms
 - Les pronoms personnels
 - Les démonstratifs
 - Les indéfinis / Les indéfinis sauf l'article
 - L'adjectif
 - L'adjectif qualificatif
 - L'adverbe
 - L'adverbe et la conjonction
 - Les mots subordonnants
- Groupes de mots
 - Le groupe nominal étendu
 - Les expansions du nom
 - Les groupes prépositionnels
 - Les groupes détachés
- Mots grammaticaux polyfonctionnels
 - Le mot *que*
 - Le mot *de*
 - Le mot *les*
- Fonctions syntaxiques
 - Le sujet
 - L'épithète
 - L'attribut
 - L'apposition
 - Les compléments du verbe
 - Les compléments d'objet / Les compléments d'objet direct / Les compléments d'objet indirect
 - Les compléments circonstanciels
- Syntaxe de la phrase
 - La phrase complexe
 - La proposition
 - La coordination et la juxtaposition
 - La subordination
 - Les propositions relatives
 - Les propositions complétives
 - Les propositions circonstancielles
 - Les types et formes de phrases
 - L'interrogation / L'interrogation et l'exclamation
 - La négation

L'emphase

La phrase non-verbale

- Autour du verbe

Les temps de l'indicatif

Les temps et les modes

Les modes personnels / Les modes non personnels

Le présent de l'indicatif

Les temps du passé

Le subjonctif

L'infinitif / Les emplois de l'infinitif

Le participe / Le participe passé

Les formes en *-ant*

Les verbes pronominaux / Les formes pronominales du verbe

Les verbes à la forme impersonnelle

La voix / Le passif

Les constructions verbales

La transitivité verbale

Être et *avoir* / Les emplois de *être*

- Grammaire et communication

Les reprises anaphoriques / L'anaphore

La référence pronominale

Les déictiques

Les modalités / Les modalités d'énonciation / Les modalités d'énoncé

Les marques de l'énonciation

Les discours rapportés

Les connecteurs

L'ENTRETIEN

Nous souhaiterions attirer l'attention des futurs candidats sur la durée totale de l'exposé : les 40 minutes constituent un maximum non une attente systématique (au regard de la longueur du texte) et en aucun cas une obligation. Si un exposé très court (15 à 20 minutes) est généralement l'indice de l'indigence du propos, des prestations denses, riches, de trente minutes (grammaire comprise) ont pu obtenir des notes tout à fait honorables voire excellentes. À l'inverse, le jury a eu parfois l'impression que des candidats, croyant bien faire, s'efforçaient laborieusement d'occuper le temps maximum, ralentissant le débit, étirant ou répétant leurs commentaires. Cette stratégie leur profite en général d'autant moins qu'elle a pour conséquence d'abréger le temps dont dispose ensuite le jury pour leur poser des questions, les vingt minutes d'entretien constituant là aussi un maximum.

L'entretien fait partie intégrante de l'épreuve et constitue un temps d'échange qui ne peut que servir le candidat et sensiblement augmenter la note initialement obtenue à l'issue de l'exposé. Qu'il s'agisse de la grammaire ou de l'explication de texte, le jury ne cherchera jamais à piéger le candidat, mais bien à l'inciter à rectifier ou à préciser une analyse, à repérer certaines occurrences oubliées, à prolonger son exploration des documents au cours d'un dialogue ouvert et bienveillant. Le jury veille à l'orienter en l'invitant tantôt à reconsidérer un élément de l'exposé, tantôt à s'intéresser à d'autres phénomènes, interprétations, passages du texte. Il appartient au candidat, nonobstant son émotion ou son stress, d'être à l'écoute, de prendre le temps de relire, de chercher rapidement des éléments de réponse et, particulièrement en grammaire, d'être le plus complet et le plus réactif possible : ce devrait être un réflexe que d'identifier immédiatement le type d'un pronom, la nature d'un démonstratif, le verbe dont tel mot est le sujet ou le complément...

Certains candidats anticipent à tort les objectifs du jury, le verbalisent souvent (« si vous me posez cette question c'est que je me suis trompé... »), cherchent parfois à deviner dans la physionomie des interrogateurs ce qu'ils sont censés répondre et plaquent des réponses toutes faites avant même de porter véritablement leur attention sur l'objet de la question. Le jury a quelquefois été surpris de voir certains candidats qui avaient pourtant fait une prestation très honorable, se décomposer dès la première question et adopter une attitude d'élèves pris en faute là où on attendrait une réaction constructive et réfléchie de la part de futurs enseignants.

D'autres au contraire, appelés à commenter un procédé ou un passage donné, s'enferment dans leur interprétation et refusent les perches tendues par le jury, allant parfois jusqu'à soutenir, contre tout bon sens, des propositions illogiques. De futurs professeurs doivent faire preuve d'ouverture d'esprit, de souplesse intellectuelle et montrer leur capacité à s'inscrire dans un échange, c'est-à-dire à prendre le temps d'évaluer la demande pour concevoir des éléments de réponse. Le jury propose souvent de relire une phrase, d'observer un groupe de mots, de rechercher dans deux lignes une marque d'interlocution... autant de repérages pour fonder un prolongement ou une rectification. Si tout avait été dit dans l'exposé, l'entretien n'aurait pas grand sens : un texte s'explore à plusieurs reprises, pas une fois pour toutes. Que les candidats mettent à profit la courte pause pour prendre de la distance avec la première partie de leur épreuve. Le jury ne cherche pas nécessairement à réduire à néant l'interprétation proposée dans l'exposé, il s'agit le plus souvent d'ouvrir une autre voie herméneutique possible, que les candidats ont tout intérêt à emprunter sans hésitation, avec sérénité, dans l'échange avec les interrogateurs. Certains entretiens deviennent alors l'occasion d'une (re)construction du sens fructueuse, voire enthousiasmante, d'un échange plaisant et stimulant qui permet d'entrevoir dans l'aisance du candidat le professeur ouvert, posé, dynamique et passionnant qu'il sera.

Quelques conseils pour finir :

Le jury se réjouit de constater que les candidats, dans leur grande majorité, ont su exploiter les conseils donnés en matière de posture et de présentation. Le soin apporté à la tenue vestimentaire, une attitude adaptée, un effort de communication et une meilleure gestion du temps ont été appréciés. Quelques rappels encore ne seront pas inutiles :

Nous recommandons aux candidats de garder dans la mesure du possible quelques minutes, à la fin de leur temps de préparation, pour s'approprier leurs notes. Beaucoup en font une lecture fébrile sans jamais oser s'en affranchir ni jeter un regard vers le jury ; certains se perdent dans leurs feuilles et interrompent leur discours. Cette étape d'appropriation permettrait de se projeter dans la situation de communication et de proposer une prestation plus fluide et plus maîtrisée. De même, nous avons rappelé l'importance de la lecture orale du texte, premier moment de la prise de parole devant le jury : un temps devrait être consacré à préparer soigneusement cette lecture à haute voix par une lecture intérieure consciente.

Les candidats sont bien entendu autorisés à s'hydrater, à plus forte raison en cas de fortes chaleurs ou de toux ; néanmoins, il est souhaitable de ne pas « spectaculariser » outre mesure cet acte trop souvent annoncé et conclu par des énoncés superflus (« maintenant je vais boire » puis « maintenant je vais reprendre »).

Il convient enfin et toujours de rester vigilant au niveau de langue utilisé. Le professeur, rappelons-le, sera pour ses élèves le référent linguistique. Il est donc impératif de bannir les tournures familières (« je me suis emmêlé les pinceaux »), les tics de langage (« du coup », « voilà »), les barbarismes et autres solécismes.

Bilan et perspectives

Nous ne pouvons achever ce rapport sans rappeler aux futurs candidats que cette épreuve exigeante n'est pas insurmontable. Elle implique cependant que l'on s'y consacre dès le début de l'année de préparation, que l'on fasse preuve de curiosité intellectuelle pour combler ses lacunes, qu'on se livre à des lectures nombreuses et à des entraînements fréquents. L'enregistrement numérique peut être un outil précieux pour améliorer la lecture, travailler l'élocution et la fluidité du discours : écouter sa propre production constitue un moyen efficace de corriger ses erreurs et de progresser.

Les lacunes, en particulier en grammaire, ne sont pas une fatalité. Un travail régulier et méthodique permet d'acquérir des bases solides qui font encore défaut à de trop nombreux candidats. Si elle ne compte que pour un quart de la note à l'épreuve du concours, l'étude de la langue constitue une part non négligeable de l'enseignement du français en collège... et réclamera tôt ou tard que l'on s'y penche sérieusement.

Au-delà des savoir acquis, c'est aussi une capacité d'analyse, de méthode, une attitude réfléchie et un engagement personnel que le jury apprécie lors de cette épreuve. Les connaissances littéraires, linguistiques, stylistiques sont indubitablement nécessaires et évaluées, mais le jury valorise également une approche authentiquement personnelle des textes qui engage la sensibilité tout au autant que la raison et la méthode. Les textes moins canoniques, auxquels une plus large place sera sans doute accordée à l'avenir, ne doivent pas effrayer ou dérouter les futurs candidats : moins sujets à des discours convenus et plaqués, ils peuvent donner lieu à des exposés de grande qualité pour peu que les candidats fassent preuve d'une

réelle disponibilité intellectuelle et sensible. Très peu osent mentionner la beauté de la page étudiée, l'émotion qu'elle suscite chez le lecteur et donner un véritable souffle à leur discours. Écoutons Valère Novarina : « L'esprit du texte, c'est le souffle donné par toi, lecteur : l'action de ton haleine qui soulève les mots, trouve le mouvement, l'émotion, rassemble les pages, les nage, redonne vie aux lettres mortes et fait du livre un seul corps dansant. »¹³ C'est là aussi que réside l'une des missions essentielles de l'enseignant au cœur de la classe : donner vie aux lettres et, avec le savoir et les méthodes, faire partager le plaisir de la découverte du texte littéraire. C'est dans cette perspective que les futurs candidats se prépareront efficacement aux épreuves de ce concours et œuvreront avec bonheur auprès des élèves qui leur seront confiés. C'est le vœu que nous formulons.

Session 2018 : évolution dans la présentation du dossier.

À partir de la session 2018, le bordereau de présentation du dossier de l'épreuve de Mise en situation professionnelle évolue. **Toutefois cette évolution ne modifie en rien le cadre et les attendus de l'épreuve tels qu'ils sont définis depuis la session 2014 et explicités dans ce rapport et les précédents (2014, 2015, 2016).**

Matériellement¹⁴, le dossier comprend le bordereau et les trois éléments constitutifs du dossier (texte, document iconographique, document grammatical). Le bordereau comporte d'une part les **références précises des trois éléments constitutifs du dossier**, d'autre part le **libellé du sujet de la leçon** ; lors de l'épreuve, il est daté et signé par le candidat et remis par celui-ci au jury.

Le dossier fourni au candidat est accompagné d'un **exemplaire de l'œuvre** dont est extrait le texte, comme le précise le bordereau (voir ci-dessous).

Présentation du bordereau pour la session 2018 :

ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU DOSSIER :

–**Texte** : *[références précises]*

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.

–**Document 1, iconographique** : *[références précises]*

–**Document 2, grammatical** : *[références précises]*

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 *[notion grammaticale]*, à partir des occurrences *[de l'ensemble ou d'une partie délimitée du texte]*.

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

¹³ Valère Novarina, *Lumières du corps*, 2006

¹⁴ Dans le rapport de jury 2014 fondateur de l'épreuve, on retrouvera la description du dossier de l'épreuve aux pages 114-115 et 133-134.

Eléments de bibliographie :

Sur la grammaire :

Afin de ne rebuter personne en donnant des références qui d'emblée paraîtraient peut-être inaccessibles, nous proposerons une bibliographie selon le niveau de chacun en début de préparation, du plus facile au plus complexe – le but étant de progresser, mais surtout de s'assurer de bonnes connaissances de base :

- Florence Mercier-Leca, *35 questions de grammaire française, exercices et corrigés*, Paris, Armand Colin, « Coursus » ;
- Delphine Denis, Anne Sancier-Chateau, *Grammaire du français*, Paris, Librairie Générale Française, « Le Livre de poche » ;
- Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, « Quadrige, Manuels » ;
- Pierre Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, « Hachette Université, Langue française ».

Sur la lecture d'image et l'histoire de l'art :

- Nadeije Laneyrie-Dagen, *Histoire de l'art pour tous*, Editions Hazan, 2011
- Daniel Lagoutte, *Introduction à l'histoire de l'art*, Hachette éducation, 2007
- Martine Jolly, *Introduction à l'analyse d'image*, Armand Colin, 3^{ème} édition 2015.
- Portail national d'histoire des arts : <http://eduscol.education.fr/histoire-des-arts/>

EPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE (ASP)

Les épreuves orales du CAPES de Lettres doivent permettre aux différents jurys de déterminer si le candidat est en mesure de devenir professeur de Lettres en collège, en lycée ou sur des postes au profil spécifique (pour les classes de BTS par exemple).

Il s'agit bien évidemment de vérifier un certain nombre de connaissances qui varient d'une option à l'autre comme les différents rapports d'ASP permettront de s'en rendre compte.

Cependant, il importe aussi et surtout de juger d'autres qualités du candidat, compétences professionnelles assurément, mais encore savoir-faire et savoir-être qui sont essentiels pour de telles fonctions¹.

Les épreuves orales sont l'occasion de montrer son intelligence des personnes et des circonstances : le candidat doit être capable de réagir face à des situations qu'il n'avait pas envisagées, en s'appuyant sur ses connaissances disciplinaires, mais aussi sur sa culture générale, et son sens de l'observation. Il doit réagir sans dogmatisme ni suffisance, faire preuve de bon sens, de discernement, de souplesse, savoir se remettre en question, sans pour autant perdre confiance lorsqu'il est ponctuellement déstabilisé. Il doit s'exprimer dans une langue claire, précise et ferme. Il se garde des jargons qui font obstacle à la communication et emploie les termes techniques à bon escient.

Ses qualités seront évidemment plus nécessaires encore face à une classe que devant un jury.

Nous félicitons donc les lauréats de la session 2017 qui ont su en faire la démonstration et nous espérons que la lecture des différents rapports rassérènera les candidates et les candidats qui se présenteront au concours en 2018.

Nota bene

Rappel des modalités de l'épreuve quelle que soit l'option :

Préparation : 3h.

Le candidat dispose d'un dossier composé d'éléments différents en fonction des options. Le bordereau donne toutes les indications nécessaires.

Des usuels sont à disposition (dictionnaires de langue, de mythologie...). Il est recommandé d'en faire usage avec pertinence.

Exposé : 30 mn (à l'issue duquel le jury fixe une note plancher au-dessous de laquelle il ne redescendra pas après l'entretien).

Entretien : 30 mn

¹ On pourra se référer au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, B.O. n°30 du 25 juillet 2013, p. 81 et *sq.*

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES CLASSIQUES,

OPTION « LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ »

Rapport présenté par Antoine Contensou

- 1) Présentation de l'esprit de l'épreuve.

L'épreuve d'ASP « Langues et Cultures de l'Antiquité » vise à permettre aux candidats formés en Lettres classiques de montrer leur capacité à lire et à analyser des textes, anciens et modernes, ainsi que des documents iconographiques, à les confronter, à les faire entrer en résonance les uns avec les autres, à les faire dialoguer et à dégager du sens de ces démarches. Dans le même temps, le caractère préprofessionnel de l'épreuve exige des candidats qu'en se fondant sur ce travail d'analyse, ils construisent une problématique pertinente pour l'exploitation du corpus proposé, sous la forme d'un projet de séquence destiné à des élèves de collège ou de lycée. Il s'agit donc, pour les candidats, de savoir lire des textes et des images mais aussi de penser le travail qui pourrait être réalisé avec des élèves pour faire émerger l'interprétation : ce sont ces deux mouvements qui fondent le travail d'un professeur de Lettres, et que le jury va évaluer lors de cette épreuve.

Lors de la session 2017, 105 candidats ayant choisi l'option Lettres classiques ont été déclarés admissibles au CAPES et 28 au CAFEP : 102 candidats au CAPES ont effectivement présenté l'épreuve d'ASP qui leur est dédiée ; ils étaient 26 pour le CAFEP ; 85 candidats ont été définitivement admis au CAPES, 25 au CAFEP. La moyenne générale de l'oral de LCL a été pour cette session de 10,38 sur 20, et les candidats admis ont, quant à eux, obtenu une moyenne de 11,38 sur 20 à l'épreuve d'ASP - LCA.

Le jury déplore que, cette année encore, le vivier de candidats soit bien trop faible pour permettre de pourvoir les 230 postes offerts dans l'enseignement public et, même si le problème est moins aigu, les 30 postes mis au concours du CAFEP. On constate cependant une légère hausse du nombre d'admissibles, et une hausse sensible du nombre d'admis – ils étaient 68 lors de la session 2016, 89 lors de la session 2015 –, alors même que les exigences du jury n'ont pas baissé. Son souci permanent est d'assurer un recrutement de qualité, quitte à ne pas pourvoir tous les postes : les candidats déclarés admis l'ont été parce qu'ils ont donné au jury le sentiment de pouvoir devenir de bons enseignants, curieux et honnêtes intellectuellement, capables d'utiliser tous les outils donnés par leur formation pour continuer à progresser dans leurs disciplines, des enseignants à même de faire aimer et pratiquer avec profit les matières qu'ils sont appelés à enseigner.

- 2) Les attentes

Le jury a bien évidemment parfaitement conscience du fait que les candidats sont, pour la plupart, sans grande expérience de l'enseignement, et c'est donc avec bienveillance qu'il évalue les projets de séquence qui lui sont proposés. Il n'en reste pas moins que la formation littéraire et linguistique des candidats amène le jury à avoir un certain nombre d'attentes, sur le plan des connaissances acquises comme sur celui des compétences qu'ils doivent savoir mobiliser au service du métier d'enseignant.

Dans le domaine des connaissances exigibles, on attend bien entendu des candidats une culture antique solide, particulièrement dans le champ littéraire. En ce qui concerne la culture littéraire antique, nous renvoyons au rapport de la session 2016, qui fournit une liste précieuse des œuvres à avoir fréquenté de près quand on souhaite pouvoir enseigner les langues anciennes. Les grandes articulations de l'histoire ancienne, les grands mouvements philosophiques de l'Antiquité ne sauraient par ailleurs être inconnus des candidats au CAPES ; le jury n'exige cependant pas des connaissances érudites ou très spécialisées dans des disciplines qui ne sont pas celles dans lesquelles le candidat a été formé et est recruté, et les sujets prennent soin, quand cela semble nécessaire, de donner des indications historiques ou philosophiques pertinentes pour le travail sur le corpus proposé.

Rappelons aussi que les candidats de l'épreuve d'ASP « Langues et Cultures de l'Antiquité » sont des étudiants de Lettres et qu'ils se destinent à enseigner les Lettres, que ce soit en cours de français, de grec ou de latin ; les trois disciplines dans lesquelles ils ont été formés sont étroitement liées dans leurs objets, dans leurs méthodes ou dans les programmes d'enseignement, qui appellent fréquemment à confronter cultures anciennes et cultures modernes et contemporaines. Le jury attend donc que les candidats aient une connaissance solide des notions, des concepts et de la terminologie de l'analyse littéraire, que le professeur de langues anciennes mobilise sans cesse, durant le cours comme dans son travail de préparation : la maîtrise de ce que sont genres et registres et de la façon dont ils s'articulent fait, par exemple, partie des attentes légitimes à ce niveau, et on a parfois pu s'étonner de devoir rappeler à un candidat qu'un texte comique n'est pas forcément issu d'une comédie, qu'un texte satirique n'est pas forcément une satire... De même, il est impératif d'avoir une connaissance claire de ce que sont une tragédie, une épopée, une épigramme, etc., dans leurs déclinaisons grecques et latines. Pour prendre d'autres exemples, les sujets proposés lors de cette session ont pu faire appel à des notions comme celles de pastiche et de parodie, ou encore de burlesque et d'héroï-comique – sans parler bien sûr de termes entre lesquels un candidat au CAPES de Lettres ne saurait opérer de confusions, comme comparaison et métaphore, ou ligne et vers.

Les candidats sont aussi, bien évidemment, évalués sur la solidité de leurs connaissances linguistiques, en latin comme en grec ; l'épreuve exige, rappelons-le, qu'une séance de langue figure dans la séquence proposée, et l'on attend par ailleurs que les analyses menées sur les textes du corpus le soient sur le texte grec ou latin originel, et non sur la traduction qui en est fournie – sauf bien entendu quand c'est la traduction elle-même qui donne lieu à des activités pédagogiques spécifiques. Le jury, qui sait que la maîtrise du latin et du grec a fait l'objet d'une épreuve écrite, n'a pas en la matière d'attentes qui puissent terrifier un étudiant sérieux, qui a su se préparer dans de bonnes conditions ; telle erreur de traduction ou d'interprétation d'un fait grammatical, telle lacune dans la connaissance de la langue ne condamnent pas le candidat à l'échec. Attention cependant à la clarté de la terminologie grammaticale : *tam* et *tantus*, *a*, *um* ne sont pas employés tantôt comme des adverbes, tantôt comme des adjectifs, le premier est un adverbe et le second un adjectif ; les comparatifs et les intensifs ne sont pas la même chose ;

etc. Les candidats ne doivent pas être surpris d'être interrogés, de façon ponctuelle, sur un point de langue de tel ou tel texte du corpus, particulièrement quand eux-mêmes auront attiré l'attention du jury sur ce point du texte. Quoi qu'il en soit, l'analyse de faits grammaticaux, durant l'exposé ou durant l'entretien, a pour vocation de servir à la lecture et à l'interprétation des textes : le futur professeur de Lettres prendra soin de ne pas se limiter à constater des faits ou à proposer des savoirs présentés pour eux-mêmes, mais s'attachera à mobiliser ces faits et ces savoirs dans la construction d'une lecture interprétative des textes.

Il n'est donc pas attendu des candidats des connaissances encyclopédiques dans tous les champs des langues et littératures anciennes. Le jury est tout à fait prêt à recruter des candidats dont la formation n'est pas achevée et dont il est convaincu qu'une fois mis en situation de préparer des cours, ils auront, au cours de leurs recherches, le réflexe et l'honnêteté intellectuelle de se documenter dans les domaines qu'ils ne connaissent que superficiellement.

Enfin, les candidats doivent se souvenir que l'épreuve d'ASP s'achève par une question d'ouverture professionnelle, qui nécessite une connaissance correcte des différents aspects du métier d'enseignant : vie de l'élève, vie de l'établissement, vie de l'enseignant, fonctionnement du système éducatif. Le jury n'attend pas de développement exhaustif, mais une réponse courte et précise.

Les compétences à mobiliser durant l'épreuve d'ASP « Langues et Cultures de l'Antiquité » ne sont pas, elles non plus, de nature à surprendre des candidats formés dans les disciplines littéraires.

La phase de préparation ne saurait ainsi se concevoir sans un travail sérieux d'analyse des documents qui constituent le corpus. Cette analyse, si elle ne peut évidemment être exhaustive au vu du temps de préparation et du nombre de documents proposés, ne doit cependant pas se contenter de consister en quelques considérations superficielles sur chaque texte ou image. Le candidat doit au contraire se livrer à une véritable analyse littéraire – littéraire avant tout : un dossier destiné à une classe de Terminale et s'intégrant à l'objet d'étude « Figures de philosophes » ne peut pas donner lieu à un cours de philosophie, un dossier centré sur la figure de la Pythie ne peut amener le candidat à proposer une séquence d'Histoire. Le concours recrute des professeurs de Lettres, qui doivent être capables, grâce aux acquis spécifiques de leur formation, de proposer un travail sur la langue, l'écriture, la construction du sens, la pluralité des significations... Il est ainsi incontournable, face aux textes du corpus, de se poser de façon systématique la question de l'énonciation : qui écrit ce texte ? pour quel lecteur ? dans quel contexte ? ou encore de se demander quel sujet il traite précisément, etc. De façon complémentaire, il est très souvent fructueux de se demander dans quels genres s'inscrivent les textes du corpus, et d'en tirer les conséquences : cela permet, en remettant les textes dans leur contexte littéraire et culturel, d'éviter de grosses bévues. Un extrait de *l'Assemblée des femmes*, dans lequel un personnage masculin fait à un autre le compte rendu de la séance de l'Assemblée au cours de laquelle les femmes, déguisées en hommes, parviennent à bernier les citoyens et à prendre le pouvoir, a ainsi amené le candidat à présenter Aristophane comme un auteur « féministe » ; or, affirmer cela, c'est, au-delà de la question de l'anachronisme qu'implique une telle affirmation, oublier que le texte relève du genre de la comédie, que les inversions et les renversements qu'il propose s'inscrivent dans un cadre fictif déterminé très précisément et bien différent du monde réel de la cité, et qu'en tant que tel le texte comique ne saurait se constituer en discours militant en faveur de la promotion des droits des femmes.

D'autre part, le candidat doit être capable d'analyser les textes et documents proposés en tant que corpus, et non simplement de produire cinq ou six analyses séparées de documents comme s'ils étaient sans rapport profond les uns avec les autres. En construisant une séquence, le professeur, dans le choix des textes et des documents qu'il soumettra à ses élèves, a le souci

non seulement que chacun d'eux puisse permettre un travail intéressant, mais aussi que leur confrontation soit fertile. De même, les corpus proposés par le jury ne sont pas pensés comme de simples juxtapositions de textes et de documents : c'est pourquoi, dans son travail, le candidat doit envisager les points de convergence entre les différents éléments du dossier qui lui est échu, mais aussi les points de divergence ou de tension. On ne saurait par exemple se contenter de constater que les quatre textes anciens du corpus traitent le même thème, ou relèvent du même genre littéraire, ou encore du même registre : il faut tenter de comprendre ce qui fait l'originalité de leurs approches respectives, pour pouvoir les faire dialoguer au cours du projet de séquence proposé.

On attend aussi des candidats qu'ils soient capables d'employer à bon escient les outils intellectuels qu'ils ont acquis durant leurs études ou par leurs propres lectures. Le savoir érudit ne saurait être séparé du sens qu'il permet de dégager du corpus proposé, et les candidats doivent proscrire la démarche qui consisterait, dans le travail sur un dossier, à y plaquer des connaissances sans que celles-ci puissent être sollicitées dans la construction de l'analyse et de la réflexion. Sur un dossier dont les textes étaient des épigrammes latines, un candidat a ainsi longuement expliqué au jury que, puisqu'il connaissait mieux les satires de Martial que ses épigrammes, c'est sur les satires que porterait son analyse ; or, même si un candidat peut se trouver désemparé par la confrontation avec un ou plusieurs textes ou auteurs qui ne lui sont pas familiers, sa formation intellectuelle doit lui permettre de produire une analyse pertinente en se fondant sur les documents proposés. On peut aussi trouver pour le moins malhabile de la part d'un candidat, mis face à un dossier qui ne lui convient guère, d'expliquer au jury que tel ou tel document n'a aucune pertinence dans l'ensemble du corpus proposé : le candidat est bien évidemment libre de l'utilisation pédagogique qu'il souhaite faire des textes et des documents qui lui sont soumis – c'est l'un des intérêts de l'épreuve –, il est libre aussi, après tout, de choisir de ne pas intégrer tel ou tel document à son travail avec les élèves, et le jury est parfaitement disposé à entendre les arguments fondés sur lesquels le candidat pourra appuyer ses choix ; mais ce dernier doit aussi se souvenir que la constitution du corpus est le fruit de la réflexion d'enseignants expérimentés, qui prennent soin de proposer des textes et des documents susceptibles de s'articuler de façon fructueuse dans un cadre pédagogique.

L'ouverture au dialogue est une autre compétence capitale quand on souhaite devenir enseignant, et ce point est souligné chaque année par les rapports du jury. Les candidats doivent se souvenir que l'entretien qui suit leur exposé est destiné à leur permettre de corriger, de préciser et d'approfondir certains points de leur projet de séquence, et ne sert en aucun cas à les piéger ou à les mettre dans l'embarras. Le jury tient largement compte, dans son évaluation, des apports de l'entretien. Il faut donc que le candidat en tire le plus grand bénéfice, en étant capable d'écouter ce que dit le jury, et de prendre en compte ses remarques pour répondre : certains candidats, qui ont eu de la peine à masquer le peu de cas qu'ils faisaient des questions du jury, ont ainsi jeté le doute sur leur capacité à dialoguer avec une classe, et donc à devenir de bons enseignants. Fort heureusement, de tels candidats sont rares, et le jury se réjouit de constater que, dans l'ensemble, les candidats savent profiter de l'entretien pour apporter les précisions ou les corrections qu'il souhaite avoir, voire pour creuser leur réflexion dans des directions qu'ils n'avaient pas envisagées durant le temps de leur préparation.

Terminons en rappelant l'importance de ce que les Anciens appelaient l'*actio*. Les candidats doivent se souvenir que, s'ils sont lauréats du concours qu'ils présentent, ils seront pour la plupart d'entre eux face à des classes, quelques courtes semaines après leurs épreuves orales. Le jury a cela bien en tête, et le candidat doit ainsi adopter l'*ethos* de l'enseignant qu'il sera à très court terme, que ce soit sur le plan de la tenue vestimentaire, sur celui de l'attitude physique, sur celui du langage adopté... Bien sûr, il ne s'agit pas de se comporter face au jury comme face à une classe de Cinquième, mais il est bien évident aussi que le jury, comme tout auditoire, prête plus aisément attention à quelqu'un qui parle en le regardant, d'une voix

intelligible, sur un rythme adapté, dans une langue correcte et précise qui ne verse pas dans la pédanterie ou la préciosité. L'*actio* fait éminemment partie des compétences de l'enseignant et, à ce titre, a aussi sa place dans l'évaluation des prestations des candidats à l'oral du CAPES.

Passons à présent à des remarques relevant davantage de l'aspect pédagogique et didactique de l'épreuve.

Rappelons à nouveau l'importance capitale de la construction d'une problématique : c'est elle en effet qui sera au cœur du projet de séquence, qui en déterminera les objectifs et qui guidera toute la démarche de sa mise en œuvre. C'est pourquoi elle devra être annoncée très clairement par le candidat, qui prendra soin d'expliquer le raisonnement qui a présidé à son élaboration, mais aussi, tout au long de son exposé, de montrer le lien entre ses analyses et ses propositions d'une part et sa problématique de l'autre.

Une fois la problématique choisie, les analyses menées sur les textes amèneront à définir les objectifs que le projet de séquence se propose d'atteindre avec la classe. Ces objectifs doivent être clairs, que ce soit au niveau de la séquence dans son ensemble ou au niveau de chaque séance. Il faut ainsi toujours être à même de répondre à des questions telles que : que veut-on apprendre aux élèves ? une fois la séance ou la séquence achevée, que veut-on qu'ils sachent ? que veut-on qu'ils sachent faire ? Il semble impossible de proposer un projet de séquence sans avoir des idées claires sur que l'on souhaite que les élèves aient appris à la fin du travail que l'on va effectuer avec la classe. Ainsi, l'exercice proposé aux candidats ne consiste pas à faire le simple récit des différents événements qui formeraient la séquence, ou à exposer une succession d'activités à mettre en œuvre avec les élèves : il faut absolument donner au jury une vision nette et précise des objectifs de la séquence, et de la façon dont on compte amener les élèves à ces objectifs.

Rappelons aussi l'importance de bâtir un dialogue entre les différents textes et documents proposés : s'ils ont été regroupés dans un même corpus par le jury, c'est que ce dernier voit dans ce regroupement la possibilité d'une confrontation fertile entre eux. Le candidat a alors tout intérêt à se demander en quoi pourrait consister un tel dialogue, puis, dans la construction et la présentation de son projet de séquence, à établir ce dialogue de façon claire : il faut éviter l'écueil qui consisterait à proposer, en guise de séquence, une suite d'activités fondée sur la juxtaposition des éléments du dossier traités isolément, et prendre soin au contraire de tisser des liens entre eux.

En ce qui concerne la forme prise par l'exposé, le candidat jouit d'une certaine liberté, dont il ne doit pas hésiter à tirer parti. Les conseils que l'on pourra donner en la matière – et qui sont dans les lignes qui suivent des compléments à ceux, largement détaillés, que l'on trouvera dans le rapport de la session 2015 – ne surprendront guère des candidats rompus aux exercices très rhétoriques que sont la dissertation ou l'explication de texte. Il est ainsi toujours plus efficace de commencer son exposé par un temps d'introduction destiné certes à présenter rapidement le corpus – ce qui constitue le premier temps de l'analyse et non une simple répétition des informations données sur le bordereau par le jury lui-même –, mais surtout à donner au jury les grandes lignes du projet de séquence bâti par le candidat : quel est le titre de la séquence proposée ? Quelle est la problématique choisie ? Pourquoi le choix de cette problématique ? Quels sont, par conséquent, les objectifs de la séquence proposée ? Où le professeur souhaite-t-il amener ses élèves ? De la même façon, il est de bonne méthode d'achever l'exposé par une conclusion qui reprenne ses lignes de force. Enfin, le corps de l'exposé lui-même adoptera assez logiquement une structure chronologique calquée sur celle du projet de séquence développé ; les candidats garderont à l'esprit que la clarté de leur raisonnement et de leurs analyses doit être maximale. Rappelons, à la suite des rapports précédents, que l'ordre dans lequel les textes sont proposés est souvent tout simplement l'ordre

chronologique, et n'a en aucune manière vocation à être l'ordre dans lequel le candidat se proposera de les travailler avec une classe : là encore, le candidat est libre, et tous les choix sont possibles s'ils sont construits sur une réflexion pertinente et qui prenne en compte la façon dont les élèves pourront réagir.

Tous les textes proposés ne sont pas forcément appelés à être traités de la même façon dans l'exposé, à bénéficier du même statut dans le projet de séquence : face à un corpus conçu pour une classe de Seconde et traitant de la figure d'Héraclès, comprenant notamment des textes d'Euripide, de Diodore de Sicile, d'Epictète et un extrait de la *Bibliothèque* d'Apollodore, le candidat peut parfaitement estimer que ce dernier texte n'offre pas la même richesse et le même intérêt pédagogique, dans son projet de séquence, que l'extrait de la *Folie d'Héraclès*, et ainsi accorder davantage de temps à un travail sur le texte tragique. Si le jury, en constituant les corpus, a bien sûr en tête un certain nombre de pistes d'exploitation didactique et pédagogique, il est ouvert, et tous les choix sont possibles et légitimes, à condition bien entendu qu'ils soient le fruit d'une analyse et d'une réflexion clairement exposées par le candidat. Il n'est cependant guère conseillé de choisir de ne pas intégrer un des textes ou documents du corpus au projet de séquence : encore une fois, la constitution des corpus par le jury obéit à des soucis de cohérence, et chaque élément apporte à l'ensemble. De même, on évitera de consacrer la séance que l'épreuve demande de développer à l'un des documents complémentaires : le jury souhaite en effet d'abord évaluer les capacités des candidats à construire un cours de grec ou de latin, et donc à partir de textes grecs ou latins, travaillés dans leur langue originelle. Les documents complémentaires, si riches soient-ils et si intéressante soit leur exploitation pédagogique possible, ne sauraient avoir exactement le même statut que les textes anciens.

Si l'on entre dans le fonctionnement des séances proposées, et particulièrement dans celui de la séance développée de façon précise par le candidat, là encore, grande est la part laissée à la liberté pédagogique. Il s'agit simplement d'avoir en tête quelques préceptes simples qui sont aussi ceux du professeur en exercice. Précisons tout d'abord qu'il n'est pas utile de lire ou de traduire au jury l'intégralité du texte qui sera travaillé lors de la séance développée : l'exposé ne dure qu'une demi-heure, et il s'agit d'être efficace. La séance à développer ne doit pas consister en une simple explication de texte – aussi brillante puisse-t-elle être – sans référence à la situation de cours, mais elle doit au contraire allier analyses et activités pédagogiques. Ces dernières ne doivent pas être proposées au hasard, par réflexe ou sous l'effet d'une forme de paresse intellectuelle, mais bien parce qu'elles présentent un intérêt réel dans la progression de la séquence vers ses objectifs ; les candidats doivent ainsi, lors de l'entretien, s'attendre à se voir demander quelques précisions sur ces activités. Beaucoup de relevés de champs lexicaux, par exemple, ou de figures de style, ne semblent avoir été intégrés dans les séances que par facilité et n'ont pas donné lieu à des exploitations intéressantes – une fois constituée la liste de mots ou de figures, qu'en fait-on ? en quoi a-t-on construit des éléments d'analyse ? Quelle pertinence pour la lecture et la construction du sens ? Si un candidat annonce une initiation au grec prenant place au cours d'une séquence de latin, le jury pourra lui demander comment il compte s'y prendre ; si l'on annonce que tel passage d'un texte ancien sera traduit, le jury pourra demander un aperçu de la traduction en question, et interroger le candidat sur les raisons qui l'ont amené à faire traduire ce passage plutôt qu'un autre ; etc. De même, le questionnaire proposé à la classe doit avoir anticipé, au moins en partie, les réponses des élèves : le jury a parfois pu être surpris quand, après avoir demandé à un candidat qui avait développé un questionnaire précis à quelles réponses il s'attendait de la part de ses élèves, il n'a pas obtenu de réponse claire. Avoir ce souci en tête au moment de la préparation aurait probablement pu éviter à certains candidats de proposer, au cours de leur projet de séquence, des questionnements dont l'intérêt pédagogique était discutable, voire qui auraient amené l'enseignant sur des terrains extrêmement difficiles. Le problème a pu se poser de façon criante quand certains candidats ont, au détour d'une phrase, proposé d'engager la classe dans un

débat : souvent, l'emploi de ce terme a semblé recouvrir une simple discussion sans objectif clairement défini à partir d'un thème fort vague et général, sans dispositif pédagogique particulier et sans réflexion sur les types de réactions ou de réponses des élèves, formule qui conduira très probablement une telle activité à l'échec. Le débat est une activité pédagogique riche qui peut parfaitement être proposée au jury : encore faut-il qu'elle ait été réellement pensée par le candidat. Il faut donc que ce dernier, au cours de sa préparation, évalue soigneusement l'intérêt et la faisabilité des activités qu'il proposera, en n'oubliant surtout pas de prendre en compte les réactions possibles des élèves.

Le libellé du sujet impose aux candidats d'intégrer à leur projet de séquence une séance d'étude de la langue. Précisons d'emblée que cette séance n'a pas forcément à être développée dans le détail, et que si le candidat fait ce choix, il est assez maladroit de consacrer de longues minutes à expliquer au jury la morphologie de la troisième déclinaison latine ou les différentes modalités de formation de l'aoriste grec : l'épreuve ne consiste pas à faire cours au jury, ni à montrer des connaissances de langue qui ont par ailleurs été mises à l'épreuve à l'écrit, mais à montrer que l'on sera capable de proposer aux élèves des temps d'étude de la langue en lien avec la lecture et l'interprétation des textes. Bien entendu, la séance de langue doit s'appuyer sur ce que prévoient les programmes selon le niveau de la classe à laquelle est destiné le projet de séquence ; il serait cependant assez maladroit, dans une situation de concours, de profiter du fait que le corpus est à destination d'une classe de Grec de Troisième pour proposer, en guise de séance de langue, une initiation à l'alphabet et à la lecture. Une autre maladresse à éviter est celle qui consisterait à construire une séance de langue à partir d'une seule occurrence du phénomène considéré dans le texte examiné. L'intérêt d'une séance de langue, en grec comme en latin et en français, est en effet qu'elle permet de travailler sur la façon dont la grammaire permet la lecture et concourt à l'élaboration du sens d'un texte. Bien sûr, le choix de l'objet de cette séance de langue ne sera pas toujours simple pour le candidat ; mais un choix pertinent et réfléchi, en lien avec la lecture du texte sur lequel porte la séance, lui bénéficiera largement.

De façon plus large, soulignons l'importance de la conceptualisation, compétence que les candidats doivent être capables de mettre en œuvre de façon précise. Formés à une lecture experte des textes, à un emploi précis de la langue et de son lexique, des concepts qu'ils permettent de bâtir et de travailler, les futurs professeurs doivent ainsi être capables d'avoir les idées claires, pour à leur tour pouvoir développer ces compétences chez leurs élèves. De façon très simple, on ne peut pas mettre sur le même plan l'origine géographique des auteurs, leur époque, le genre littéraire dans lequel ils s'inscrivent... tous éléments qui peuvent bien évidemment être pertinents, mais qu'on ne peut mêler de façon confuse. Attention aussi aux confusions parfois induites par la volonté, louable et nécessaire, de faire réfléchir les élèves aux différentes modalités de la permanence de l'Antiquité dans le monde moderne et contemporain : si cette démarche est évidemment capitale, elle ne doit pas se contenter de simples constats du type « tel phénomène existait déjà à l'époque », voire amener à des rapprochements hâtifs et infondés, comme le jury a pu en entendre au sujet de la figure de la Pythie par exemple, qui aurait trouvé son équivalent moderne dans les speakerines de la télévision, autres figures féminines qui annonceraient une forme d'avenir. Présentant un travail destiné à une classe de Quatrième, un autre candidat, traitant la question de l'héritage gaulois dans le monde contemporain, a ainsi proposé de demander aux élèves si leurs propres ancêtres étaient gaulois ; malgré le questionnement du jury, il a été impossible de sortir d'une confusion totale entre héritage culturel et hérédité génétique, amenant, avec toutes les bonnes intentions du monde, à assigner à chaque élève de la classe telle ou telle origine sur des bases théoriques aussi floues qu'invalides. Comme l'enseignant qu'il se destine à être, le candidat doit donc avoir les idées claires sur les concepts qu'il manie.

Le jury a eu le plaisir cette année d'entendre des exposés de qualité sous-tendus par une réflexion intelligente et précise, et d'écouter des candidats dynamiques et intéressants, dont il

est persuadé qu'ils feront d'excellents enseignants. Encore une fois, on n'attend pas des candidats qu'ils soient omniscients ou fassent comme s'ils l'étaient : le jury valorise les prestations des candidats qui savent bâtir des problématiques littéraires, produire une réflexion qui fasse véritablement dialoguer les textes et les documents, manier des concepts clairs, et proposer des activités qui amènent les élèves aux objectifs définis par leur projet de séquence.

- 3) Analyse de deux exemples choisis de manière à mettre en évidence les écarts possibles d'un sujet à l'autre.

Proposons à présent quelques remarques sur deux des sujets qui ont été soumis aux candidats lors de cette session. Ces remarques visent à montrer aux candidats dans quel esprit le jury conçoit les sujets, et dans quel esprit les candidats doivent travailler ; elles ne sont ni exhaustives, ni destinées à constituer un modèle à suivre de façon impérative.

Exemple 1

Grec, classe de Troisième

« Vie familiale, sociale et intellectuelle : cultes et pratiques religieuses »

Textes

Texte 1 – *Hymne homérique à Apollon* (fin du VIII^e s. av. J.-C.), v.356-374.

Texte 2 – Hérodote (480-420 av. J.-C.), *L'Enquête*, I, 47-48.

Texte 3 – Strabon (ca. 63 av. J.-C. - ca. 25 ap. J.-C.), *Géographie*, IX, 3, 5.

Texte 4 – Plutarque (ca. 45-125 ap. J.-C.), *Sur la Disparition des oracles*, 8.

Documents complémentaires

Document 1 – Laurent Dubreuil (1973-), « la Pythie », 2009, texte paru dans la revue *Labyrinthe*, n.32.

Document 2 – John Collier (1850-1934), *Prêtresse de Delphes*, 1891, huile sur toile (160 x 80 cm), Adelaide, Art Gallery of South Australia.

Le corpus proposé est centré sur la figure de la Pythie. Le choix de s'intéresser à cette prêtresse, la plus connue du monde grec, n'a rien de surprenant dans le cadre d'un travail avec des élèves de Troisième autour de l'entrée du programme « Cultes et pratiques religieuses » : cela permet en effet de se pencher sur une pratique religieuse, la pratique divinatoire, qui suscite une large curiosité de la part des élèves, à travers un personnage dont certains peuvent déjà avoir entendu parler.

Pour analyser ce corpus, il importe d'avoir les idées claires quant à la nature des éléments qui le composent – la même exigence s'impose naturellement à l'enseignant qui prépare une séquence d'enseignement. Capitale est ainsi, répétons-le, la question de l'énonciation : comment construire une analyse de textes littéraires ou de documents iconographiques, que ce soit dans le cadre d'un concours ou du travail quotidien de l'enseignant, sans se demander, par exemple, qui a écrit le texte sur lequel on réfléchit, pour qui, dans quel contexte, etc. ? Il convient de même de se préoccuper d'une autre question, inextricablement liée à celle de l'énonciation et largement travaillée par les élèves en cours de français notamment, à savoir celle du genre littéraire. Il est ainsi impératif de rappeler que le texte 1, extrait de l'*Hymne homérique à Apollon*, est un hymne religieux d'époque archaïque ; que le texte 2, extrait de l'*Enquête* d'Hérodote, est un texte historique – ce qui ne signifie bien sûr pas que tout ce que l'on y lira sera frappé du sceau de l'authenticité la plus absolue ; que le texte 3, extrait de la *Géographie* de Strabon, relève lui aussi d'un discours de type scientifique, plus précisément du discours géographique ; que le texte 4 enfin, extrait du *Sur la disparition*

des oracles de Plutarque, est, comme le paratexte l'indiquait par ailleurs, l'œuvre d'un membre du clergé de Delphes, qu'il relève du dialogue de fiction, et que le personnage qui s'y exprime est présenté comme un philosophe. Remarquons aussi que les textes du corpus couvrent une très longue période, de l'époque archaïque au II^e s. ap. J.-C., en passant par l'époque classique et la fin de l'époque hellénistique. Quant aux deux documents complémentaires, ils contribuent, comme le veut l'esprit de l'exercice aussi bien que celui des programmes du collège, à l'ouverture vers les « productions culturelles de différentes époques » : le premier est un texte d'un auteur contemporain français, Laurent Dubreuil, paru dans une revue qui publie notamment des textes littéraires, catégorie dans laquelle on peut commodément inscrire ce document ; le second est un tableau exécuté à la fin du XIX^e s. par le peintre anglais John Collier.

Le corpus proposé est donc fait d'éléments très divers, et le constat de cette diversité doit permettre au candidat d'enclencher le processus d'analyse et de problématisation. Pour un corpus tel que le nôtre, il faut prendre soin d'éviter l'écueil qui consisterait à centrer son travail autour de problématiques qui relèveraient de l'Histoire : il est certes important, nous l'avons dit, de relever le fait que nos textes sont d'époques très diverses et de penser à en tirer parti avec des élèves, mais le professeur de Lettres ne peut se substituer au professeur d'Histoire-Géographie en tentant de singer ses méthodes et sa démarche : on ne saurait donc proposer un projet de séquence fondé sur la seule question de l'évolution du culte d'Apollon à Delphes à travers les siècles, en faisant des quatre textes antiques des témoignages historiques à prendre au pied de la lettre. On tentera plutôt, par exemple, de s'interroger sur la construction de la figure de la Pythie et sur les usages de cette figure que font ou que permettent nos textes.

L'extrait de l'*Hymne homérique à Apollon*, texte religieux donc, présente la façon dont Apollon s'est assuré la possession des lieux où il souhaitait établir son sanctuaire, et donne une origine étymologique du mot « Pythien » – et donc du nom de la prêtresse, qui viendrait du verbe πύθω, « faire pourrir » : l'hydre tuée par Apollon a en effet pourri au soleil. L'histoire racontée a ainsi une valeur étiologique – il s'agit bien d'un mythe –, comme le souligne de façon explicite le v.372, et contribue évidemment au prestige immense du sanctuaire delphien et de son personnel. Apollon débarrasse l'endroit d'un monstre qui le ravage, motif traditionnel dans les légendes grecques et caractéristique des temps les plus anciens, ceux où la terre n'est pas encore nettoyée des monstres qui empêchent l'humanité de la peupler. L'*Hymne* permet ainsi de lier de façon directe la prêtresse de Delphes au dieu Apollon et à son culte, par l'intermédiaire d'un exploit qui relève des temps primordiaux – l'ancienneté est prestige ; il insiste aussi sur le lien profond qui existe entre le culte apollinien et le lieu même qu'est Delphes. Le texte 1 relève donc d'une entreprise de légitimation du culte delphique.

Le texte d'Hérodote, lui, montre par le récit d'une anecdote la renommée internationale dont jouit l'oracle à la fin de la période archaïque et au cours de la période classique, puisque c'est un roi lydien, Crésus, qui l'interroge, dans une sorte de concours destiné à éprouver la fiabilité des grands sanctuaires oraculaires de son époque, concours que la Pythie remportera haut la main. À la question posée par les envoyés de Crésus, l'oracle répond tout d'abord en proclamant son omniscience par une énumération de trois *adynata*, puis délivre une réponse mystérieuse qui, dans un schéma assez traditionnel, sera élucidée à la fin du récit. Hérodote conserve le texte précis de la réponse donnée, qui est une réponse versifiée, ce qui contribue à l'aspect extraordinaire du processus (il est symptomatique que, des siècles plus tard, Plutarque consacre un ouvrage à la question de savoir pourquoi la Pythie ne rend plus ses oracles en vers à son époque, marquée par le déclin du sanctuaire). Rappelons cependant que, si Crésus a raison quand il fait de la Pythie l'oracle le plus fiable, ce même oracle le trompera ensuite par ses propos ambigus, en lui annonçant que par la guerre contre Cyrus il détruirait un grand empire... Le texte d'Hérodote construit donc la figure de la Pythie comme oracle infaillible, et, si nous

ne sommes plus dans un texte religieux, jamais l'auteur ne remet en cause la véracité de ce qu'il raconte.

Le texte de Strabon en revanche se veut plus prudent : tout ce qui y est rapporté n'est en effet pas pris en charge par Strabon lui-même, mais est attribué à la rumeur publique – φασί ouvre le texte, qui, sous la forme de propositions infinitives, en dépend syntaxiquement tout entier. À défaut donc d'avoir pu observer lui-même l'endroit précis où la Pythie travaille, Strabon se fait l'écho d'éléments traditionnels, par ailleurs largement légendaires : la faille dans la terre, le trépied, les émanations gazeuses, le πνεῦμα divin. Strabon aborde lui aussi la question de la forme des réponses rendues par la prêtresse – en vers ou en prose selon lui – et souligne que l'auteur des vers n'est pas toujours le dieu, car dans le cas d'oracles en vers, ce sont des poètes attachés au sanctuaire qui s'en chargent – une forme de technique de marketing, la prose étant le signe d'un oracle de moins bonne qualité, ce que Delphes ne peut pas se permettre vis-à-vis de ses clients. On peut mettre ce texte en regard de celui de l'*Hymne*, car lui aussi propose une étymologie du mot « Pythie », mais cette fois on n'a plus affaire à une explication qui relèverait d'un récit légendaire, mais plutôt de la linguistique : le géographe lie le mot à πυθέσθαι, forme du verbe πυνθάνομαι, « apprendre », ce qui a un lien évident avec la fonction oraculaire de la prêtresse. Encore une fois, le texte de Strabon n'est pas de même nature que celui de l'*Hymne*, et le géographe semble ici préférer le rationnel au légendaire, même s'il n'assume pas totalement cette étymologie (φασί, à nouveau).

Le texte de Plutarque prend acte du déclin de la Pythie à l'époque impériale, en mêlant des considérations religieuses proches de celles de l'*Hymne* – la présence du monstre, dont la réalité n'est pas mise en cause – et des considérations plus rationnelles – la donnée démographique – ... qui cependant ne visent en fait qu'à exonérer le dieu de toute responsabilité dans la situation contemporaine de Plutarque. L'extrait fournit aussi des informations sur le déroulement du culte – l'existence de trois Pythies au temps de la splendeur du sanctuaire –, et lie clairement le déclin de l'oracle au déclin de la puissance de la Grèce : nous sommes en effet dans la période impériale, et la Grèce est depuis plusieurs siècles soumise à Rome. Si on peut voir dans ce constat une teinte de mélancolie, il faut aussi souligner que la figure de la Pythie n'y est nullement dévalorisée, ni même remise en question.

Les documents complémentaires travaillent sur les clichés associés à la figure de la Pythie. Le tableau de Collier reprend ces clichés – les sujets mythologiques et anciens sont à la mode à cette époque : on peut penser à l'œuvre de Lawrence Alma-Tadema, actif à la même époque et qui influence Collier – pour proposer une Pythie en pleine inspiration, comme le montrent ses yeux presque révulsés. Tout y est : le trépied, la faille, les émanations (et l'on peut penser au texte de Strabon), et même une branche de laurier, le tout dans un clair-obscur mystique et inquiétant.

Le texte de Dubreuil en revanche, s'il reprend les clichés antiques et romantiques (la « bouche d'ombre » hugolienne), propose davantage d'humour, notamment en trivialisant la Pythie, déclinée dans le monde contemporain en une série de diseuses de bonne aventure plus ou moins fiables et honnêtes et en une accumulation de prédictions largement entendues durant les dernières décennies, et pour le moment jamais encore réalisées.

Exemple 2
Latin, classe de Quatrième
« Le monde méditerranéen antique »

Textes

Texte 1 – Tite-Live (59 av. J.-C.-17 ap. J.-C.), *Histoire romaine*, V, 41 (5-10). Traduction Gaston Baillet, CUF, 2003 (première édition 1954).

Texte 2 – Florus (II^e s. ap. J.-C.), *Tableau de l'histoire du peuple romain, de Romulus à Auguste*, I, 37 (= III, 2). Traduction Paul Jal, CUF, 1967.

Texte 3 – Dion Cassius (ca. 150 - ca. 235 après J.-C.), *Histoire romaine*, XL, 41. Traduction Guy Lachenaud et Marianne Coudry, CUF, 2011.

Texte 4 – César (100-44 avant J.-C.), *La Guerre des Gaules*, I, 1 (1-3). Traduction Anne-Marie Ozanam, CUF, 1997.

Documents complémentaires

Document 1 – René Goscinny et Albert Uderzo, *Asterix Legionarius*, 2010 (première édition traduite en latin : 1984).

Document 2 – Marc-Antoine Kaeser et Laurent Olivier, « Que reste-t-il du mythe Gaulois ? » (propos recueillis par Pierre Barthélémy), dans *Qui étaient les Gaulois?*, éd. Universcience / La Martinière, 2011.

Le corpus proposé s'intéresse à une question incontournable pour le professeur de latin, à savoir les relations entre Rome et les Gaulois. Les collégiens ne sont pas dépourvus de culture sur ce thème : il existe en effet sur les Gaulois un discours largement répandu, qui va du fameux « nos ancêtres les Gaulois » aux albums d'Astérix – et aux films qui en sont issus – en passant par des documentaires télévisés. Là encore, il ne s'agit pas de porter sur les documents du corpus un regard qui serait celui de l'historien : le professeur de latin est un professeur de Lettres, et c'est en tout premier lieu armé des outils conceptuels des trois disciplines dans lesquelles il a été formé que le candidat doit aborder les textes et les documents qui lui sont proposés. C'est pourquoi, à partir de ce corpus, on pourrait s'intéresser à la façon dont textes et documents construisent la figure du Gaulois et, de façon symétrique, celle du Romain : ce sera l'occasion de mener un travail sur la façon dont fonctionne et est employé le discours de l'altérité et de l'identité. Le candidat ne sera pas surpris de trouver, dans un corpus destiné à bâtir une séquence de latin, un texte grec : les programmes d'enseignement, la formation et les goûts personnels des enseignants, l'intitulé même de « Langues et Cultures de l'Antiquité » invitent au rapprochement entre les deux langues.

Le premier texte, celui de Tite-Live, est un récit de l'invasion de Rome par les Gaulois en 390, événement sans doute relativement mineur sur le plan historique, mais qui a donné lieu de la part des Romains à l'élaboration d'un discours à la portée bien plus vaste. On peut constater que l'historien peint les Gaulois comme des gens brutaux, sans discipline, incapables d'avancer en ordre (« ruunt », « uagos »...), peureux malgré leur triomphe, par opposition aux Romains qui, malgré la défaite, restent impassibles, immobiles face au danger et conservent la *grauitas*, la *maiestas* et la *dignitas*, vertus romaines par excellence et centrales dans le discours romain sur ce que c'est d'être romain. L'anecdote qui clôt le passage, en mettant en scène le vénérable patricien Marcus Papirius face à un soldat gaulois stupéfait par sa longue barbe, a précisément pour fonction d'incarner cette opposition radicale entre des Romains pleins de grandeur morale, propre à la civilisation, et des Gaulois qui sont presque peints comme des sauvages.

Le texte 2, extrait de l'œuvre de Florus, brosse à grands traits la conquête du sud de la Gaule par les Romains, à la fin du II^e s. av. J.-C. Là encore, l'auteur propose une vision des Gaulois comme un peuple radicalement autre – comme le montre l'anecdote du roi Bituit à la mise si exotique –, ce qui permet de mettre en relief les vertus propres aux Romains. La comparaison des Gaulois avec des animaux est cette fois parfaitement explicite : quand Florus évoque les éléphants de guerre employés par les Romains, il écrit que ces animaux et les Gaulois étaient « inmanitati gentium pares ». Les Gaulois se voient ainsi relégués au rang d'animaux dangereux par leur puissance. Florus établit un parallèle intéressant entre le milieu où vivent les Gaulois et leur caractère : « atrox caelum, perinde ingenia », « le climat y est rude, ainsi que les tempéraments ». C'est sur cette rudesse, sur la violence des affrontements que l'auteur insiste alors, tout en présentant Rome non pas comme une puissance impérialiste, mais bien comme une alliée fidèle qui intervient à la demande des peuples amis, selon un schéma répété trois fois dans le texte : les Gaulois emploient une force brutale, les Romains une force pacificatrice – même si dans les faits, ces opérations aboutirent à la réduction du sud de la Gaule au rang de *prouincia* : là encore, il est important d'analyser comment se construit le discours, sans être soi-même dupe de ce discours.

Le troisième texte, celui de Dion Cassius, est le récit de la scène aussi célèbre que peu documentée de la reddition de Vercingétorix à César à Alésia. On y retrouve les lieux communs sur la terrible puissance physique des Gaulois, dont Vercingétorix est un exemple ; mais cette fois, le sauvage est dompté et demande pardon à César... qui lui refuse toute pitié : la cruauté a donc changé de camp, et c'est bien le chef gaulois qui attire la sympathie de l'assistance comme du lecteur par τῇ τῆς παρούσης ὀψεως περιπαθεῖ, la « situation pathétique qui était la sienne maintenant ». Sans doute est-ce le moment de rappeler que l'auteur de ce texte est grec, ce qui lui permet d'adopter un regard décentré sur les relations entre Romains et Gaulois ; Dion Cassius n'est par ailleurs guère connu pour ses sympathies césariennes, et ce texte participe à la construction d'une figure très négative de César, en promouvant au contraire une figure plutôt positive de Vercingétorix. Nous avons donc les mêmes procédés rhétoriques que dans les deux textes précédents, mais ils sont employés dans un objectif opposé.

Le quatrième texte est le fameux *incipit* de la *Guerre des Gaules* de César. Les considérations géographiques et ethnographiques de César montrent que, si les Belges sont « de tous, les plus vaillants », « horum omnium fortissimi », c'est notamment parce que ce sont les plus éloignés « a cultu atque humanitate prouinciae », « de la civilisation et de l'humanité de la Province » : il est intéressant de constater que dans le discours de César, c'est bien le raffinement et la civilisation de Rome qui amollissent les hommes. La culture, qui permet à l'homme de s'éloigner de son état sauvage, est ainsi une forme d'élévation, certes, mais aussi d'une certaine façon une forme de déchéance. C'est donc par un discours de type scientifique, ou en tout cas qui s'en veut proche, que César contribue à son tour à la construction d'une image du Gaulois – en l'occurrence du Belge – comme anti-Romain.

Le document 1, qui est la version en latin de la célèbre carte de Gaule qui ouvre chaque album d'Astérix, est bien sûr présent dans le corpus pour les jeux d'écho qu'il entretient avec le texte de César, qui en est la source directe. S'il serait maladroit de proposer au jury une séance développée entièrement fondée sur un des documents complémentaires, il n'est pour autant pas interdit d'expliquer de façon un peu précise les activités que l'on pourrait proposer à des élèves à partir de ces documents ; en l'occurrence, le texte du cartouche qui légende la carte peut parfaitement donner lieu à des activités de traduction qui seraient d'autant plus intéressantes et fructueuses que le texte est écrit dans un latin assez simple, et que la version française en est sans doute connue, dans les grandes lignes, par un certain nombre d'élèves. On peut aussi penser à un travail de traduction du texte de César qui prendrait appui sur celui de la légende de la carte. Plus largement, ce document est lui aussi à analyser sous l'angle de la construction d'un discours sur les Gaulois : on voit que la carte et sa légende reprennent les

éléments topiques que l'on trouve chez César, notamment le courage des Gaulois, pour en faire les caractéristiques du petit peuple qui « résiste encore et toujours à l'envahisseur »... Quant au document 2, il vient inscrire dans une perspective historique la construction de la légende gauloise qui prédomine aujourd'hui encore ; le travail effectué avec les élèves lors de l'analyse des documents du corpus leur permettrait de comprendre la façon dont se construit un discours, mais aussi comment le discours sur l'identité et l'altérité est un discours politique aux enjeux idéologiques variables selon les époques, les groupes qui le construisent et l'emploient.

Par ces deux exemples, le jury souhaite que les candidats comprennent qu'en concevant les sujets qui leur seront soumis, il ne cherche pas à y placer des chausse-trapes, à les mettre mal à l'aise, à leur proposer des thématiques pointues qui ne relèveraient pas de la culture d'un étudiant de Lettres classiques à ce stade de son parcours. Il attend bien évidemment des candidats l'esprit critique et le recul intellectuel qui sont les armes des professeurs qu'ils se destinent à devenir, mais sait faire preuve de bienveillance face à certaines lacunes : on attend qu'ils soient capables d'effectuer une lecture experte des documents proposés avec les outils intellectuels des disciplines littéraires dans lesquelles ils ont été formés, pour ensuite bâtir un projet de séquence aux enjeux clairs. Le jury espère aussi avoir pu montrer que les corpus proposés aux candidats sont bâtis en fonction de la cohérence de l'ensemble, de la façon dont on peut faire dialoguer les différents documents, les faire résonner ou les faire s'opposer... Chacun des textes et des documents présentés l'est parce que le jury estime qu'il a sa place dans l'ensemble, et qu'il contribue à pouvoir bâtir une réflexion problématisée dont les enjeux seront intéressants dans le cadre d'un projet de séquence d'enseignement.

- 4) Les inflexions pour 2018 et les recommandations pour les formateurs.

Pour conclure ce rapport, insistons à nouveau sur deux points auxquels le jury est très attentif, et qu'il valorise particulièrement dans les exposés qui lui sont présentés.

Premier de ces points, l'analyse précise d'au moins l'un des textes proposés, dans sa langue originelle : au vu des contraintes de l'épreuve, il n'est évidemment pas question d'attendre des candidats une analyse poussée de chaque texte et de chaque document, mais proposer un temps consacré à une analyse, certes brève, mais précise de l'un des textes est un bon moyen pour les candidats de montrer qu'ils maîtrisent les outils et les concepts de leurs disciplines, et qu'ils seront capables, en tant qu'enseignants, de fonder leur travail pédagogique et didactique sur une analyse serrée et exigeante des textes latins et grecs.

Le second point concerne la séance de langue : le jury apprécie qu'elle ne soit pas réduite à une simple annonce rapide noyée au milieu des autres séances, mais que les candidats sachent justifier le choix du fait de langue étudié avec les élèves en l'ancrant de façon claire, même succinctement, dans des remarques sur un texte, voire, pourquoi pas, sur plusieurs textes du corpus. Rappelons à nouveau qu'il est capital que le fait de langue choisi le soit parce qu'il contribue à la construction d'une lecture du texte : les élèves doivent comprendre que l'étude de la langue permet l'analyse, l'interprétation, le travail sur les significations. Le jury a donc valorisé les candidats qui ont su proposer des remarques de cet ordre.

C'est pourquoi, pour les prochaines sessions, le choix a été fait de faire apparaître plus clairement encore ces attentes dans le libellé du sujet, qui prendra la forme suivante :

« 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 ».

Puissent les futurs candidats s'inspirer de ces quelques recommandations tout au long de leur préparation, afin d'affronter efficacement et sereinement cette épreuve.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »

Rapport présenté par Éric Laffargue

Les candidats de l'option « Lettres modernes » des concours du CAPES et du CAFEP de lettres ont la possibilité de passer leur épreuve d'analyse d'une situation professionnelle en « Littérature et langue françaises ». Ce double objet mérite, pour commencer, quelques précisions.

L'enseignement de la littérature repose sur une tradition disciplinaire qui mobilise des œuvres dont la réussite consiste dans un certain art de l'expression intellectuelle¹. Cette relation entre langue et littérature est matricielle : la langue française est étudiée à partir de ses réalisations littéraires considérées comme les plus élaborées esthétiquement et les plus formatrices intellectuellement ; réciproquement, les œuvres littéraires forgent et consacrent le bon usage de la langue. Une telle étude passe par des textes patrimoniaux : ce sont les « morceaux choisis des bons auteurs », autour desquels s'est instituée la littérature enseignée dans le second degré. En vérité, le corpus des études littéraires est demeuré très ouvert et les programmes d'enseignement n'ont jamais donné que des « indications ». En outre, l'approche privilégiée en classe de français a toujours été sensible à la singularité des textes et à leur écart par rapport à une norme de discours constituée. On peut même voir le signe du littéraire dans « cette disponibilité [d'une œuvre] telle qu'on peut, sans qu'elle cesse d'être elle-même, lui faire dire dans une autre situation historique autre chose que ce qu'elle a dit de façon manifeste dans sa situation historique originelle² ».

C'est pourquoi, bien que l'activité de lecture prenne tout son sens dans les œuvres intégrales, cependant « les morceaux choisis » ont une grande pertinence didactique pour l'analyse littéraire. Les groupements de textes permettent en effet de faire des liens, de comparer, de confronter le traitement d'un même sujet, de saisir les différentes sensibilités dont témoigne ce traitement, d'exprimer des approches personnelles qui renouvellent le discours sur les œuvres. L'enjeu des études littéraires n'est-il pas essentiellement de développer une disposition spéciale à confronter, à observer, à recevoir esthétiquement un texte et à l'interpréter

¹ C'est de cette manière que Germaine de Staël définit le mot « littérature » : « Qu'il est humain, qu'il est utile d'attacher à la littérature, à *l'art de penser*, une haute importance ! » (*De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*, 1800, éd. Garnier-Flammarion, 1999, nous soulignons). Dès 1764, Charles Batteux avait réorganisé dans ses *Principes de littérature* le champ du savoir ainsi désigné. Il en fait un discours second de commentaire - et d'admiration - essentiellement sensible à la réussite esthétique des œuvres littéraires. On parlait auparavant de « Belles lettres » et la production rhétorique en était le cœur.

² cf. Robert Escarpit, « La définition du terme "littérature" », *Le littéraire et le social*, Paris, Flammarion, 1970, p. 28.

par rapport à d'autres textes ? La réflexion sur les genres et les styles littéraires doit permettre de comprendre comment chaque écrivain, à des époques et selon des modes différents, a parlé de l'amour, de la mort, de l'amitié, de la peine, de l'espérance, de la beauté ; autant de sentiments, autant de questions dont la littérature s'empare avec sa vertu propre, à la fois affective et cognitive. Étudier la littérature, c'est donc nourrir une culture pour affiner sa perception et nuancer sa vision du monde. Encore faut-il disposer de ressources linguistiques pour concevoir et pour dire ce que l'on reçoit des œuvres littéraires : d'où le travail simultané sur l'étude de la langue. L'analyse linguistique des textes permet d'apprécier les nuances sémantiques du vocabulaire, de mesurer toute l'ampleur des possibilités d'expansion de la phrase, de caractériser la stylistique des discours et de goûter la poésie de la langue.

C'est dans cet esprit que l'on doit aborder l'analyse de situation professionnelle en langue et littérature françaises (ASP LLF). L'épreuve consiste à présenter devant un jury de deux membres³ un projet de séquence d'enseignement à partir d'un corpus choisi en référence aux programmes des collèges et des lycées. À cet effet, les candidats se voient remettre un dossier⁴ de textes et de documents. Ils disposent de trois heures de préparation.

Autant le dire d'emblée : c'est une épreuve qui exige des connaissances solides dans les champs littéraires et linguistiques, une capacité d'appropriation rapide et sûre du dossier remis et la maîtrise d'une situation de communication tout à fait spécifique : l'oral d'un concours littéraire. Une telle épreuve se prépare le plus sérieusement du monde. Pour commencer, une lecture attentive des précédents rapports⁵ est vivement recommandée car elle permet de se donner une vue très précise des attentes du jury⁶.

Le présent rapport n'opère aucun revirement dans cette fine jurisprudence. Les seuls changements tiennent aux modifications introduites dans les sujets par la mise en œuvre des nouveaux programmes de collège. Pour l'essentiel, les dominantes de l'épreuve se trouvent confirmées à l'issue de la session 2017. Il faut donc préciser à nouveau les attentes du jury afin que les futurs candidats soient bien prévenus des savoirs évalués, de la posture et de la méthode qu'il convient d'adopter pour réussir au mieux cet oral⁷.

³ Eu égard au nombre des candidats, le jury est composé de plusieurs commissions. Les commissions d'ASP LLF sont composées de trois membres mais seuls deux d'entre eux siègent en présence du candidat. Les membres sont désignés par le président du jury au sein des corps suivants : les professeurs certifiés et agrégés de lettres, les maîtres de conférences et professeurs des universités des disciplines littéraires, les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux de lettres.

⁴ Nous en donnons plusieurs exemples dans la troisième partie de ce rapport.

⁵ Ces rapports sont accessibles, respectivement, aux liens suivants :

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf ;

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/70/5/lettres_473705.pdf ;

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/89/5/rj-2016-capes-externe-lettres-admission_633895.pdf.

⁶ Le rapport de la session 2014 est le rapport fondateur car le concours venait d'être réformé : tout en soulignant la continuité avec la précédente « épreuve sur dossier », ce rapport rend compte avec précision du cadre et des enjeux de l'épreuve rénovée. Il contient de précieuses indications bibliographiques pour orienter la préparation intellectuelle des candidats. Le rapport 2015 s'attache à éclairer encore davantage le sens de la nouvelle épreuve.

Il réunit de nombreuses recommandations que les candidats devraient avoir toujours à l'esprit.

Le rapport 2016 apporte des précisions sur la nature de l'épreuve et sur les savoirs littéraires et linguistiques qu'elle mobilise. Il pointe « quelques risques constatés de dérive et de faux pli ».

⁷ Nous remercions très vivement les membres des commissions pour leurs précieuses contributions, à la source directe desquelles nous puisons les illustrations et les recommandations qui figurent dans ce rapport.

1. Le déroulement de l'épreuve.

La réglementation du concours⁸ dispose que l'épreuve d'ASP LLF procède en deux temps : un premier acte, d'une durée de trente minutes au maximum, est entièrement à la main du candidat qui présente son projet de séquence au jury. Celui-ci n'intervient pas durant cet exposé, sauf à l'interrompre s'il excède le temps imparti. S'ensuit un entretien avec les membres de la commission, lequel dure également trente minutes au plus⁹.

Entre les deux parties de l'épreuve, le candidat est invité à sortir quelques minutes dans le couloir afin que les membres siégeant puissent s'entendre sur une note dite « plancher ». C'est une note minimale qui est acquise au candidat quelle que soit sa performance durant l'entretien.

1.1 – L'exposé du candidat.

Les candidats disposent d'une grande latitude pour organiser leur exposé. On constate de session en session que prévaut le déroulement suivant : les candidats commencent par une *introduction* dans laquelle ils présentent le dossier qui leur a été soumis ; cette introduction débouche sur une *problématique* ; on en vient alors à la présentation de la *séquence* proprement dite, marquée par deux accents : la *séance développée*, que la plupart des candidats détaillent au moment où elle s'intègre dans le déroulé de la séquence, et le *temps consacré à l'étude de la langue*¹⁰, en général différent de la séance développée et articulé à la lecture analytique de l'un des textes du corpus. Enfin, la plupart des candidats prennent le temps de formuler une *conclusion*. Cela donne un plan organisé autour de la séquence, l'exposé n'étant alors rythmé que par la succession des séances.

Cette organisation permet de répondre valablement au « cahier des charges » de la première partie de l'épreuve. Toutefois, d'autres déroulements sont possibles : un tiers environ des présentations ont suivi un plan bipartite. Dans ce cas, après l'introduction, une première partie s'attache à la lecture littéraire du corpus et un deuxième temps est consacré à la transposition didactique. En outre, certains candidats ont proposé une première problématique qu'ils ont ensuite raffinée, voire réévaluée, à mesure qu'ils avançaient dans leur exposé de séquence, à la lumière d'une analyse plus serrée des textes...

Quelle que soit l'organisation retenue, plusieurs recommandations s'imposent ici, qui sont autant d'attentes du jury :

- *l'introduction* doit donner d'emblée le signal que *le candidat a bien saisi les enjeux littéraires, esthétiques et culturels du corpus* proposé. Elle ne doit pas être trop longue et il ne convient pas d'y présenter chaque texte dans le détail. Une présentation exhaustive des textes du corpus dès l'introduction expose le candidat à deux périls majeurs : la consommation excessive du temps et le risque de se répéter dans le développement de

⁸ La description des épreuves du Capes/Cafep de lettres se trouve dans l'annexe I de l'arrêté du 19 avril 2013 « fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré » (NOR : MENH1310120A) accessible en ligne au lien suivant : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=&categorieLien=id>.

⁹ Il est précisé dans l'arrêté que l'épreuve est dotée du coefficient 2 : le même que pour la première épreuve d'oral et le double des coefficients de chacune des deux épreuves d'admissibilité).

¹⁰ Ce sont deux figures imposées de l'épreuve. L'arrêté de référence dispose que le projet de séquence doit être « assorti du développement d'une séance de cours » et comprendre « un temps consacré à l'étude de la langue » (Ibid.).

séquence. Mieux vaut se concentrer, à ce stade de l'exposé, sur les liaisons – ou déliaisons – formelles et thématiques qui apparaissent entre les éléments du dossier. Il faut également s'abstenir de faire de grands exposés d'histoire littéraire qui diluent les textes dans des considérations trop générales. Il faut absolument éviter l'« effet-catalogue » d'une présentation simplement successive des textes, maladresse encore fréquemment relevée dans les prestations de cette session 2017 ;

- *la problématique*¹¹ proposée doit être exprimée clairement et elle doit découler de l'*analyse des enjeux du corpus* avec la force d'une véritable nécessité ;
- *le développement de la séquence* doit s'emparer intellectuellement des textes et des documents, dans une perspective « comparatiste¹² ». Que les candidats se gardent surtout de proposer une « coquille vide », c'est-à-dire un déroulement purement formel dans lequel les textes sont survolés et des éléments essentiels du dossier passés sous silence ou traités négligemment ;
- il faut enfin *une conclusion*, brève mais décisive, à la fois récapitulation de l'essentiel et ouverture vers l'aval de la séquence.

Un dernier mot sur cet exposé : la maîtrise du temps nécessaire à le présenter ne saurait être atteinte qu'au prix d'un entraînement régulier. Force est de constater que certains candidats de la session 2017 ont très mal géré leur temps de présentation et ont dû être interrompus¹³. Il est évidemment très difficile ensuite d'aborder sereinement l'entretien.

1.2 – L'entretien avec le jury.

Deux données réglementaires soulignent l'importance de l'entretien : il est d'une durée identique à celle de l'exposé et il est mentionné à deux reprises dans l'arrêté de référence¹⁴ où il est précisé qu'il s'agit d'évaluer « 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 futur¹⁵ ». Cela dit toute l'attention qu'il faut accorder à cette partie de l'épreuve durant laquelle les cartes sont rebattues¹⁶.

Le jury dispose d'une grande liberté pour conduire cet entretien. Toutefois, les compétences qu'il doit évaluer, et la nécessité de réserver une partie du questionnement à l'élargissement professionnel, impliquent des passages obligés auxquels les candidats doivent s'attendre.

D'abord *une reprise de l'exposé* : c'est souvent l'occasion de lever certaines ambiguïtés du propos, de corriger des erreurs manifestes, de préciser la problématique soulevée, d'approfondir l'interprétation des textes et de suggérer des pistes de meilleure exploitation pour les documents complémentaires. Le candidat peut être amené aussi à s'expliquer davantage ou à se justifier sur les activités proposées, en considération des programmes, des acquis et des

¹¹ Nous reviendrons plus précisément sur cette notion dans la deuxième partie consacrée à la « séquence d'enseignement (cf. infra. 2.2, p.7).

¹² Cf. *Rapport 2014* (pp. 179 ssq.)

¹³ Rappelons que le jury en a l'obligation en cas de dépassement des trente minutes : les candidats n'ont pas à s'en offusquer ; ils ne doivent surtout pas poursuivre après que le jury les a interrompus...

¹⁴ « Les deux épreuves orales d'admission comportent *un entretien avec le jury (...)* » ; « Cette proposition [le projet de séquence] du candidat sert de point de départ à un *entretien d'analyse de situation professionnelle* » Arrêté du 19 avril 2013, annexe I, Section lettres, B – Épreuves d'admission (nous soulignons).

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Certains candidats ont obtenu un relèvement significatif de leur note plancher à l'issue de l'entretien.

besoins supposés des élèves pour le niveau de classe concerné. L'entretien fait également retour, au besoin, sur la question de la langue : toute notion mal définie, médiocrement problématisée, peu soutenue par le relevé d'occurrences et dont le choix n'apparaît pas essentiellement lié à l'interprétation littéraire, est inévitablement l'objet d'une vérification.

Il ressort de l'expérience des commissions que la plupart des questions posées durant cette reprise portent sur le sens des textes et sur la précision des connaissances littéraires et linguistiques. Car il faut bien le dire : souvent les exposés présentent à cet égard quelque fragilité. Par exemple, la définition de l'ironie, et plus généralement celle des registres littéraires, la différence entre poème en prose et prose poétique, les notions de lyrisme, de réalisme, de symbolisme, la définition du baroque, du burlesque et d'un certain nombre de notions philosophiques, religieuses et mythologiques indispensables à la compréhension des textes littéraires, comme le mythe d'Orphée, le néo-platonisme, la contre-réforme, le jansénisme, le sensualisme, le positivisme, la phénoménologie, *etc.*, mettent de nombreux candidats en difficulté dès lors qu'il s'agit d'en donner une idée précise. S'ils mentionnent de telles notions dans leur exposé, les candidats doivent absolument être capables d'en répondre sur le fond durant l'entretien. Il importe aussi qu'ils soient en mesure de parler d'un style ou d'un courant esthétique non seulement en littérature mais encore en peinture et en musique. Une définition du baroque, du romantisme ou du réalisme serait-elle complète si l'on ne faisait aucune mention de leurs manifestations dans les autres formes de l'art ?

Ces questions participent à la fois de la reprise et d'une autre phase de l'entretien que l'on peut appeler l'« *ouverture culturelle* ». C'est que l'épreuve poursuit aussi l'objectif d'évaluer l'aptitude générale du candidat à réfléchir aux enjeux culturels et sociaux que revêt l'enseignement des lettres, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires.

Une partie de l'entretien, environ cinq minutes avant la fin de l'épreuve, est réservée à la question dite « *d'ouverture professionnelle* ». Le candidat est invité à réfléchir sur des aspects très concrets de l'exercice professoral. Les questions posées relèvent essentiellement de la déontologie du service public d'éducation et sont liées aux premiers articles du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation¹⁷. Il peut s'agir non seulement des « différentes dimensions du contexte de l'institution scolaire (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) » mais encore des « valeurs que porte [le métier de professeur], dont celles de la République¹⁸ ». Les précédents rapports en donnent des exemples très précis. La session 2017 n'a pas introduit de changement dans ce questionnement : les candidats ont été interrogés principalement dans les domaines suivants :

- ✓ *la vie scolaire* : « Le rôle du conseiller principal d'éducation, en lien avec le professeur principal » ; « La relation aux parents d'élèves... » ; « Qu'est-ce que le règlement intérieur ? » ; « Quelles sont les précautions à prendre pour l'organisation d'un voyage scolaire ? »
- ✓ *les instances de l'EPL*¹⁹ : « Le conseil de classe : composition et compétences », « Qu'est-ce que le conseil d'enseignement ? » ; « Que savez-vous du conseil école-collège ? »...) ;

¹⁷ Cf. l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 (JORF n°0165 du 18 juillet 2013) et en particulier son annexe qui indique ceci parmi les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation : « En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité » (nous soulignons). Les versions précédentes de ce référentiel, la circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 sur les missions du professeur et la « liste des dix compétences à acquérir par les professeurs pour l'exercice de leur métier » (arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010) restent des documents utiles à connaître.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ « Établissement public local d'enseignement ».

- ✓ *les droits et obligations des élèves* : « La liberté d'expression dans l'EPL », « Quelle réaction face au refus d'un élève de suivre certains enseignements ? », « Qu'est-ce que la Charte de laïcité ? »... ;
- ✓ *la pédagogie générale* : « Qu'est-ce que le socle commun ? » ; « Peut-on évaluer sans notes ? » ; « Quelles sont les caractéristiques de la pédagogie de projet ? » ; « Quelles sont les limites à la liberté pédagogique ? » ;
- ✓ *les politiques publiques d'éducation* : « Que dire de l'éducation prioritaire ? », « Quelles sont les principales mesures de la lutte contre le décrochage ? » ; « Comment prévenir le harcèlement scolaire ? »...

Les membres du jury n'attendent pas que les candidats répondent en fins connaisseurs du système éducatif. Certes, leurs réactions ne doivent pas révéler une grave méconnaissance de l'organisation de l'Éducation nationale ni des principes généraux qui la fondent (le principe d'égalité, la laïcité de l'enseignement, l'idéal d'émancipation par le savoir...). Ce dont les candidats doivent faire preuve, surtout, c'est d'une certaine qualité de réflexion et d'un minimum de réalisme : on ne saurait mettre en branle le conseil de discipline au premier refus scolaire manifesté par un collégien ; inversement, on ne doit pas s'en tenir à une simple mercuriale lorsqu'un élève porte gravement atteinte au climat scolaire et à la sérénité des études. Que les candidats songent aussi à leurs références littéraires et culturelles, avant que de fournir une réponse tirée d'un précis de « droit de la vie scolaire ». Par exemple, pour réagir à une question sur la conduite à tenir devant un élève manquant au respect du règlement intérieur, on peut s'inspirer de cette page des *Discours sur la condition des grands*²⁰ où Pascal distingue entre les « grandeurs d'établissement » et les « grandeurs naturelles ». En contexte scolaire, un élève n'a pas le choix de respecter ou de ne pas respecter le cadre de l'enseignement ; il est enfermé dans l'alternative suivante : ou bien il témoigne, au minimum, des marques tout extérieures de respect envers l'institution (c'est le « respect d'établissement ») ou bien il redouble ces marques d'un consentement intérieur lié à l'admiration pour ceux qui l'incarnent (c'est un respect des « grandeurs naturelles »).

Les candidats devraient au moins savoir qu'il existe un *Code de l'éducation*²¹ et un *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*²². Ils fréquenteront avec profit le site spécialisé *Eduscol*²³. En effet, certaines rubriques de ce site concernent les aspects généraux du système éducatif français et sont très précieuses pour se préparer aux questions institutionnelles : en particulier la rubrique *Vie des écoles et des établissements* et spécialement les entrées « Principes généraux de l'éducation », « Droits et obligations des élèves », « Laïcité : principe et pédagogie ».

1.3 – L'éthos du candidat

Dans les deux parties de l'épreuve, le jury évalue précisément la capacité du candidat « à s'exprimer avec clarté et précision », « de manière claire et organisée »²⁴. Ce sont des exigences d'ordre intellectuel et l'on aura noté que parmi les qualités mentionnées – « clarté », « précision », « organis[ation] » du propos - la « clarté » prime. Comme l'on sait, dans la tradition rhétorique, c'est le premier talent de l'orateur.

²⁰ in *Oeuvres complètes* (sous la direction de Jean Mesnard), vol. IV, Paris, Desclée De Brouwer, 1992.

²¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

²² <http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html>

²³ <http://eduscol.education.fr/pid34302/les-sites-thematiques-eduscol.html>

²⁴ Annexe I de l'arrêté du 19 avril 2013.

Les candidats doivent absolument travailler leurs qualités d'expression et la précision de leur vocabulaire car sur ce point les attentes du jury sont très élevées. Les rapports successifs y insistent et mentionnent plusieurs exemples de fautes de langue et de maladroites d'expression à proscrire. Il faut éviter aussi tout ce qui relève du discours répété : phraséologie jargonnante, clichés, et autres tours figés...

On ne s'attend pas à un charisme exceptionnel, mais on ne peut pas admettre d'un aspirant professeur qu'il ne s'engage pas dans une épreuve orale avec l'intention vive de convaincre son auditoire. Ne pas lire ses notes, bien articuler, poser sa voix, contrôler son débit, adresser intensément son discours en regardant tour à tour les deux membres de la commission, sont des impératifs. Durant l'entretien, le candidat doit répondre aux questions posées sans y rechercher d'autre intention que celle de lui permettre de mieux s'expliquer et de témoigner de ses connaissances. Il faut évidemment s'abstenir d'interpeller les membres du jury et de commenter son propre discours.

En définitive, la posture à cultiver est un composé d'assurance et d'humilité : l'assurance du préparateur sérieux et l'humilité du candidat conscient de la hauteur des exigences. Cette humilité ne doit toutefois pas verser dans la timidité : certains candidats sont manifestement très diminués par leur anxiété. L'on ne peut que comprendre une extrême sensibilité aux enjeux du concours ; mais dès lors qu'un candidat s'est engagé dans l'épreuve, alors il se doit de contrôler son émotivité et de rester totalement concentré jusqu'à la fin de l'entretien.

2. L'objet de l'épreuve

Avant de rejoindre leur salle de préparation, les candidats se voient remettre un dossier avec un sujet qui leur adresse la commande « d'analyser un corpus » et d'élaborer sur son fondement « un projet de séquence d'enseignement²⁵ ».

2.1 – Analyser un corpus.

Préparé par le jury, le dossier est composé d'un « texte littéraire long ou plusieurs textes littéraires, éventuellement accompagnés de documents²⁶ ».

La première chose à faire est de prendre intimement possession de chacun des textes et documents qui constituent le dossier : c'est la matière même de l'enseignement qu'il s'agit de mettre en belle forme de séquence. Tout a été dit sur cette nécessité dans les rapports précédents et nous ne pouvons qu'y renvoyer²⁷. Le candidat doit pouvoir convoquer rapidement ses connaissances avec assez de sûreté pour les appliquer à toutes sortes de corpus, pour apprécier avec finesse et justesse la littérarité²⁸ des textes qui les composent, pour en tirer une problématique et des choix didactiques pertinents. La qualité de l'analyse littéraire est évidemment décisive. Il est impératif que les candidats y consacrent l'essentiel de leur exposé : quelques caractérisations des textes en introduction ou à la faveur du descriptif de telle ou telle séance ne sauraient suffire.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

²⁷ Cf. Rapport 2014 p.186 (« une phase d'identification ») ; Rapport 2015 pp. 146 et 147 ; rapport 2016 pp. 171 et 172 (« L'exposé du candidat : entre analyse et synthèse »)

²⁸ cf. Mircea Marghescu, *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton, 1974.

Cette analyse peut précéder la description du projet de séquence ; elle peut l'accompagner sous la forme d'un discours d'escorte qui vient justifier les choix didactiques effectués. La deuxième solution paraît préférable. Cependant, ce n'est pas le lieu mais bien la présence – et la substance – de cette analyse qui importe.

2.2 – Pour une « séquence d'enseignement ».

Le texte régissant l'épreuve indique très explicitement que le candidat doit présenter au jury, « pour un niveau donné, un projet de séquence d'enseignement assorti du développement d'une séance de cours, (...). Il est précisé dans la partie consacrée plus spécifiquement à l'option « littérature et langue françaises » qu' « un temps consacré à l'étude de la langue est obligatoirement compris dans cette séquence²⁹ ».

De ce point de vue, il s'agit d'une épreuve de didactique des lettres. Encore faut-il le bien concevoir ; car la confusion, encore sensible dans le discours de certains candidats, entre didactique et pédagogie³⁰ conduit à des maladresses descriptives dont il faut absolument se garder. Comme le rappellent constamment les rapports précédents, il est inutile de donner des précisions matérielles sur la conduite des activités. Dans l'épreuve dont nous parlons, ce dont les candidats doivent témoigner, c'est moins d'une capacité d'action dans la classe que d'une « réflexion sur les savoirs [littéraires] et sur leur transmission³¹ ».

Quant à la « séquence » proprement dite, c'est une notion si cardinale de la didactique des lettres³² qu'elle est devenue le cadre même de tout l'enseignement du français. Pour autant, il ne suffit pas d'en agiter le terme devant le jury pour donner à n'importe quelle proposition la teneur d'une « séquence ». Comme le rappelle le rapport de 2016, l'étymologie du mot est à rechercher dans « le latin *sequor*, suivre ; et non pas *seco*, couper ». C'est donc l'idée de suite qui prime et la séquence doit être essentiellement travaillée par un principe d'ordre et de continuité³³ dans la disposition des savoirs enseignés. De nombreuses propositions présentées cette année, parfois très maladroites, témoignent encore d'un manque de maîtrise de cette notion didactique de séquence. Sans doute faut-il en redonner la définition :

²⁹ Ibid. (nous soulignons)

³⁰ « Didactique » et « pédagogie » n'ont pas à être opposées mais il ne faut pas pour autant les confondre. Certes, dans les deux cas, il s'agit d'articuler théorie et pratique, savoir et action ; mais la didactique est orientée sur la transposition et l'organisation des contenus scientifiques à transmettre en référence au cadre institutionnel, notamment les programmes, alors que la pédagogie s'intéresse à l'organisation et la gestion du « groupe-classe », c'est-à-dire essentiellement à la médiation culturelle d'une relation psycho-sociale.

³¹ *Rapport du jury 2016*, pp.165 et 166. Le rapport fondateur de 2014 apporte également des précisions décisives en rappelant que l'épreuve invite les candidats « à mobiliser des savoirs précis sur la discipline qu'il[s] entend[ent] transmettre [à des] élèves » (cf. « Des savoirs pour mener une lecture littéraire », in *Rapport du jury 2014*, p. 183).

³² Sans entrer dans les détails de l'histoire de la discipline, rappelons que la « séquence » a été introduite pour la première fois dans l'enseignement du français par une instruction publiée au Bulletin officiel n°32 bis du 10 septembre 1981 concernant l'organisation de la classe de français en lycée professionnel. Il y est déjà question d'un « ensemble de situations de communication, d'expression et de lecture [qui] se motiv[ent] les unes les autres ». Mais la notion a été progressivement mieux définie. Pour approfondir la réflexion, nous renvoyons à la lecture de l'un des principaux ouvrages sur la question : Anne Armand, Michel Descottes, Jean Jordy et Gérard Langlade, *La Séquence didactique en français*, Bertrand-Lacoste/CRDP Toulouse, 1992.

³³ Que l'on songe aussi aux acceptions de ce mot dans les domaines du cinéma ou de la musique et l'on verra bien que c'est l'idée de suite qui prime.

« Une séquence didactique s'inscrit dans un *projet général* (...) ayant un sens pour des élèves, et comportant, toute une série articulée d'exercices d'*observation*, de *manipulation* et de *production*. Elle suppose la délimitation d'*objectifs d'apprentissage* (...) et une *articulation systématique* des éléments enseignés³⁴ ».

Il faut donc commencer par élaborer un « projet général » qui prenne en compte « des élèves », c'est-à-dire un niveau de classe en référence à un programme. Ce niveau de classe, et l'entrée de programme ou l'objet d'étude, sont imposés par le libellé du sujet soumis au candidat. Mais il reste à en faire un authentique parcours de formation littéraire et de culture générale ; car 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 ». Pour tracer cette perspective d'ensemble, le socle commun³⁵ – qui d'un certain point de vue n'est que l'autre nom de la culture générale – est une précieuse ressource. D'abord en considération des enjeux de son introduction dans la « hiérarchie des normes » scolaires mais aussi en lui-même, attendu qu'il précise les objectifs généraux de la formation. C'est le cas également des nouveaux programmes de français pour le collège, qui ont été marqués d'une inflexion majeure. Comme l'on sait, leur nouvelle disposition dessine un parcours initiatique qui va du moi au monde, en passant par l'entrée en société, non seulement pour y prendre place mais pour y agir³⁶. Ces enjeux de formation, se veulent plus ajustés à la motivation essentiellement psycho-affective et « orientée éthiquement » de la lecture, notamment chez les adolescents. Cela ne veut pas dire que l'on renonce à l'examen de l'agencement des formes et au « rechargement » intellectuel de l'interprétation des textes, notamment au regard de l'histoire littéraire : ces analyses restent bien sûr au cœur de toute séquence en français ; mais sans doute faut-il insister davantage sur le pouvoir d'élucidation des textes littéraires³⁷ et privilégier des parcours de lecture qui ne délaissent ni le sens référentiel, ni « la valeur morale de la littérature³⁸ ».

Cette attention au sens des textes doit être au fondement de tous les *objectifs d'apprentissages* de la séquence. Certaines prestations n'y ont pas accordé toute l'attention nécessaire : la définition d'un objectif est pourtant une donnée minimale et impérative en didactique. On rappelle aux candidats, que les objectifs peuvent être de deux natures : il y a des objectifs en termes de savoirs (y compris les savoirs grammaticaux) et il y a les objectifs procéduraux (ex. : « savoir rédiger un commentaire littéraire »). Une bonne méthode est déjà de faire cette différence pour mieux orienter et mieux nourrir chaque séance. Attention toutefois à ne pas énumérer ces objectifs en listes interminables, sans hiérarchie ni véritable nécessité.

³⁴ J. Dolz, M.-C. Rosat et B. Schneuwly, « Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes » in *Le Français d'aujourd'hui* n° 93, mars 1991, pp. 37-47 (nous soulignons).

³⁵ Cf. le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015. S'agissant des enjeux de cette définition « d'une culture commune

pour notre temps », on peut se reporter au lien suivant : http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet_de_socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_12_fev_15_3920_57.pdf

³⁶ Cf. « éléments explicatifs » pour le programme du cycle 4 :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/55/2/ELEMENTS_EXPLICATIFS_projet_de_programme_cycle_4_5_mai2015_419552.pdf

³⁷ On songe à la célèbre phrase de Marcel Proust : « En réalité, chaque lecteur est, quand il lit, le propre lecteur de soi-même. L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que, sans ce livre, il n'eût peut-être pas vu en soi-même » (in *Le Temps retrouvé*, T.2, Paris, Gallimard, 1927 p.70).

³⁸ Sur cette question délicate, voir notamment les travaux de Vincent Jouve (*Poétique des valeurs*, Paris, PUF, 2001).

La question à se poser pour définir des objectifs d'apprentissage reste celle-ci : « Sur le fondement de ce corpus, qu'est-ce que les élèves peuvent apprendre de ce que fait et de ce qu'est la littérature ; et quelles activités langagières faut-il travailler pour les conduire à cette compréhension ? » Mais encore une fois, cette question ne peut être valablement posée qu'au prix d'une analyse serrée des textes, en eux-mêmes et en considération du corpus qu'ils constituent, en résonance aussi avec les documents complémentaires... Ce questionnement n'est finalement rien d'autre que la problématisation.

▪ *La problématisation.*

À partir de l'analyse des textes et des documents du corpus, le candidat doit formuler une *problématique littéraire* qui soit aussi la problématique de séquence. Il n'y a pas lieu de redoubler - ou de surplomber - la problématisation du corpus par une « problématique didactique » qui serait différente : « la littérature constitu[e] la substance même des enjeux didactiques³⁹. » Prenons un exemple de problématique défailante de ce point de vue : l'un des exposés entendus lors de cette session 2017 a été placé sous le signe de la question suivante : « *Comment s'articule l'étude de la dénonciation du monde en classe de 3^e ?* ». Cette proposition n'est pas essentiellement portée par un véritable enjeu de formation littéraire. Avec une telle question, le candidat s'expose d'emblée à spéculer sur le degré de sensibilité des élèves d'une classe de 3^e à une préoccupation d'ordre didactique qui ne saurait les intéresser. On perd de vue le thème étudié, qui reste d'une grande imprécision : qu'est-ce que ce « monde » que l'on dénonce et qui le dénonce ? En l'occurrence, le corpus réunissait « La Grasse matinée » de Jacques Prévert, un extrait d'*Eldorado* de Laurent Gaudé, une nouvelle d'Annie Saumont (« La Bâche ») et un discours de Victor Hugo (« Je suis de ceux qui pensent et qui affirment qu'on peut détruire la misère » (in *Actes et Paroles*, I, 1849) avec une photographie de Dorothée Lange (*Migrant mother*, 1936) en document complémentaire. L'ensemble des auteurs ainsi réunis travaillent de manière différente sur l'implicite et font avancer leur texte en créant une tension entre le dit et le non-dit. C'était une question d'écriture dont on pouvait tirer la problématique suivante : « Quelle est l'efficacité d'une « voix blanche » pour dire le scandale de la misère sociale ? » Il va de soi qu'il resterait à expliquer ce que l'on entend par l'expression, volontairement énigmatique, de « voix blanche » : le terme « voix » est choisi de préférence à « écriture » pour faire droit au texte de Victor Hugo - qui est un discours - et pour mettre en évidence que l'insertion de ce texte crée une tension dans le corpus. L'enjeu de formation serait alors de montrer qu'il existe une littérature plus silencieuse que la « littérature engagée » et qui s'engage – ou qui engage le lecteur – d'autant mieux qu'elle n'en dit pas trop...

Les candidats doivent être alertés sur le fait qu'un défaut de problématisation est extrêmement dommageable. Là encore, nous ne pouvons que renvoyer aux rapports précédents et rappeler les principales attentes du jury.

- ✓ La problématique ne doit pas être trop générale et le candidat doit s'alarmer si celle qu'il s'apprête à proposer peut s'appliquer à plusieurs corpus : c'est le signe d'une insuffisante adéquation aux textes du dossier qu'on lui a remis (ex. : « *Les moyens d'expression de la mélancolie* »).
- ✓ La problématique ne doit pas fonctionner comme un simple titre (ex. : « *Le lyrisme* », « *Le héros de roman* », « *Théâtre et cruauté* »...).
- ✓ Elle ne doit pas pouvoir se confondre entièrement avec l'entrée du programme ou l'objet d'étude stipulé dans le dossier : « *Quelles sont les divergences et les convergences qui interviennent lors de la réécriture d'une fable ?* » ; « *De quelle manière les écrivains dénoncent-ils les travers de la société ?* » ne sont pas de

³⁹ Rapport 2015, p. 147

bonnes problématiques : la première n'annonce qu'une énumération en double inversé, inféodant les textes du corpus sous le régime générique de la fable ; la seconde paraphrase l'entrée de programme, passe d'emblée par une intention supposée chez l'auteur de dénoncer (en sommes-nous si sûrs ?) et menace de stagner dans l'approche formelle (la « manière » de dénoncer...). Dans les deux cas, ces problématiques ne font justice ni à la singularité des textes ni à « l'hapax » de leur réunion en corpus.

Pour donner une idée plus précise des attentes du jury sur ce point, prenons deux autres exemples, cette fois de problématiques plus pertinentes :

Exemple 1 : Le Théâtre (classe de 1^{re}).

Textes :

Texte 1 – Jean Racine, *Phèdre*, acte I scène 3, 1677.

Texte 2 – Alfred de Musset, *On ne badine pas avec l'amour*, acte III scène 8, 1834.

Texte 3 – Jean Anouilh, *Antigone*, quinzième partie, 1944.

Texte 4 – : Bernard-Marie Koltès, *Roberto Zucco*, scène 3, 1988.

2) Documents complémentaires :

Document 1 – Monelle Valentin (Antigone) et Edmond Beauchamp (le garde) dans *Antigone*, mise en scène par André Barsacq, théâtre de l'Atelier, Paris, 1944.

Document 2 – Olivier Werner (Roberto Zucco) et Agathe Le Bourdonnec (la gamine) dans *Roberto Zucco*, mise en scène de Christophe Perton, Comédie de Valence, 2009.

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de Première et plus particulièrement de l'objet d'étude « Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^{ème} siècle à nos jours », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.

◇ Problématique proposée : « *L'expression de l'aveu, de Racine à Koltès, est-elle le ressort secret de l'action dramatique ?* »

On voit que la problématique proposée cherche à éclairer la fonction dramatique du motif commun à l'ensemble des textes : la scène de l'aveu. Le candidat va en examiner les variations d'écriture, de Racine à Koltès, qui tiennent à différentes manières de s'emparer d'une même nécessité nodale, inhérente au langage théâtral. Il va montrer que le « ressort secret » de cette dramaturgie est un fait de parole, ce qui renseigne utilement les élèves sur la spécificité du théâtre où « tout est langage ».

Exemple 2 : « Société de Consommation » (classe de 3^e).

Textes :

Texte 1 : Emile Zola, *Au Bonheur des dames*, 1883.

Texte 2 : Georges Perec, *Les Choses*, 1965.

Texte 3 : Jean Anouilh, « le carrosse inutile » in *Fables*, 1967.

Texte 4 : Jacques Sternberg, « Le Credo », *Histoires à dormir sans vous*, 1990.

2) Documents complémentaires :

Document 1 : Banksy, pochoir sans titre réalisé sur un mur londonien, 2011.

Document 2 : Stromaé, *Carmen*, 2015.

Sujet :

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre de l'enseignement du français en classe de 3^{ème}, plus particulièrement de l'entrée du programme de culture littéraire et artistique « Vivre en société, participer à la société » du cycle 4 et de son questionnement « Dénoncer les travers de la société ». 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.

◇ Problématique proposée : « *Quel regard la littérature pose-t-elle sur la société de consommation et quels moyens les auteurs de ces textes emploient-ils pour faire partager leur jugement au lecteur ?* »

Cette problématique fait réfléchir à la manière sensible dont la littérature se saisit du thème des dérives de la société de consommation. Le candidat se propose surtout d'examiner dans les textes qui lui sont proposés l'ajustement des « moyens » à l'intention poursuivie : le « jugement » du lecteur, c'est-à-dire *un effet de lecture*.

Ce sont là deux exemples de ce qu'il a été possible de mettre au point, dans les conditions réelles de l'épreuve, pour problématiser les corpus proposés. Notons que ce qui est spécialement apprécié par le jury, ce sont les problématiques littéraires libérées d'une excessive attention aux seuls aspects formels et moins tributaires d'un discours répété sur les auteurs et les œuvres.

- *Les situations de formation, les activités et ressources pour les élèves.*

Le déroulement de la séquence doit proposer des séances et des activités variées, des « exercices d'observation, de manipulation et de production⁴⁰ » qui fassent une part à l'ensemble des composantes de l'enseignement du français. En ce qui concerne le collège, les candidats doivent désormais s'emparer de ces composantes telles qu'elles ressortent des nouveaux programmes : « le langage oral », « l'écriture », « la lecture et la compréhension de l'écrit⁴¹ », « la culture littéraire et artistique », « l'étude de la langue⁴² ». Les mêmes composantes se retrouvent dans les programmes du lycée lorsqu'il est question, par exemple, de « la constitution et [de] l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte » ou bien lorsqu'il s'agit d'en « rendre compte à l'écrit comme à l'oral », ou encore quand il est demandé de

⁴⁰ Cf. la définition de la séquence proposée ci-dessus p.6

⁴¹ « et de l'image » en cycle 4...

⁴² i.e. « grammaire, orthographe, lexique ».

procéder à une « étude continuée de la langue ». S'agissant de la mise en œuvre, il vaut mieux parler de « dominante », dans la mesure où les activités de lecture et d'expression ne sont pas toutes pures et se combinent peu ou prou dans une même séance.

Les candidats doivent veiller très attentivement à l'agencement de ces séances et des activités de la séquence, à la *cohérence d'ensemble* de ce qu'ils proposent et à « l'*articulation des éléments enseignés* ». Tout a été déjà dit dans les précédents rapports sur cette attente du jury. Rappelons seulement ici que chaque séance *doit absolument se justifier par rapport à la précédente et qu'elle doit conduire nécessairement à la suivante*. Autant que possible, il s'agit de le faire avec autant de finesse que pour les transitions en dissertation.

Parmi les défauts constatés cette année, on retrouve l'excessive extension de la séquence en maintes séances, avec parfois une certaine complaisance à demeurer dans les seuils⁴³, ou inversement une tendance au raccourci, certains textes restant alors dans un angle mort. Nous répétons ici que, sauf exception, il n'est pas nécessaire de décrire les conditions matérielles de telle ou telle activité. Si l'on mentionne ce que font les élèves, il faut que ce soit pour donner l'idée précise des compétences⁴⁴ mobilisées et des transferts souhaités entre les travaux de lecture, d'écriture et de grammaire.

S'agissant de la nature des activités proposées, les séances d'oral sont évoquées le plus souvent de manière fort vague : on parle de « débats », de « dialogue avec la classe », quelquefois pour se réjouir de la spontanéité des élèves : le jury n'en saisit pas toujours les effets de formation, ni les compétences rhétoriques réellement travaillées. Lorsque les candidats envisagent l'iconographie, ils en jugent essentiellement vis-à-vis d'un texte source, sans considération suffisamment attentive au langage de l'image. Enfin, les croisements entre les disciplines, à l'exception notoire de l'Histoire (et de l'histoire des arts), ne sont que très rarement mentionnés. Les candidats ne doivent pas ignorer ces possibilités de croisements, toujours fécondes pour les Lettres, discipline au cœur de tous les enseignements.

■ *Un mot sur l'évaluation*

Une séquence doit être régulée par une évaluation qui permette de mesurer des effets de formation et d'ajuster l'activité. Or, il est fréquent que les candidats n'en disent rien de bien consistant. Certes, ils n'oublient jamais l'« évaluation sommative » de fin de séquence, invariablement constituée par un « travail d'écriture » : le commentaire composé⁴⁵ en lycée, l'imitation ou la suite de texte en collège. On peut imaginer des situations plus variées, plus fréquentes et des régulations plus subtiles en termes de modalités et de degrés de maîtrise des acquisitions. L'évaluation est une question de fond, aussi fondamentale que celle de la transmission. Les candidats se doivent d'y avoir réfléchi très sérieusement : ils pourront nourrir cette réflexion par la lecture de documents officiels⁴⁶ qui les aideront à préciser leurs conceptions en la matière. La lecture attentive des programmes du collège, notamment la partie

⁴³ On ne compte plus les « séances inaugurales » (dites parfois « augurales » comme s'il y avait à s'attirer quelque faveur tutélaire...) qui déroulent à l'envi, contexte historique et biographie, avant que le texte ne soit, enfin, abordé...

⁴⁴ Le mot « compétences » désigne un composé de connaissances, de capacités et d'attitudes. Par conséquent, on ne saurait opposer des *compétences* qui seraient d'ordre essentiellement « pratiques » et des *connaissances* qui relèveraient exclusivement du domaine de la théorie.

⁴⁵ Rappelons que les programmes parlent de « commentaire littéraire », ce qui représente une certaine nuance dans l'appréhension d'un exercice dont on attend désormais plus de teneur interprétative que d'attraction structurelle.

⁴⁶ Cf. le « rapport du jury de la conférence nationale de l'évaluation des élèves » (accessible en ligne au lien suivant :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf

relative aux exemples de « situations, d'activités et de ressources » leur donnera une idée plus précise de ce qu'il est possible d'évaluer en français.

▪ *La « séance développée »*

Les candidats ont le choix du contenu de la séance développée. Il ressort de la synthèse des retours de commission qu'ils consacrent cette séance, dans la plupart des cas, à la lecture analytique de l'un des textes du corpus⁴⁷. On le comprend fort bien : au nombre des activités qu'il est possible d'imaginer pour la classe, la lecture analytique reste essentielle. S'il n'est pas possible d'atteindre, pour l'ensemble des textes du corpus, au niveau de précision d'une explication de texte, il convient toutefois d'être précis et d'avoir toujours en vue non seulement l'interprétation du texte mais encore la problématique littéraire qui a été proposée pour orienter cette interprétation.

Encore faut-il que les candidats aient une claire conscience de ce qu'est la lecture littéraire, laquelle ne doit pas être confondue avec la lecture de la littérature⁴⁸ ; encore doivent-ils avoir aussi quelque idée de la didactique de cette lecture⁴⁹. La question est complexe mais si l'on veut vraiment parler de lecture analytique, alors on doit privilégier l'activité « lisante⁵⁰ » et solliciter l'engagement esthétique et cognitif des élèves. Quelque idée qu'ils s'en fassent, les candidats ne devraient concevoir cette lecture ni tout à fait comme un acte de hasard (il existe des contraintes textuelles immanentes, liées aux genres, aux registres, aux stéréotypes littéraires, *etc.*, lesquelles gouvernent toute lecture), ni tout à fait comme un acte de pouvoir (le sens du texte n'est pas *déjà là* mais *à venir*). Quelques précautions didactiques devraient en découler : par exemple, il faudrait s'abstenir de recourir à une batterie de questions pour guider la lecture car les élèves ne doivent pas être dépendants d'un balisage préconçu. De même, il faut éviter de commencer par ce que l'on sait de l'auteur, du genre et des registres. Il est préférable de ménager un « retard de catégorisation⁵¹ » afin de se livrer à une approche essentiellement sensible des textes proposés. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'on peut remonter du sensible vers le repérage des structures immanentes, notamment génériques, qui régissent l'activité du lecteur et transmettre un sens partagé autour des grands textes.

D'autres dominantes sont possibles pour cette séance détaillée. Par exemple, le « langage oral » mis en avant dans les nouveaux programmes pour le collège et les stratégies d'écriture, quel que soit le niveau d'enseignement, mériteraient d'être l'objet de plus nombreuses présentations.

Quant à la place de cette séance développée, rien n'est impératif mais il est préférable qu'elle soit présentée dans le mouvement même de la séquence : cette possibilité paraît plus favorable au candidat dans la mesure où elle fait gagner du temps. Elle permet surtout d'éviter de se redire et de rompre la fluidité de l'enchaînement des séances. Au contraire, lorsque la

⁴⁷ Précisons que par « corpus », il faut entendre les « textes » et non pas les documents complémentaires qui n'ont pas vocation à être des supports de travail pour les élèves, sauf s'il s'agit d'un document iconographique ou d'un texte particulièrement accessible et éclairant. *On ne saurait donc consacrer la séance développée à l'étude des documents complémentaires.*

⁴⁸ Cf. Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D., *Pour une lecture littéraire* Bruxelles, De Boeck, 1996.

⁴⁹ Sur ces questions, il convient de (re)lire les contributions décisives d'Anne Vibert et Partick Laudet, consultables en ligne aux adresses suivantes :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf ; http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf.

Le rapport de la session 2014 apporte des précisions très importantes et une bibliographie auxquelles nous renvoyons les candidats (p.185).

⁵⁰ Cf. Vincent JOUVE, *La lecture*, Paris, Hachette, 1999.

⁵¹ Cf. Yves Citton, préface à Stanley Fish, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007.

séance est développée à la fin du déroulement, cela donne l'impression d'un étrange retour en arrière - quand tout ne tourne pas à l'urgence de conclure...

▪ *L'étude de la langue.*

« Un temps consacré à l'étude de la langue est obligatoirement compris dans [la] séquence⁵² ». Là encore, une certaine latitude est laissée aux candidats : la notion grammaticale à traiter est à leur discrétion. Cette étude peut ne durer qu'« un temps » ; mais il convient de lui accorder une place raisonnable : on ne saurait se contenter de quelques relevés d'occurrences en périphérie de la séquence.

À l'issue de cette session, on déplore encore chez les candidats une certaine fragilité des connaissances linguistiques. Il faut absolument mieux se préparer et ne pas négliger cet aspect de l'épreuve car le jury attend une étude grammaticale rigoureuse et substantielle. Les candidats doivent donc avoir des connaissances solides sur les notions inscrites dans les programmes officiels⁵³. Quant à leur mobilisation dans l'épreuve, plusieurs recommandations méritent d'être rappelées :

- ✓ il n'est pas souhaitable d'opter pour le « tout en un » et de faire de l'étude de la langue la séance développée : cela fait peser le soupçon d'une esquive ou d'une recherche du moindre effort ;
- ✓ il faut choisir un fait de langue significatif, en considération du « texte-support », voire du corpus dans son intégralité, en lien avec la problématique de la séquence ;
- ✓ l'étude de la langue doit être au service de l'interprétation du texte et des enjeux littéraires : par exemple, tel candidat propose à bon escient une séance de langue sur la négation dans un extrait d'*Aurélien* pour « mettre en avant l'indifférence au monde du personnage » ; tel autre invite à observer « l'effet de récit du passé composé » dans un extrait de *l'Étranger* pour montrer comment s'élabore une « poétique de l'absurde » ;
- ✓ il faut se garder d'opter pour des notions trop larges, qui pourraient s'appliquer à tous les énoncés, comme « la modalisation », « l'énonciation » ou « les temps verbaux » (sauf bien sûr à démontrer la pertinence de ces choix) ;
- ✓ il faut également s'abstenir de traiter de questions plus stylistiques que grammaticales telles que « les figures de rhétorique », le « fantastique » ou « le lyrisme ». Certes, ces notions relèvent de la grammaire mais l'étude de la langue est à considérer ici dans un sens plus restreint⁵⁴ ;

⁵² Arrêté du 29 avril 2013.

⁵³ Notamment dans la partie intitulée « compétences linguistiques : grammaire, lexique orthographe » et « terminologie utilisée » du programme de collège ainsi que dans la partie consacrée à « l'étude de la langue » dans les programmes du lycée.

⁵⁴ Pour le collège, la partie de programme consacrée à l'étude de la langue mentionne les connaissances (et compétences associées) qui sont à enseigner. On y distingue essentiellement « les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique » (phrases simple et complexe), des notions relatives à la morphologie lexicale et verbale (en lien avec la syntaxe), une approche du lexique en réseaux sémantiques, l'ensemble étant étroitement lié aux questions d'orthographe. En outre, on doit « construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours ». Pour le lycée, l'étude de la langue s'envisage à travers les différents niveaux d'analyse que sont la grammaire de phrase, la grammaire de texte et la grammaire de discours : la grammaire de phrase est « l'étude morphologique et syntaxique des constituants de la phrase (morphologie verbale, nature et fonction des mots) ». La grammaire de texte s'intéresse à la cohérence, à l'organisation, à la progression d'un texte et à sa cohésion (connecteurs, chaînes anaphoriques, temps verbaux, thème et propos). La grammaire de discours étudie les traces de l'énonciation dans l'énoncé : embrayage, modalité, subjectivité, intersubjectivité, usage social...

- ✓ l'étude du vocabulaire est trop rarement l'objet d'une présentation : il faudrait y penser davantage et l'envisager sous d'autres aspects que les seuls « champs lexicaux ». L'étymologie, la morphologie lexicale, les « familles de mots », le champ sémantique d'un mot (sens *propre* et *figuré*) en fonction du contexte, etc., méritent plus d'attention ;
- ✓ eu égard au temps de préparation imparti, il n'est pas possible d'être aussi précis et complet que dans la première épreuve d'oral ; mais faut tout de même passer par quelques étapes majeures : une définition (problématisée) de la notion ; un relevé d'occurrences (sans exhaustivité mais permettant de valider un classement) ; une exploitation en termes d'interprétation du texte ; une conclusion sur l'intérêt de la question qui ouvre éventuellement sur une notion connexe (ou sur d'autres perspectives d'activités grammaticales avec les élèves).

3 – Les dossiers proposés.

3.1 – Des textes et des documents.

Les candidats se voient remettre un dossier formé d'un corpus de textes assortis d'un (ou plusieurs) document(s). L'ensemble est précédé d'un *bordereau* qui forme la page de garde du dossier. Ce bordereau précise les références des textes et des documents. Y figure le libellé du sujet dont la formulation adresse toujours la même commande « d'analyser le corpus » et d'« élaborer une séquence d'enseignement ». Cette commande n'est modifiée que par les variables suivantes : le niveau d'enseignement, collège ou lycée, la classe concernée, le cycle⁵⁵, l'entrée de programme et le questionnement pour le collège, l'objet d'étude pour le lycée.

Le texte officiel indique que le corpus est constitué par un « texte littéraire long ou plusieurs textes littéraires, éventuellement accompagnés de documents⁵⁶ ». La plupart des corpus proposés lors de la session 2017 ont intégré au moins un document, choisi dans l'iconographie (peinture, gravure, dessin, photographie...) et/ou dans la littérature critique (arts poétiques, articles d'universitaires, préface d'auteur...). On peut avoir aussi des notes d'intention de metteurs en scène ou des textes aidant à la contextualisation voire à la problématisation du corpus. Quoi que qualifiés de « complémentaires », ces documents sont à considérer avec la plus grande attention par les candidats. Pour ne donner qu'un exemple, dans l'un des dossiers proposés cette année, qui réunissait plusieurs réécritures de « La Cigale et la Fourmi », un texte de Jacques Lacarrière fourni en document complémentaire donnait de très précieux éléments de problématisation⁵⁷. Lorsqu'il s'agit d'un document iconographique, les candidats doivent être soucieux d'en donner une lecture, certes non spécialisée, mais rendant justice à sa signification propre. Dans de nombreuses prestations, l'image est réduite à la fonction ancillaire d'illustrer tel ou tel texte ou d'y introduire. Sa valeur véritable est alors perdue de vue, ce qui est toujours dommageable.

⁵⁵ On précise désormais le *cycle 3* pour la 6^e ou le *cycle 4* pour les classes de 5^e, 4^e, 3^e.

⁵⁶ Annexe I de l'arrêté du 19 avril 2013 (3. Littérature et langue françaises).

⁵⁷ « Résumons : la Cigale vit seule dans les arbres au soleil. La Fourmi vit en société sous terre et dans la nuit. Ces deux vies, ces deux voies sont totalement incompatibles. Mais toute l'éducation, tout l'enseignement que l'on reçoit vont dans le sens de la Fourmi. Pour ma part, j'ai su assez tôt résister à l'embrigadement au sein des fourmilières, car depuis longtemps le tilleul m'avait dit : toi, tu seras Cigale » (Jacques Lacarrière, *Chemins d'écriture* VII, 1988)

3.2 – Les différentes possibilités de composition.

Trois possibilités sont ouvertes pour la composition des corpus soumis aux candidats : il peut s'agir d'un *groupement de textes*, de plusieurs *extraits d'une même œuvre littéraire*, ou d'une *œuvre intégrale*. Le nombre des textes est fonction de leur longueur et l'ensemble est « calibré » de façon que l'on puisse en prendre valablement possession en trois heures de préparation. Ainsi, la plupart des dossiers proposent-ils quatre textes ou bien une nouvelle. Cette composition n'est cependant aucunement figée et les candidats doivent s'attendre à d'autres configurations qui restent possibles.

La session 2017 a été marquée par les changements liés à l'entrée en vigueur des nouveaux programmes pour le collège. Ces programmes invitent à de nouveaux rapprochements entre les textes patrimoniaux et la littérature contemporaine, y compris la littérature de jeunesse et d'autres expressions littéraires et artistiques. Les concepteurs des sujets ont largement exploité ces nouvelles possibilités. Pour le lycée, les corpus sont restés proches de ceux des sessions précédentes. On peut observer que les perspectives de l'histoire littéraire, l'esthétique des genres et des registres restent un puissant facteur d'agencement. Il n'est pas rare qu'au sein des corpus, l'un des textes introduise un certain « dérèglement⁵⁸ ». Quoi qu'il en soit, c'est la diversité qui prime dans la composition des dossiers proposés ; et la recherche de rapprochements possibles, mais inattendus, entre les textes. Voici le commentaire de l'un des membres du jury explicitant l'intention qui a présidé à la conception des sujets :

« [L'élaboration des dossiers] a été portée par le souci de croiser différents genres et de proposer des extraits « classiques » associés parfois à des textes moins attendus. Par exemple, dans un corpus portant sur les scènes d'adultère dans le roman réaliste et naturaliste pour la classe de seconde, un passage de *En ménage* de Huysmans a été intégré aux côtés de pages « canoniques » tirées de *Madame Bovary* ou de *Le Rouge et le Noir* ».

3.3 – Quelques exemples commentés.

Nous présentons ci-après quatre dossiers proposés cette année, qui sont représentatifs des différentes possibilités de composition pour le collège et le lycée. Les dossiers sont fournis en intégralité afin de donner une vue précise du volume de lecture dont il faut s'emparer. Ces exemples sont assortis de pistes d'exploitation afin que les candidats aient une idée des attentes minimales du jury⁵⁹.

Exemple 1 : le dossier permet de construire une séquence sur le théâtre pour une classe de 1^{re}. Il s'agit de travailler sur l'objet d'étude qui concerne l'étude du « texte théâtral et sa représentation du XVII^e à nos jours ».

=> Le dossier est conçu à partir d'un groupement de textes. On attend du candidat qu'il en étudie les enjeux littéraires, qu'il tire une problématique pertinente de la confrontation des différents textes et qu'il éclaire cette problématique par différents modes d'approche des textes.

⁵⁸ Selon le mot de Vincent Jouve qui définit la littérature comme un lieu de tension entre règles et dérèglements (cf. op.cit.). Robert Escarpit recherche également le signe du littéraire dans une certaine « aptitude à la trahison » des textes...

⁵⁹ Nous sommes très redevables à nos collègues Laetitia Masquelier, David Nicole et Miguel Degoulet pour ces pistes d'exploitation.

**ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISE »**

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
1) Documents à analyser (ces documents peuvent être annotés) : Textes : Texte 1 – Pierre Corneille, <i>L'Illusion comique</i> , 1636, © Société des textes français modernes, 2001 Texte 2 – Molière, <i>L'Impromptu de Versailles</i> , Acte I, sc.1, 1663, © éditions du Seuil, 1962 Texte 3 – Marivaux, <i>Le Jeu de l'amour et du hasard</i> , (extrait de l'Acte I, sc.2), 1730, © Bordas, 1963 Texte 4 – Jean Giraudoux, <i>Ondine</i> , Acte II, sc.1, 1939 © Librairie générale française, 1991	
2) Documents complémentaires : Document – <i>Cyrano de Bergerac</i> , opéra de Franco Alfano (sur un livret d'Henri Caïn), 1936. Mise en scène de Francesca Zambello (décors de Peter J. Davison, chorégraphie de Thomas Baird). The Metropolitan Opera, New York, 2017. © Photo : www.metopera.org	
Sujet : Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de 1 ^{re} et plus particulièrement de l'objet d'étude « Le texte théâtral et sa représentation, 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.	
Tours, le	2017. Signature du
candidat :	

Texte n°1

Pridamant, affligé par l'éloignement de son fils Clindor, s'en remet au « grand Mage » Alcandre pour en avoir des nouvelles. Alcandre « donne un coup de baguette » et fait apparaître devant Pridamant une « illusion » où se joue l'histoire d'amour tragique de Clindor...

*ACTE V — SCENE VI
ALCANDRE, PRIDAMANT.*

ALCANDRE.

- Ainsi de notre espoir la fortune se joue ;
- 5 Tout s'élève ou s'abaisse au branle de sa roue :
Et son ordre inégal, qui régit l'univers
Au milieu du bonheur a ses plus grands revers.
- PRIDAMANT.
- Cette réflexion, mal propre pour un père
- 10 Consolerait peut-être une douleur légère.
Mais, après avoir vu mon fils assassiné,
Mes plaisirs foudroyés, mon espoir ruiné,
J'aurais d'un si grand coup l'âme bien peu blessée,

- Si de pareils discours m'entraient dans la pensée.
- 15 Hélas ! dans sa misère il ne pouvait périr,
Et son bonheur fatal lui seul l'a fait mourir.
N'attendez pas de moi des plaintes davantage :
La douleur qui se plaint cherche qu'on la soulage ;
La mienne court après son déplorable sort.
- 20 Adieu ; je vais mourir, puisque mon fils est mort.
ALCANDRE.
D'un juste désespoir l'effort est légitime,
Et de le détourner je croirais faire un crime.
Oui, suivez ce cher fils sans attendre à demain ;
- 25 Mais épargnez du moins ce coup à votre main ;
Laissez faire aux douleurs qui rongent vos entrailles,
Et pour les redoubler voyez ses funérailles.
(On tire un rideau et on voit tous les comédiens qui partagent leur argent)
- PRIDAMANT.
30 Que vois-je ! chez les morts compte-t-on de l'argent ?
ALCANDRE.
Voyez si pas un d'eux s'y montre négligent.
PRIDAMANT.
Je vois Clindor, Rosine⁶⁰, ah dieux ! quelle surprise !
- 35 Je vois leur assassin, je vois sa femme et Lyse !
Quel charme en un moment étouffe leurs discords,
Pour assembler ainsi les vivants et les morts ?
ALCANDRE.
Ainsi tous les acteurs d'une troupe comique,
40 Leur poème récité, partagent leur pratique.
L'un tue, et l'autre meurt, l'autre vous fait pitié,
Mais la scène préside à leur inimitié ;
Leurs vers font leurs combats, leur mort suit leurs paroles,
Et sans prendre intérêt en pas un de leurs rôles,
- 45 Le traître et le trahi, le mort et le vivant
Se trouvent à la fin amis comme devant.
Votre fils et son train ont bien su, par leur fuite
D'un père et d'un prévôt éviter la poursuite ;
Mais tombant dans les mains de la nécessité,
- 50 Ils ont pris le théâtre en cette extrémité.
PRIDAMANT.
Mon fils comédien !
ALCANDRE.
D'un art si difficile
Tous les quatre, au besoin, en ont fait leur asile,
Et depuis sa prison ce que vous avez vu,
Son adultère amour, son trépas imprévu,
N'est que la triste fin d'une pièce tragique
Qu'il expose aujourd'hui sur la scène publique,
- 60 Par où ses compagnons en ce noble métier,
Ravissent à Paris un peuple tout entier.

⁶⁰Amante de Clindor

Le gain leur en demeure, et ce grand équipage,
 Dont je vous ai fait voir le superbe étalage,
 Est bien à votre fils, mais non pour s'en parer
 65 Qu'alors que sur la scène il se fait admirer.
 [...]
 Pierre Corneille, *L'Illusion comique*, V,6, 1636, ©Société des textes français modernes,
 2001

Texte n°2

LA SCÈNE EST À VERSAILLES DANS LA SALLE DE LA COMÉDIE.

Scène 1 : Molière, Brécourt, La Grange, Du Croisy, Mademoiselle du Parc, Mademoiselle de Brie, Mademoiselle Molière, Mademoiselle Hervé, Mademoiselle du Croisy

MOLIÈRE, *seul, parlant à ses camarades qui sont derrière le théâtre.* — Allons donc,
 5 Messieurs et Mesdames, vous moquez-vous avec votre longueur, et ne voulez-vous pas tous
 venir ici ? La peste soit des gens ! Holà ho ! Monsieur de Brécourt !
 BRÉCOURT. — Quoi ?
 MOLIÈRE. — Monsieur de la Grange !
 LA GRANGE. — Qu'est-ce ?
 10 MOLIÈRE. — Monsieur du Croisy !
 DU CROISY. — Plaît-il ?
 MOLIÈRE. — Mademoiselle du Parc !
 MADEMOISELLE DU PARC. — Hé bien ?
 MOLIÈRE. — Mademoiselle Béjart !
 15 MADEMOISELLE BÉJART. — Qu'y a-t-il ?
 MOLIÈRE. — Mademoiselle de Brie !
 MADEMOISELLE DE BRIE. — Que veut-on ?
 MOLIÈRE. — Mademoiselle du Croisy !
 MADEMOISELLE DU CROISY. — Qu'est-ce que c'est ?
 20 MOLIÈRE. — Mademoiselle Hervé !
 MADEMOISELLE HERVÉ. — On y va.
 MOLIÈRE. — Je crois que je deviendrai fou avec tous ces gens-ci. Hé !
(Brécourt, la Grange, du Croisy, entrent.)
 Têtebleu ! Messieurs, me voulez-vous faire enrager aujourd'hui ?
 25 BRÉCOURT. — Que voulez-vous qu'on fasse ? Nous ne savons pas nos rôles ; et c'est nous
 faire enrager vous-même, que de nous obliger à jouer de la sorte.
 MOLIÈRE. — Ah ! les étranges animaux à conduire que des comédiens !
 MADEMOISELLE BÉJART. — Eh bien, nous voilà. Que prétendez-vous faire ?
 MADEMOISELLE DU PARC. — Quelle est votre pensée ?
 30 MADEMOISELLE DE BRIE. — De quoi est-il question ?
 MOLIÈRE. — De grâce, mettons-nous ici ; et puisque nous voilà tous habillés, et que le Roi
 ne doit venir de deux heures, employons ce temps à répéter notre affaire et voir la manière
 dont il faut jouer les choses.
 LA GRANGE. — Le moyen de jouer ce qu'on ne sait pas ?
 35 MADEMOISELLE DU PARC. — Pour moi, je vous déclare que je ne me souviens pas d'un
 mot de mon personnage.
 MADEMOISELLE DE BRIE. — Je sais bien qu'il me faudra souffler le mien d'un bout à
 l'autre.
 MADEMOISELLE BÉJART. — Et moi, je me prépare fort à tenir mon rôle à la main.

- 40 MADemoiselle MoLiÈRE. — Et moi aussi.
 MADemoiselle HERVÉ. — Pour moi, je n'ai pas grand' chose à dire.
 MADemoiselle Du Croisy. — Ni moi non plus ; mais avec cela je ne répondrais pas de ne point manquer.
 Du Croisy. — J'en voudrais être quitte pour dix pistoles.
- 45 BRÉCOURT. — Et moi, pour vingt bons coups de fouet, je vous assure.
 MoLiÈRE. — Vous voilà tous bien malades, d'avoir un méchant rôle à jouer, et que feriez-vous donc si vous étiez en ma place ?
 MADemoiselle BÉJART. — Qui, vous ? Vous n'êtes pas à plaindre ; car, ayant fait la pièce, vous n'avez pas peur d'y manquer.
- 50 MoLiÈRE. — Et n'ai-je à craindre que le manquement de mémoire ? Ne comptez-vous pour rien l'inquiétude d'un succès qui ne regarde que moi seul ? Et pensez-vous que ce soit une petite affaire que d'exposer quelque chose de comique devant une assemblée comme celle-ci, que d'entreprendre de faire rire des personnes qui nous impriment le respect et ne rient que quand ils veulent ? Est-il auteur qui ne doive trembler lorsqu'il en vient à cette épreuve ?
- 55 Et n'est-ce pas à moi de dire que je voudrais en être quitte pour toutes les choses du monde ?
 MADemoiselle BÉJART. — Si cela vous faisait trembler, vous prendriez mieux vos précautions, et n'auriez pas entrepris en huit jours ce que vous avez fait.
 MoLiÈRE. — Le moyen de m'en défendre, quand un roi me l'a commandé ?
 MADemoiselle BÉJART. — Le moyen ? Une respectueuse excuse fondée sur
- 60 l'impossibilité de la chose, dans le peu de temps qu'on vous donne ; et tout autre, en votre place, ménagerait mieux sa réputation, et se serait bien gardé de se commettre comme vous faites. Où en serez-vous, je vous prie, si l'affaire réussit mal ? et quel avantage pensez-vous qu'en prendront tous vos ennemis ?
 MADemoiselle De BriE. — En effet ; il fallait s'excuser avec respect envers le Roi, ou
- 65 demander du temps davantage.
 MoLiÈRE. — Mon Dieu, Mademoiselle, les rois n'aiment rien tant qu'une prompte obéissance, et ne se plaisent point du tout à trouver des obstacles. Les choses ne sont bonnes que dans le temps qu'ils les souhaitent ; et leur en vouloir reculer le divertissement, est en ôter pour eux toute la grâce. Ils veulent des plaisirs qui ne se fassent point attendre ; et les moins préparés leur sont toujours les plus agréables. Nous ne devons jamais nous regarder dans ce qu'ils désirent de nous : nous ne sommes que pour leur plaire ; et lorsqu'ils nous ordonnent quelque chose, c'est à nous à profiter vite de l'envie où ils sont. Il vaut mieux s'acquitter mal de ce qu'ils nous demandent, que de ne s'en acquitter pas assez tôt ; et si l'on a la honte de n'avoir pas bien réussi, on a toujours la gloire d'avoir obéi vite à leurs commandements. Mais songeons à répéter, s'il vous plaît.

Molière, *L'Impromptu de Versailles*, Acte I, sc.1, 1663, © éditions du Seuil, 1962

Texte n°3

Acte I, Scène II (extrait)

MONSIEUR ORGON, SILVIA, LISETTE.

Orgon vient annoncer à sa fille Silvia que Dorante, le prétendant qu'il lui destine, arrive le jour même. Or, Silvia nourrit de fortes préventions à l'égard du mariage ...

[...]

Monsieur Orgon. — Allons, allons, il n'est pas question de tout cela. Tiens, ma chère enfant, tu sais combien je t'aime. Dorante vient pour t'épouser. Dans le dernier voyage que je fis en province, j'arrêtai ce mariage-là avec son père, qui est mon intime et ancien ami ; mais ce fut à condition que vous vous plairiez à tous deux, et que vous auriez entière liberté de vous expliquer là-dessus ; je te défends toute complaisance à mon égard. Si Dorante ne te convient point, tu n'as qu'à le dire, il repart ; si tu ne lui convenais pas, il repart de même.

Lisette. — Un *duo* de tendresse en décidera, comme à l'Opéra : Vous me voulez, je vous veux ; vite un notaire ! ou bien : M'aimez-vous ? non ; ni moi non plus ; vite à cheval !

Monsieur Orgon. — Pour moi, je n'ai jamais vu Dorante ; il était absent quand j'étais chez son père ; mais sur tout le bien qu'on m'en a dit, je ne saurais craindre que vous vous remerciez ni l'un ni l'autre.

Silvia. — Je suis pénétrée de vos bontés, mon père. Vous me défendez toute complaisance, et je vous obéirai.

Monsieur Orgon. — Je te l'ordonne.

Silvia. — Mais si j'osais, je vous proposerais, sur une idée qui me vient, de m'accorder une grâce qui me tranquilliserait tout à fait.

Monsieur Orgon. — Parle ; si la chose est faisable, je te l'accorde.

Silvia. — Elle est très faisable ; mais je crains que ce ne soit abuser de vos bontés.

Monsieur Orgon. — Eh bien, abuse. Va, dans ce monde, il faut être un peu trop bon pour l'être assez.

Lisette. — Il n'y a que le meilleur de tous les hommes qui puisse dire cela.

Monsieur Orgon. — Explique-toi, ma fille.

Silvia. — Dorante arrive ici aujourd'hui ; si je pouvais le voir, l'examiner un peu sans qu'il me connût ! Lisette a de l'esprit, monsieur ; elle pourrait prendre ma place pour un peu de temps, et je prendrais la sienne.

Monsieur Orgon, à part. — Son idée est plaisante. (*Haut.*) Laisse-moi rêver un peu à ce que tu me dis là. (*À part.*) Si je la laisse faire, il doit arriver quelque chose de bien singulier. Elle ne s'y attend pas elle-même... (*Haut.*) Soit, ma fille, je te permets le déguisement. Es-tu bien sûre de soutenir le tien, Lisette ?

Lisette. — Moi, monsieur, vous savez qui je suis ; essayez de m'en conter, et manquez de respect, si vous l'osez, à cette contenance-ci. Voilà un échantillon des bons airs avec lesquels je vous attends. Qu'en dites-vous ? hein ? retrouvez-vous Lisette ?

Monsieur Orgon. — Comment donc ! je m'y trompe actuellement moi-même ; mais il n'y a point de temps à perdre ; va t'ajuster suivant ton rôle. Dorante peut nous surprendre. Hâtez-vous, et qu'on donne le mot à toute la maison.

Silvia. — Il ne me faut presque qu'un tablier.

Lisette. — Et moi je vais à ma toilette ; venez m'y coiffer, Lisette, pour vous accoutumer à vos fonctions ; un peu d'attention à votre service, s'il vous plaît.

Silvia. — Vous serez contente, marquise ; marchons !

Texte n°4

Surpris par un violent orage, le chevalier Hans von Wittentein s'est réfugié dans la cabane d'un couple de pêcheurs. Il y rencontre leur fille adoptive Ondine. Hans et Ondine s'éprennent l'un de l'autre mais Hans est déjà fiancé avec Bertha. Le deuxième acte s'ouvre au moment de présenter Ondine à la cour des royaux parents de Hans. Le Chambellan en commande les préparatifs...

ACTE DEUXIEME

Salle d'honneur dans le Palais du Roi.

SCENE PREMIERE

5 Le Chambellan. Le Surintendant des théâtres. Le Montreur de phoques. Le Roi des Ondins
en illusionniste. Le Poète, puis un Page.

LE CHAMBELLAN : Messieurs, j'en appelle également à votre invention et à votre
impromptu. Dans quelques instants le roi reçoit en cette salle le chevalier de Wittenstein qui
s'est enfin décidé, après trois mois de lune de miel, à présenter sa jeune épouse à la Cour. Sa
10 Hautesse entend qu'un divertissement clôture la solennité... Vous, Monsieur le surintendant
des théâtres royaux, que nous proposez-vous ?

LE SURINTENDANT : *Salammbô*⁶¹ !

LE CHAMBELLAN : C'est triste, *Salammbô* ! Et vous nous l'avez déjà donné dimanche,
pour le bout de l'an de la margrave.

15 LE SURINTENDANT : C'est triste, mais c'est prêt...

LE CHAMBELLAN : Plus prêt qu'*Orphée*, pour qui la ménagerie du roi fournit les loups et
les blaireaux ? Plus prêt que le *Jeu d'Eve et d'Adam*, qui ne demande point de costume ?

LE SURINTENDANT : Excellence, ma fortune théâtrale vient de ce que j'ai le premier
compris que toute scène a ses facilités et ses inhibitions qu'il est vain de vouloir forcer...

20 LE CHAMBELLAN : Surintendant, le temps presse !

LE SURINTENDANT : En fait, chaque théâtre n'est bâti que pour une seule pièce, et le seul
secret de sa direction est de découvrir laquelle. La tâche est ardue, surtout quand elle n'est
pas encore écrite ; de là, mille catastrophes, jusqu'au jour où sous les cheveux de Mélisande
où l'armure d'Hector s'introduit en lui sa clef, son âme, et, si j'ose dire, son sexe...

25 LE CHAMBELLAN : Surintendant...

LE SURINTENDANT : J'ai régi un théâtre, vide avec les classiques, qui n'a connu l'euphorie
qu'avec une farce de housards : c'était un théâtre femelle... Un autre qu'avec des chœurs de
la Sixtine, c'était un théâtre inverti. Et si j'ai dû fermer, l'an dernier, le Théâtre du Parc, c'est
par raison d'État et haute convenance, parce qu'il ne peut supporter que la pièce
incestueuse...

30 LE CHAMBELLAN : Et la clef de notre scène royale est *Salammbô* ?

LE SURINTENDANT : Vous l'avez dit. Au seul nom de *Salammbô*, cette astringence, hélas
constitutive, des pharynx de nos choristes, se relâche, et nous donne des voix un peu
discordes mais éclatantes. Les treuils que *Faust* rouille et noue, tournent soudain à leur
35 vitesse ; les colonnes que dix équipes ne pouvaient soulever qu'en accrochant rideaux et
corniches, se dressent, plus distinctes que le jonchet, au doigt d'un seul machiniste. La
tristesse, l'insubordination, la poussière, fuient ces lieux à tire d'ailes avec les fameuses
colombes. Parfois, alors que je donne un opéra allemand, de ma loge je vois un de mes
chanteurs pétillant de joie, lançant ses notes à pleine gorge, dominant l'orchestre de sa
40 pétulance et provoquant dans le public l'applaus⁶² et l'aise : c'est, au milieu de ses collègues

⁶¹Opéra, tiré du roman de Flaubert, qui venait d'être représenté à l'Opéra de Paris. Giraudoux n'appréciait guère le directeur de l'époque, Jacques Rouché.

⁶²Emprunt à l'allemand *der Applaus*, « les applaudissements ».

qui chantent avec conscience leur partition nordique, que celui-là, par distraction, chante son rôle de *Salammbô*... Oui, Excellence. Mon théâtre a joué *Salammbô* mille fois, mais c'est pourtant la seule pièce que je puisse exiger de lui qu'il improvise.

LE CHAMBELLAN : Je regrette. Il serait malséant de montrer à deux amoureux la piteuse
45 issue de l'amour. À toi ! Qui es-tu ?

LE MONTREUR : Je suis le montreur de phoques, Excellence.

LE CHAMBELLAN : Qu'est-ce qu'ils font tes phoques ?

LE MONTREUR : Ils ne chantent pas *Salammbô*, Excellence.

LE CHAMBELLAN : Ils ont tort. Des phoques chantant *Salammbô* constitueraient un très
50 convenable intermède. Et d'ailleurs l'on m'a dit que ton phoque mâle porte une barbe qui le fait ressembler au beau-père de notre roi ?

LE MONTREUR : Je peux la raser, Excellence.

LE CHAMBELLAN : Par une coïncidence regrettable, le beau-père de notre roi s'est fait raser la sienne hier... Évitions l'ombre d'un scandale... À toi, le dernier ! Qui es-tu ?

L'ILLUSIONNISTE : Je suis illusionniste, Excellence.

55 LE CHAMBELLAN : Où est ton matériel ?

L'ILLUSIONNISTE : Je suis illusionniste sans matériel.

LE CHAMBELLAN : Ne plaisante point. On ne fait point passer de comètes avec leur queue, on ne fait point monter des eaux la ville d'Ys, surtout toutes cloches sonnant⁶³, sans matériel.

60 L'ILLUSIONNISTE : Si.

Une comète passe. La ville d'Ys émerge.

LE CHAMBELLAN : Il n'y a pas de Si ! On ne fait point entrer le cheval de Troie, surtout avec un oeil fumant, on ne dresse point les Pyramides, surtout entourées de chameaux, sans matériel.

65 *Le cheval de Troie entre. Les Pyramides se dressent.*

L'ILLUSIONNISTE : Si.

LE CHAMBELLAN : Quel entêté !

LE POÈTE : Excellence !...

LE CHAMBELLAN : Laissez-moi ! On ne fait point jaillir l'arbre de Judée, on ne fait point
70 surgir, près du premier chambellan, Vénus toute nue, sans matériel !

Vénus toute nue surgit près du chambellan.

L'ILLUSIONNISTE : Si.

LE POÈTE : Excellence !... (Il s'incline)... Madame !

Vénus a disparu.

75 LE CHAMBELLAN, éberlué : Je me suis toujours demandé quelles sont ces femmes que vous faites ainsi paraître, vous autres magiciens... Des commères ?

L'ILLUSIONNISTE : Ou Vénus elle-même. Cela dépend de la qualité de l'illusionniste.

LE CHAMBELLAN : La tienne, en tout cas, me paraît certaine... Quel est ton projet ?

L'ILLUSIONNISTE : Si Votre Excellence le permet, les circonstances m'inspireront.

80 LE CHAMBELLAN : C'est te faire grande confiance.

L'ILLUSIONNISTE : Je suis tout à votre disposition, pour vous offrir, immédiatement, à titre d'essai, un petit divertissement personnel.

LE CHAMBELLAN : Je vois que tu sais lire aussi les pensées.

L'ILLUSIONNISTE : Comme la pensée qui vous agite est celle de toute la cour, je n'y ai que peu de mérite. Oui Excellence, je peux, comme vous le souhaitez, comme toutes les dames de la ville le souhaitent, faire se trouver face à face un homme et une femme⁶⁴ qui,

⁶³Allusion à l'opéra d'Édouard Lalo, *Le Roi d'Ys*, (1888).

⁶⁴Il s'agit de Hans et de Bertha, en froid depuis que Hans a rencontré Ondine.

depuis trois mois, s'évitent. [...]

Jean Giraudoux, *Ondine*, Acte II, sc.1, 1939 © Librairie générale française, 1991

Document



Cyrano de Bergerac, opéra de Franco Alfano (sur un livret d'Henri Caïn), 1936.
Mise en scène de Francesca Zambello (décors de Peter J. Davison, chorégraphie de Thomas Baird). The Metropolitan Opera, New York, 2017. © Photo : www.metopera.org

Commentaire

1) Enjeux littéraires et culturels

Les quatre textes ont été réunis pour étudier une certaine tendance du théâtre, en tant qu'art de convention, à jouer de sa propre illusion. Le dispositif est particulièrement intéressant à observer pour donner un aperçu de la densité de sens de la communication théâtrale. En outre, le principe de la mise en abyme se retrouve dans d'autres formes artistiques : la vanité en peinture, le récit encadré dans la littérature romanesque, le retour d'un thème musical dans la sonate. Cette communauté de geste artistique peut aider à penser le phénomène dans toutes ses dimensions, sensibles et intellectuelles. On peut commencer par vérifier, dans chaque texte, la présence du dispositif, les nuances qui le caractérisent - entre duplication et enchâssement - et les effets de sens produits.

L'extrait de *l'Illusion comique* qui ouvre le corpus prend place à la fin de la pièce. Le titre indique d'emblée que la mise en abyme en est le principe fondamental (« comique » est synonyme ici de « dramatique »). Conçue à une époque où le théâtre est l'objet d'une grande réprobation morale et de vifs conflits esthétiques, cette œuvre de Corneille est une preuve par l'exemple du pouvoir de fascination du théâtre. La complexité du dispositif, le thème du *theatrum mundi* et sa portée philosophique, sont propres au théâtre baroque mais on notera spécialement l'habileté dramatique de cette « comédie de comédiens », dont la scène étudiée est à la fois le dénouement et l'argument : le spectateur ne peut qu'être séduit par l'effet de perspective de ce double enchâssement théâtral : il assiste au spectacle de Pridamant qui regarde

une troupe d'acteurs se partager la recette de la tragédie qu'ils viennent de jouer. On peut en juger par les vers où Alcandre décille Pridamant et lui révèle que c'est son propre fils qui vient de jouer la comédie :

« Son adultère amour, son trépas imprévu,
N'est que la triste fin d'une pièce tragique
Qu'il expose aujourd'hui sur la scène publique,
Par où ses compagnons en ce noble métier,
Ravissent à Paris un peuple tout entier. »

Le degré de raffinement du procédé est très élevé : l'extrait proposé possède en effet une fonction dramatique complexe : c'est à la fois un coup de théâtre, une scène de reconnaissance paternelle, le dénouement de la pièce et une leçon de théâtre par laquelle Corneille justifie son esthétique et défend le « noble métier » de comédien. L'ensemble est remarquable de densité dramatique et d'intensité émotionnelle. Il est possible d'étudier aussi ce théâtre du point de vue de l'atmosphère et de l'univers créé : on peut noter des accents élégiaques (la douleur d'un père survivant à son fils...) et quelques réminiscences de roman héroïque et pastoral (les amours de Clindor et Rosine...). Cela donne une idée de l'étrangeté baroque de ce « monstre », comme Corneille désigne lui-même sa pièce dans la dédicace.

Le dispositif trouve une extension maximale dans le texte 2. Il s'agit du commencement de *l'Impromptu de Versailles*. La pièce est à dater de 1663 : elle fait partie des morceaux de divertissement joués à la suite d'une grande pièce, vraisemblablement *Sertorius* de Corneille. Molière en profite surtout pour régler quelques comptes personnels : il répond en effet à la charge qu'il a subie dans *Le Portrait du peintre ou la Contre-Critique de l'Ecole des femmes*, pièce satirique de Boursault⁶⁵. Mais l'intérêt de l'extrait, dans notre perspective, c'est d'être encore une « comédie de comédiens » pris sur le vif. Avec une différence dans la structure : la pièce de Corneille est impléxe et fondée sur des enchâssements successifs ; *L'Impromptu de Versailles* tient entièrement dans une mise en abyme : les personnages de la pièce sont les acteurs de la troupe de Molière et ce début de scène donne le ton d'un seul acte d'une grande vivacité... Une autre différence est à souligner : dans *l'Illusion comique*, les comédiens étaient en action ; ils sont ici surpris en pleine répétition. Toute la scène proposée est tissée de paroles d'acteurs. On observe d'autres variantes du point de vue pragmatique et esthétique : le discours est essentiellement argumentatif et le registre polémique : au-delà de la réponse de circonstance au *Portrait du peintre*, Molière affirme hautement la valeur éternelle du théâtre comique, et l'exigence de sa destination privilégiée qui doit solliciter le meilleur des acteurs :

« Mon Dieu, Mademoiselle, les rois (...) veulent des plaisirs qui ne se fassent point attendre ; et les moins préparés leur sont toujours les plus agréables. Nous ne devons jamais nous regarder dans ce qu'ils désirent de nous : nous ne sommes que pour leur plaire ; et lorsqu'ils nous ordonnent quelque chose, c'est à nous à profiter vite de l'envie où ils sont ». (Nous soulignons).

On pourra se saisir de ce passage pour traiter de matières d'importance à propos du théâtre de Molière : sa dette à l'égard de la *Commedia dell'arte* comme art de l'improvisation, l'affirmation réitérée que la grande règle du théâtre est de « plaire » et l'intérêt « des rois » (il faut comprendre de Louis XIV) pour le spectacle dramatique, puissant instrument de pouvoir. Si l'on veut aller du côté de l'intérêt biographique de la pièce, il ne faut évidemment pas laisser d'y trouver un précieux témoignage sur la troupe de Molière et le commentaire, par le dramaturge lui-même, de son art de la comédie.

⁶⁵ dans laquelle, au plus fort de la querelle de *l'École des femmes*, il entendait mettre « en plein jour les défauts du plus considérable [des] ouvrages [de Molière] » (in Préface au *Portrait du peintre*... 1663).

Le troisième extrait est pris sur *Le Jeu de l'Amour et du hasard*. Nous sommes, comme avec *L'Impromptu...*, au début de la pièce où les principales données de l'argument sont exposées : Silvia circonviendrait son bon père afin que ce dernier l'autorise à échanger son rôle avec celui de sa servante. Elle veut ainsi éprouver le cœur de Dorante qui lui est promis. L'échange des rôles est une donnée de l'intrigue mais cela souligne d'emblée la nature spécifique du théâtre qui est un jeu de masque, un univers de faux-semblants où tout tourne au dénouement par l'enchaînement des échanges. On peut commencer par observer que la mise en abyme a ici une fonction essentiellement dramatique et que toute l'action de la pièce vient de ce stratagème initial dont Silvia conçoit l'idée pour atteindre à la vérité des sentiments : paradoxalement la profondeur des caractères va être révélée dans une mascarade. C'est un jeu des plus subtils, un renversement (provisoire) des rôles sociaux pour libérer une parole que le souci du paraître rend ordinairement insincère. Pour le dire d'un mot : c'est un marivaudage. Et le plaisir est redoublé pour le spectateur car l'inversion est parfaitement symétrique, ce qui est une prouesse artistique. Assurément, c'est dans cette pièce que le dispositif du théâtre dans le théâtre est le plus consommé pour approfondir la peinture des caractères et la relation entre l'être et le paraître. Quant à la querelle dont le théâtre a pu être objet, on trouve ici l'argument de sa valeur morale. En outre, cette inversion des rôles sociaux interroge le principe de congruence qui est au cœur de l'esthétique classique : quel langage et quel costume conviennent à tel ou tel personnage pour en donner quelque idée vraisemblable ?

Le dernier extrait est tiré d'une pièce plus contemporaine et permet d'étudier des effets d'intertextualité. Le choix d'*Ondine* est justifié par la recherche d'un écart et d'un exemple d'utilisation du dispositif à des fins de distanciation. Par rapport aux extraits précédents, on peut observer d'importantes variations esthétiques et en particulier une rupture de ton. Après un premier acte poétique, la scène se situe au moment du retour au palais du chevalier Hans. Ce sont ses retrouvailles avec Bertha. Or, Hans est désormais amoureux de la belle Ondine dont la rencontre a été l'objet du premier acte. On s'attend donc au pathos des amours impossibles mais il n'en est rien : le deuxième acte de la pièce est plus baroque, qui joue d'une manière très appuyée sur le procédé de mise en abyme

L'extrait est riche de références littéraires. Le personnage d'Ondine est inspiré par le conte de la Motte-Fouqué, ce qui donne déjà matière à retrouver les motifs du mythe des sirènes. D'autres allusions plus ou moins voilées, parfois très fantaisistes, agrémentent le texte de la scène : on reconnaît l'Alcandre de *L'Illusion comique* dans le personnage de « l'Illusionniste », on se remémore la légende de la ville d'Ys et l'on note bien sûr la mention de *Salammbô*, quoique sous les espèces d'un opéra tiré du roman de Flaubert.

Tout l'intérêt de la scène ne consiste cependant pas dans le jeu lettré de ces références : il en va surtout de l'utilisation spécifique du procédé de théâtre dans le théâtre pour montrer tout le foisonnement sémiotique du langage théâtral. C'est l'occasion pour Giraudoux de souligner l'art de la mise en scène. Au sein du corpus, c'est sans doute le morceau qui permet de nourrir le mieux la réflexion sur ce point, comme en témoignent les paroles suivantes du Chambellan :

« En fait, chaque théâtre n'est bâti que pour une seule pièce, et le seul secret de sa direction est de découvrir laquelle. La tâche est ardue, surtout quand elle n'est pas encore écrite ; de là, mille catastrophes, jusqu'au jour où sous les cheveux de Mélisande où l'armure d'Hector s'introduit en lui sa clef, son âme, et, si j'ose dire, son sexe... »

C'est bien de l'adéquation entre le texte et sa représentation qu'il est question ; et la suite de la scène développe, non sans quelque fantaisie, les complexités parfois excessives de toute cette « machinerie » théâtrale que constitue la mise en spectacle... pour en dire l'inachèvement. Au reste, du point de vue dramaturgique, la pièce pose de redoutables difficultés. La décoration du

deuxième acte fait passer d'une humble cabane de pêcheur à la « Salle d'honneur » du palais du roi [des Ondins]. Et l'action même de cette scène suppose de multiples apparitions, dont celle d'une ville engloutie ! Il y faut en effet un théâtre tout spécialement conçu et dédié. Louis Jouvet a interrompu les répétitions en décembre 1938 en raison de « la tâche ardue » de cette mise en scène dont il découvrait les contraintes à mesure que la pièce s'écrivait...). À cet égard, *Ondine* est une expérience limite, une exploration des confins du dispositif d'enchâssement théâtral.

Le document complémentaire est une photographie prise sur l'une des dernières représentations de *Cyrano de Bergerac*, dans sa version opératique de Franco Alfano. On voit que le livret d'Henri Caïn, écrit en 1936, est l'objet d'une certaine attention outre-Atlantique puisque la mise en scène de Francesca Zambello a été tout récemment réalisée pour le *Metropolitan Opera* de New York. L'intérêt de l'image est évident : elle donne une vue très nette de la richesse sémiotique du dédoublement scénique impliqué par l'enchâssement du théâtre dans le théâtre. On se souvient que la pièce de Rostand commence avec l'interpellation virulente des acteurs de l'Hôtel de Bourgogne par Cyrano. Toute l'énergie s'en retrouve ici sous les signes très perceptibles d'une esthétique baroque : la vivacité du mouvement, la surcharge décorative, les effets de contraste... On notera bien sûr la présence de tréteaux sur la scène, les balcons de théâtre, les trompe-l'œil en tentures, les différents groupes de personnages et notamment les danseuses qui évoquent à la fois les Bacchantes, notamment dans la version du Poussin⁶⁶, et la légèreté de la comédie-ballet chère à Molière. Giraudoux n'aurait sans doute pas détesté l'idée d'introduire une bacchanale dans sa pièce. Notons au passage que la bacchanale est l'un des moments les plus prisés dans l'art de l'opéra. Mais c'est ici surtout l'occasion de rappeler l'origine même du théâtre, avec le culte de Dionysos, comme en témoignent les têtes de bouc dont les jeunes filles sont porteuses. On peut relever aussi l'intérêt de la composition en frise de cette image, qui se lit comme une évocation de toute l'histoire du théâtre : c'est le théâtre antique avec le petit ballet des Bacchantes et les colonnes aux chapiteaux corinthiens ; c'est le théâtre médiéval avec les tréteaux sur lesquels elles dansent ; c'est le théâtre du XVII^e siècle avec ces groupes de personnages aristocratiques installés sur scène ; c'est le théâtre des XVIII^e et XIX^e siècles avec les balcons à l'italienne et le mélange des genres ; et c'est surtout le théâtre contemporain avec l'effet de distanciation produit par cette saturation sémiotique du plateau... Ce document permet d'introduire à la complexité du langage dramatique et d'ouvrir la réflexion sur un « art total » qui au-delà du théâtre contient notamment l'opéra.

La problématique suivante peut donc être soulevée : « *Le théâtre dans le théâtre, de Corneille à Giraudoux, est-il un simple procédé de théâtre ou une tendance à la théâtralisation du langage dramatique ?* »

2) Pistes d'exploitation pour une séquence

Rappelons tout d'abord les principaux attendus du programme pour cet objet d'étude : l'objectif général est de faire réfléchir au renouvellement des formes classiques étudiées en seconde et de « sensibiliser les élèves à l'art de la mise en scène, notamment dans sa capacité à enrichir l'interprétation ». On doit donc prendre en compte « les données propres de la dramaturgie ». On recommande également de « favoriser la conscience des évolutions du genre dramatique ». Le groupement de textes proposé se prête à cette mise en perspective puisqu'il rassemble des textes qui vont de 1636 à 1939. Les liens avec les langues et cultures de l'Antiquité pourront se faire avec le document complémentaire qui permettra de faire quelques rappels sur la dimension religieuse du théâtre antique à partir de la petite bacchanale repérable dans la mise en scène de Francesca Zambello pour l'adaptation de *Cyrano de Bergerac*.

⁶⁶ Cf. « Bacchanale devant une statue de Pan », 1635, National Gallery, Londres, où l'on peut voir de telles jeunes filles en robes légères et bleues.

Du point de vue de la mise en œuvre, on veillera à concevoir des activités variées, afin de diversifier l'approche des textes et de ménager une progression des apprentissages. La modalité de la lecture analytique sera privilégiée pour ce groupement en confrontant les différents textes. On ne laissera pas cependant de faire découvrir d'autres œuvres dramatiques en lecture cursive. On peut proposer *L'Ecole des femmes* et *La Critique de l'Ecole des femmes*, afin d'éclairer et de prolonger le travail sur *L'Impromptu de Versailles*. On peut proposer aussi une pièce plus contemporaine : *La Répétition ou l'Amour puni* de Jean Anouilh permettrait aux élèves de retrouver Marivaux puisque la « répétition » dont il s'agit est celle de *La Double inconstance*...

Une attention particulière doit être accordée à la préparation aux épreuves anticipées de français du baccalauréat. À cet effet, on veillera à proposer un sujet de dissertation et un travail de commentaire littéraire. D'autres écrits, d'invention, de synthèse et de restitution, pourront également jalonner la séquence.

- Une première séance peut être consacrée au document complémentaire dans l'objectif de découvrir la mise en abyme par l'analyse de l'image. Il s'agit surtout de faire apparaître le foisonnement polysémique de la représentation théâtrale. L'essentiel de la problématisation peut surgir de l'observation d'une telle représentation : la présence de spectateurs dans les balcons du théâtre à l'italienne qui constitue une partie de décor, l'effet de trompe l'œil de ce décor, le ballet des Bacchantes et toute l'esthétique baroque qui ressort de l'ensemble donnent l'idée de l'étendue des possibilités sémiotiques d'un enchaînement de représentation... On peut en profiter pour insister sur l'importance de la dramaturgie et pour poser quelques jalons d'histoire littéraire et d'histoire des arts. L'évaluation peut porter sur les capacités d'observation des élèves que l'on sait généralement très sensibles au foisonnement des signes iconiques.

- L'esthétique baroque permet de faire le lien avec la séance suivante, consacrée à la lecture analytique de l'extrait de *L'illusion comique*. En prenant appui sur la dédicace de la pièce⁶⁷, on en observe le caractère mélangé de comédie « *bizarre et extravagante* » ; dans un deuxième temps, on s'attache à étudier spécialement la révélation finale, en quoi consiste « l'illusion comique ». C'est l'occasion d'évoquer la métaphore baroque du *theatrum mundi*. On prend acte du fait que le théâtre dans le théâtre est ici essentiellement un procédé dramatique ; même s'il invite à une réflexion plus profonde sur le pouvoir de fascination du théâtre. On retient la pièce comme un premier jalon d'une évolution esthétique du genre qui tend par sa nature conventionnelle à la « métathéâtralité ».

- La séance suivante est également à dominante lecture, consacrée cette fois à *L'Impromptu de Versailles*. On rappelle le contexte d'écriture, la faveur spéciale de Louis XIV à l'égard de Molière et les attaques dont ce dernier fut l'objet dans *Le Portrait du peintre*. Un premier axe de lecture s'attache à commenter la réplique suivante : « Ah ! les étranges animaux à conduire que des comédiens » ; un deuxième axe permet de relever les arguments de Molière en faveur d'un certain art de l'improvisation et l'on termine par tout ce qui touche à la vie d'une troupe de théâtre et au travail de conception que requiert une mise en scène. Pour faire lien avec la séance précédente, on ne laisse pas de confronter *L'Impromptu*... et *L'illusion comique*. On fait observer que l'usage de la mise en abyme est ici d'une extension maximale en ce qu'elle nous introduit directement dans « l'atelier du peintre » : les acteurs et le metteur en scène sont les personnages mêmes de la pièce que l'on joue... Du point de vue de la problématique posée, c'est un exemple de « théâtralisation du langage théâtral » qui témoigne d'un rapport réflexif au théâtre.

⁶⁷ « Voici un étrange monstre que je vous dédie. Le premier acte n'est qu'un prologue ; les trois suivants font une comédie imparfaite, le dernier est une tragédie : et tout cela, cousu ensemble, fait une comédie. Qu'on en nomme l'invention bizarre et extravagante tant qu'on voudra, elle est nouvelle (...) ».

▪ La quatrième séance est centrée sur l'étude de la langue. On fera observer dans l'extrait précédent les faits de langue caractéristiques de la construction des échanges.

- On commencera par rappeler la complexité et l'importance de ce phénomène linguistique dans l'étude du texte théâtral, tissé de paroles alternées. On déterminera par l'observation les différentes modalités de ces échanges que l'on classera en deux grands ensembles :

- les enchaînements : la succession des questions et des réponses, notamment avec reprise d'un élément de l'énoncé précédent (anaphore lexicale) [« MOLIÈRE. — Le moyen de m'en défendre, quand un roi me l'a commandé ? / MADEMOISELLE BÉJART. — *Le moyen ?* Une respectueuse excuse fondée sur l'impossibilité de la chose (...) »] ; les exclamations fusant en réaction à un énoncé précédent [« MOLIÈRE. — Je crois que je deviendrai fou avec tous ces gens-ci. Hé ! »] ; l'enchaînement par reprise pronominalisée de l'énoncé précédent (anaphore pronominale) [MADEMOISELLE BÉJART. — Si *cela* vous faisait trembler, vous prendriez mieux vos précautions, et n'auriez pas entrepris en huit jours ce que vous avez fait. »]. Dans ce cas, on peut parler plus précisément de « chevauchements ».

- les ruptures : certains énoncés, au lieu de répondre, formulent une réflexion en aparté [« BRÉCOURT. — Que voulez-vous qu'on fasse ? Nous ne savons pas nos rôles ; et c'est nous faire enrager vous-même, que de nous obliger à jouer de la sorte / MOLIÈRE. — *Ah ! les étranges animaux à conduire que des comédiens !* »] ; on observe aussi que les acteurs de la troupe répondent par des interrogations partielles à l'appel de leur nom, au lieu de donner un signal positif de présence et de disponibilité [MOLIÈRE. — Mademoiselle de Brie ! / MADEMOISELLE DE BRIE. — *Que veut-on ?* »].

- On peut imaginer des exercices d'écriture pour « refaire » ce texte de théâtre en motivant (au sens linguistique) les réponses des acteurs à l'appel de leur directeur et en rendant les liaisons moins « impertinentes » : au lieu de « — *Que veut-on ?* », mademoiselle de Brie pourrait répondre, par exemple, « — *Eh bien, Monsieur ! Je suis ici. Quel rôle me voulez-vous faire jouer ?* »

- À partir de ces observations, on peut faire dresser une synthèse orientée sur l'élucidation du sens du texte : on constate que la construction du dialogue procède essentiellement par des enchaînements, voire des chevauchements, ce qui confère une très vive gaîté à la petite dispute à laquelle nous assistons entre les comédiens. Nous découvrons ainsi Molière en directeur d'une troupe pleine d'allant quoique récalcitrante...

▪ La séance à suivre (la séance développée) est dédiée à la lecture analytique de l'extrait du *Jeu de l'amour et du hasard*. Cette lecture sera conduite en vue d'un commentaire littéraire de l'extrait et l'on s'attachera par conséquent à faire surgir des axes de lecture susceptibles de devenir des centres d'intérêt pour le plan d'un tel commentaire. Fondée sur la construction progressive et précise de la signification du texte, la lecture en elle-même remontera vers l'interprétation à partir des premières réactions de la classe.

- Dans un premier temps, on sollicite uniquement la sensibilité des élèves : on peut supposer qu'ils verront spontanément dans l'extrait l'enjeu de l'échange des rôles et les implications d'une telle substitution dans une société de classe.

- On précisera dans une relance interprétative ce qu'il en est surtout du point de vue de la psychologie : par le stratagème qu'elle suggère Silvia cherche à s'assurer de la sincérité des sentiments de son amant.

- On achèvera l'étude sur l'esthétique du « théâtre dans le théâtre », en comparaison avec les autres extraits, pour repérer des variations. Comme chez Corneille, c'est d'abord un procédé ; mais il constitue le ressort même de la pièce et se colore d'une signification plus psychologique, voire philosophique (sur la question du rapport nature/culture). En outre, l'enchâssement se fait par l'inversion des rôles : on peut ainsi réfléchir à ce qui fait le « caractère » au théâtre : un langage et un costume.

- En vue du baccalauréat, on peut dessiner le plan suivant pour le commentaire : 1) Une scène familiale : la tendresse d'un père bien disposé envers sa fille (« Monsieur Orgon. — Eh bien, abuse. Va, dans ce monde, il faut être un peu trop bon pour l'être assez ») ; 2) Le stratagème de Lisette : la vérité sous le masque (« Silvia. — (...) si je pouvais le voir [Dorante], l'examiner un peu sans qu'il me connût ! » / va t'ajuster suivant ton rôle. Dorante peut nous surprendre. Hâtez-vous, et qu'on donne le mot à toute la maison »).

- Au regard de la perspective d'histoire littéraire, on ne laissera pas de mentionner l'influence de la littérature d'idée, de l'essor du sensualisme et de l'émergence d'une prévalence de l'individu dans les mentalités du XVIII^e siècle, dont les œuvres se font l'écho (ou le manifeste) ; mais sans verser bien sûr dans l'erreur qui consisterait à faire de Marivaux un penseur de l'émancipation révolutionnaire...

▪ La séance suivante est une étude du dernier texte du corpus. Elle se place après Marivaux pour montrer que la mise en abyme n'est plus un simple ressort dramatique mais une exhibition du procédé, à la limite de la distanciation.

- On commencera par faire faire des recherches pour réunir les données littéraires dont on dispose à propos de cette Ondine qui a donné le titre de la pièce. De l'*Odyssée* à La Motte-Fouqué, en passant par les naïades et autres divinités des eaux, c'est une figure féminine séduisante quoique fort inquiétante et que les élèves doivent connaître par la source directe des textes. Un autre travail de recherches pourrait porter sur l'éclaircissement des différentes références littéraires et mythologiques présentes par allusion dans le texte (La légende de la ville d'Ys, la naissance de Vénus, le cheval de Troie, *Salammbô*...). Ces travaux seraient l'objet d'une évaluation formative qui en mesurerait la pertinence en termes de degré de maîtrise. Par ailleurs, on rappellera que Giraudoux est aussi l'auteur d'un *Impromptu de Paris* (1937) qui renvoie explicitement à la pièce de Molière en évoquant la vie d'un théâtre, l'art des comédiens et le rapport à la critique. On pourra inviter à en faire une lecture cursive.

- L'analyse de l'extrait fera ressortir d'emblée des variations esthétiques et en particulier une rupture de ton par rapport aux extraits précédents. L'originalité du texte est à mettre en avant, même s'il est tributaire, en définitive, de l'esthétique baroque de *L'Illusion comique*. On est du côté de l'extension maximale du procédé que l'on trouve déjà chez Molière ; mais avec une différence de ton : ici, c'est le registre satirique qui l'emporte sur le polémique. On insistera pour conclure sur l'intention manifeste chez Giraudoux d'exprimer une réflexion sur l'art de la mise en scène, qui est l'essence même de l'art dramatique.

▪ Le bilan de séquence pourra se faire à partir d'un sujet de dissertation. On choisira ce sujet en sorte qu'il permette de réutiliser les lectures analytiques, les travaux de recherches et les écrits de synthèse ainsi que la perspective d'histoire littéraire dessinée tout au long de la séquence. Il convient de faire observer que le procédé du « théâtre dans le théâtre », commun aux différents extraits, est variable dans ses moyens et son degré d'extension ; que l'on peut observer une certaine évolution et surtout, de Corneille à Giraudoux, un retour du procédé avec des raffinements très élaborés, du fait d'un certain redoublement du texte théâtral par les signes paraverbaux de la mise en scène. On en retire une réflexion stimulante sur le rapport entre réalité et fiction. Dans cet esprit, le sujet suivant peut être proposé :

Dans sa pièce intitulée, *Comme il vous plaira* (*As You Like It*, Acte II, sc.7, 1599), Shakespeare fait dire ceci à l'un de ses personnages : « Le monde entier est un théâtre et les hommes et les femmes n'en sont que les acteurs ». De quelle manière, et selon vous dans quel but, le procédé du « théâtre dans le théâtre » joue-t-il de cette confusion entre réalité et illusion ? Vous vous appuyerez sur les textes du corpus, les œuvres que vous avez étudiées en classe ainsi que sur vos lectures personnelles.

Un sujet d'invention, avec les mêmes objectifs de mobilisation des acquisitions de la séquence, pourrait être le suivant :

Vous poursuivrez, en une cinquantaine de lignes, l'extrait de *l'Impromptu de Versailles*. Louis XIV survient : il a entendu la dernière réplique de Molière et il en est un peu piqué. Il réagit spécialement à l'idée que les rois « veulent des plaisirs qui ne se fassent point attendre » et que « les moins préparés leur sont les plus agréables ». Il justifie son propre intérêt pour les pièces de Molière par une réflexion sur les pouvoirs du théâtre qui est à l'image du monde.

En conclusion, on peut dire que le corpus aura permis d'envisager différentes modalités du phénomène de « théâtre dans le théâtre » : chez Corneille, c'est une illustration du pouvoir de fascination du théâtre sous la forme complexe d'un double enchâssement qui produit une forte intensité émotionnelle ; avec Molière, nous retrouvons le dispositif à l'échelle de la pièce tout entière, dans une version plus polémique quoique fort plaisante. Du coup, la mise en abyme est la matière même de la pièce et le procédé trouve son extension maximale. Avec Marivaux, il est utilisé d'une manière qui touche au langage des conventions sociales : l'inversion des rôles de maîtres et de valets révèle la vérité des caractères, en deçà de la condition des personnages. La pièce de Giraudoux convoque le spectateur dans un jeu lettré de références intertextuelles. Le registre parodique de l'intervention de cet « Illusionniste » mis à l'épreuve par le Chambellan et le Surintendant des théâtres interroge plus profondément le foisonnement sémiotique du théâtre, avec toute la machinerie de sa mise en scène. C'est également à cette saturation des signes disponibles dans l'espace scénique que s'est livré le metteur en scène de l'Opéra *Cyrano de Bergerac*. En définitive, c'est un corpus qui permet de réfléchir à la richesse du langage dramatique et à ses enjeux littéraires, esthétiques et culturels.

La séquence suivante pourrait relever de l'objet d'étude relatif à « la question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e à nos jours ». Les considérations morales à laquelle invitent le thème du *theatrum mundi*, l'inversion des rôles sociaux et l'allusion aux sortilèges de l'illusion mis au service du pouvoir peuvent être prolongées et approfondies par la réflexion anthropologique dont sont porteurs les genres de l'argumentation.

Exemple 2 - Il s'agit à nouveau d'un dossier formé à partir d'un groupement de textes. L'objet d'étude retenu est celui de la classe de 1^{re} consacré au « personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours ».

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE
« LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISE »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
<p>1) Documents à analyser (ces documents peuvent être annotés) :</p> <p>Textes : Texte 1 – Madame de LA FAYETTE, <i>La Princesse de Clèves</i>, Paris, Claude Barbin, mars 1678 Texte 2 – Pierre Choderlos de LACLOS, <i>Les Liaisons dangereuses</i>, Lettre CXLI, Paris, Durand-Neveu, mars 1782 Texte 3 – Gustave FLAUBERT, <i>L'Éducation sentimentale</i>, Paris, Michel Lévy frères, novembre 1869 Texte 4 – Marcel PROUST, <i>Du côté de chez Swann</i>, « Un amour de Swann », Paris, Bernard Grasset, 1913</p> <p>2) Documents complémentaires : Document 1 – Sophie CALLE, <i>Prenez soin de vous</i>, Paris, Actes Sud, juin 2007</p> <p>Sujet : 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	Signature du candidat :

Texte n°1

M. de Clèves est mort de douleur et de dépit, se croyant, à tort, trompé par son épouse. Mme de Clèves reçoit ici pour une dernière fois M. de Nemours qu'elle aime et dont elle est aimée. Elle exprime les raisons qui lui font refuser de l'épouser.

– Par vanité et par goût, toutes les femmes souhaitent de vous attacher. Il n'y en a peu à qui vous ne plaisiez ; mon expérience me ferait croire qu'il n'y en a point à qui vous ne puissiez plaire. Je vous croirais toujours amoureux et aimé, et je ne me tromperais pas souvent. Dans cet état néanmoins, je n'aurais d'autre parti à prendre que celui de la souffrance ; je ne sais même si j'oserais me plaindre. On fait des reproches à un amant ; mais en fait-on à un mari, quand on n'a [qu'] à lui reprocher de n'avoir plus d'amour ? Quand je pourrais m'accoutumer à cette sorte de malheur, pourrais-je m'accoutumer à celui de voir toujours Monsieur de Clèves vous accuser de sa mort, me reprocher de vous avoir aimé, de vous avoir épousé, et me faire sentir la différence de son attachement au vôtre ? Il est impossible, continua-t-elle, de passer par-dessus des raisons si fortes : il faut que je demeure dans l'état où je suis, et dans les résolutions que j'ai prises de n'en sortir jamais.

15 – Hé ! croyez-vous le pouvoir, Madame ? s'écria Monsieur de Nemours. Pensez-vous que vos résolutions tiennent contre un homme qui vous adore, et qui est assez heureux pour vous plaire ? Il est plus difficile que vous ne pensez, Madame, de résister à ce qui nous plaît, et à ce qui nous aime. Vous l'avez fait par une vertu austère, qui n'a presque point d'exemple ; mais cette vertu ne s'oppose plus à vos sentiments, et j'espère que vous les suivrez malgré vous.

20 – Je sais bien qu'il n'y a rien de plus difficile que ce que j'entreprends, répliqua Madame de Clèves ; je me défie de mes forces au milieu de mes raisons. Ce que je crois devoir à la mémoire de Monsieur de Clèves serait faible s'il n'était soutenu par l'intérêt de mon repos ; et les raisons de mon repos ont besoin d'être soutenues de celles de mon devoir. Mais quoique je me défie de moi-même, je crois que je ne vaincrai jamais mes scrupules, et je n'espère pas aussi de surmonter l'inclination que j'ai pour vous. Elle me rendra malheureuse, et je me priverai de votre vue, quelque violence qu'il m'en coûte. Je vous conjure, par tout le pouvoir que j'ai sur
25 vous, de ne chercher aucune occasion de me voir. Je suis dans état qui me fait des crimes de tout ce qui pourrait être permis dans un autre temps, et la seule bienséance interdit tout commerce entre nous.

Monsieur de Nemours se jeta à ses pieds, et s'abandonna à tous les divers mouvements dont il était agité. Il lui fit voir, et par ses paroles, et par ses pleurs, la plus vive et la plus tendre passion dont un cœur ait jamais été touché. Celui de Madame de Clèves n'était pas insensible, et regardant ce prince avec des yeux un peu grossis par les larmes :

– Pourquoi faut-il, s'écria-t-elle, que je vous puisse accuser de la mort de Monsieur de Clèves ? Que n'ai-je commencé à vous connaître depuis que je suis libre, ou pourquoi ne vous ai-je pas connu avant que d'être engagée ? Pourquoi la destinée nous sépare-t-elle par un obstacle si invincible ?

Madame de LA FAYETTE, *La Princesse de Clèves*, Paris, Claude Barbin, mars 1678.

Texte n°2

Le Vicomte de Valmont, un libertin, a entrepris de séduire la vertueuse Présidente de Tourvel, qui, après avoir longtemps résisté, a fini par succomber à ses avances. La Marquise de Merteuil, complice et confidente du Vicomte, s'agace de cette relation et reproche à Valmont d'être tombé amoureux de sa conquête

Lettre CXLI

La Marquise de Merteuil au Vicomte de Valmont

Mon Dieu ! Vicomte, que vous me gênez par votre obstination ! Que vous importe mon silence ? croyez-vous, si je le garde, que ce soit faute de raisons pour me défendre. Ah ! plutôt à Dieu ! Mais non, c'est seulement qu'il m'en coûte de vous les dire.

Parlez-moi vrai ; vous faites-vous illusion à vous-même, ou cherchez-vous à me tromper ? la différence entre vos discours et vos actions ne me laisse de choix qu'entre ces deux sentiments : lequel est le véritable ? Que voulez-vous donc que je vous dise, quand moi-même je ne sais que penser ?

Vous paraissez vous faire un grand mérite de votre dernière scène avec la Présidente ; mais qu'est-ce donc qu'elle prouve pour votre système, ou contre le mien ? Assurément je ne vous ai jamais dit que vous aimiez assez cette femme pour ne la pas tromper, pour n'en pas saisir toutes les occasions qui vous paraîtraient agréables ou faciles : je ne doutais même pas qu'il ne vous fût à peu près égal de satisfaire avec une autre, avec la première venue, jusqu'aux désirs que celle-ci seule aurait fait naître ; et je ne suis pas surprise que, par un libertinage d'esprit qu'on aurait tort de vous disputer, vous ayez fait une fois par projet ce que vous aviez fait mille autres par occasion. Qui ne sait que c'est là le simple courant du monde, et votre usage

à tous tant que vous êtes, depuis le scélérat jusqu'aux espèces ? Celui qui s'en abstient aujourd'hui passe pour romanesque, et ce n'est pas là, je crois, le défaut que je vous reproche.

Mais ce que j'ai dit, ce que j'ai pensé, ce que je pense encore, c'est que vous n'en avez pas moins de l'amour pour votre Présidente ; non pas, à la vérité, de l'amour bien pur ni bien tendre, mais de celui que vous pouvez avoir ; de celui, par exemple, qui fait trouver à une femme les agréments ou les qualités qu'elle n'a pas ; qui la place dans une classe à part, et met toutes les autres en second ordre ; qui vous tient encore attaché à elle, même alors que vous l'outragez ; tel enfin que je conçois qu'un sultan peut le ressentir pour sa sultane favorite, ce qui ne l'empêche pas de lui préférer souvent une simple odalisque. Ma comparaison me paraît d'autant plus juste que comme lui, jamais vous n'êtes ni l'ami, ni l'amant d'une femme ; mais toujours son tyran ou son esclave. Aussi suis-je bien sûre que vous vous êtes bien humilié, bien avili, pour rentrer en grâce avec ce bel objet ! Et trop heureux d'y être parvenu, dès que vous croyez le moment arrivé d'obtenir votre pardon, vous me quittez pour ce grand événement.

Encore dans votre dernière lettre, si vous ne m'y parlez pas de cette femme uniquement, c'est que vous ne voulez me rien dire de vos grandes affaires ; elles vous semblent si importantes, que le silence que vous gardez sur elles, vous le croyez une punition pour moi. Et c'est après ces mille preuves de votre préférence décidée pour une autre, que vous me demandez tranquillement s'il y a encore quelque intérêt commun entre vous et moi ? Prenez-y garde, Vicomte ! si une fois je réponds, ma réponse sera irrévocable ; et craindre de la faire en ce moment, c'est déjà peut-être en dire trop. Aussi je n'en veux absolument plus parler.

Tout ce que je peux faire, c'est de vous raconter une histoire. Peut-être n'aurez-vous pas le temps de la lire, ou celui d'y faire assez attention pour la bien entendre ? libre à vous. Ce ne sera, au pis-aller, qu'une histoire de perdue.

Un homme de ma connaissance s'était empêtré, comme vous, d'une femme qui lui faisait peu d'honneur. Il avait bien, par intervalle, le bon esprit de sentir que, tôt ou tard, cette aventure lui ferait tort ; mais quoiqu'il en rougît, il n'avait pas le courage de rompre. Son embarras était d'autant plus grand, qu'il s'était vanté à ses amis d'être entièrement libre ; et qu'il n'ignorait pas que le ridicule qu'on a augmenté toujours en proportion qu'on s'en défend. Il passait ainsi sa vie, ne cessant de faire des sottises, et ne cessant de dire après : Ce n'est pas ma faute. Cet homme avait une amie qui fut tentée un moment de le livrer au public en cet état d'ivresse, et de rendre ainsi son ridicule ineffaçable : mais pourtant, plus généreuse que maligne, ou peut-être encore par quelque autre motif, elle voulut tenter un dernier moyen, pour être, à tout événement, dans le cas de dire, comme son ami : Ce n'est pas ma faute. Elle lui fit donc parvenir, sans aucun autre avis, la lettre qui suit, comme un remède dont l'usage pourrait être utile à son mal.

« On s'ennuie de tout, mon Ange, c'est une loi de la Nature ; ce n'est pas ma faute.

« Si donc je m'ennuie aujourd'hui d'une aventure qui m'a occupé entièrement depuis quatre mortels mois, ce n'est pas ma faute.

« Si, par exemple, j'ai eu juste autant d'amour que toi de vertu, et c'est sûrement beaucoup dire, il n'est pas étonnant que l'un ait fini en même temps que l'autre. Ce n'est pas ma faute.

« Il suit de là, que depuis quelque temps je t'ai trompée : mais aussi, ton impitoyable tendresse m'y forçait en quelque sorte ! Ce n'est pas ma faute.

« Aujourd'hui, une femme que j'aime éperdument exige que je te sacrifie. Ce n'est pas ma faute.

« Je sens bien que te voilà une belle occasion de crier au parjure : mais si la nature n'a accordé aux hommes que la constance, tandis qu'elle donnait aux femmes l'obstination, ce n'est pas ma faute.

« Crois-moi, choisis un autre amant, comme j'ai fait une autre maîtresse. Ce conseil est bon, très bon ; si tu le trouves mauvais, ce n'est pas ma faute.

« Adieu, mon ange, je t'ai prise avec plaisir, je te quitte sans regret : je te reviendrai peut-être. Ainsi va le monde. Ce n'est pas ma faute. »

De vous dire, Vicomte, l'effet de cette dernière tentative, et ce qui s'en est suivi, ce n'est pas le moment : mais je promets de vous le dire dans ma première lettre. Vous y trouverez aussi mon ultimatum sur le renouvellement du traité que vous me proposez. Jusques-là, adieu tout simplement...

À propos, je vous remercie de vos détails sur la petite Volanges ; c'est un article à réserver jusqu'au lendemain du mariage, pour la gazette de médisance. En attendant, je vous fais mon compliment de condoléance sur la perte de votre postérité. Bonsoir, Vicomte.

Du château de..., ce 24 novembre 17...

Pierre Choderlos de LACLOS, *Les Liaisons dangereuses*, Lettre CXLI, Paris, 1782.

Texte n°3

Frédéric Moreau retrouve ici pour une ultime rencontre Mme Arnoux qu'il avait perdue de vue depuis des années, après avoir réussi à entrer dans son intimité et se faire aimer, sans jamais cependant devenir son amant. Ils font une dernière promenade puis reviennent ensemble chez Frédéric.

Quand ils rentrèrent, Mme Arnoux ôta son chapeau. La lampe, posée sur une console, éclaira ses cheveux blancs. Ce fut comme un heurt en pleine poitrine.

Pour lui cacher cette déception, il se posa par terre à ses genoux, et, prenant ses mains, se mit à lui dire des tendresses.

– Votre personne, vos moindres mouvements me semblaient avoir dans le monde une importance extra-humaine. Mon cœur, comme de la poussière, se soulevait derrière vos pas. Vous me faisiez l'effet d'un clair de lune par une nuit d'été, quand tout est parfums, ombres douces, blancheurs ; infini ; et les délices de la chair et de l'âme étaient contenues pour moi dans votre nom que je me répétais, en tâchant de le baiser sur mes lèvres. Je n'imaginais rien au-delà. C'était Mme Arnoux telle que vous étiez, avec ses deux enfants, tendre, sérieuse, belle à éblouir, et si bonne ! Cette image-là effaçait toutes les autres. Est-ce que j'y pensais, seulement ! puisque j'avais toujours au fond de moi-même la musique de votre voix et la splendeur de vos yeux !

Elle acceptait avec ravissement ces adorations pour la femme qu'elle n'était plus. Frédéric, se grisant par ses paroles, arrivait à croire ce qu'il disait. Mme Arnoux, le dos tourné à la lumière, se penchait vers lui. Il sentait sur son front la caresse de son haleine, à travers ses vêtements le contact indécis de tout son corps. Leurs mains se serrèrent ; la pointe de sa bottine s'avancait un peu sous sa robe, et il lui dit, presque défaillant :

– La vue de votre pied me trouble.

Un mouvement de pudeur la fit se lever. Puis, immobile, et avec l'intonation singulière des somnambules :

– À mon âge ! lui ! Frédéric !... Aucune n'a jamais été aimée comme moi ! Non, non ! à quoi sert d'être jeune ? Je m'en moque bien ! je les méprise, toutes celles qui viennent ici !

– Oh ! il n'en vient guère, reprit-il complaisamment.

Son visage s'épanouit, et elle voulut savoir s'il se marierait.

– Je jure que non.

– Bien sûr ? Pourquoi ?

– À cause de vous, dit Frédéric en la serrant dans ses bras.

Elle y restait, la taille en arrière, la bouche entr'ouverte, les yeux levés. Tout à coup, elle le repoussa avec un air de désespoir ; et, comme il la suppliait de lui répondre, elle dit en baissant la tête :

– J'aurais voulu vous rendre heureux.

Frédéric soupçonna Mme Arnoux d'être venue pour s'offrir ; et il était repris par une convoitise plus forte que jamais, furieuse, enragée. Cependant, il sentait quelque chose d'inexprimable, une répulsion, et comme l'effroi d'un inceste. Une autre crainte l'arrêta, celle d'en avoir du dégoût plus tard. D'ailleurs, quel embarras ce serait ! et tout à la fois par prudence et pour ne pas dégrader son idéal, il tourna sur ses talons et se mit à faire une cigarette.

Elle le contemplait, tout émerveillée.

– Comme vous êtes délicat ! Il n'y a que vous ! Il n'y a que vous !

Onze heures sonnèrent.

– Déjà ! dit-elle ; au quart, je m'en irai.

Elle se rassit ; mais elle observait la pendule, et il continuait à marcher en fumant. Tous les deux ne trouvaient plus rien à se dire. Il y a un moment, dans les séparations, où la personne aimée n'est déjà plus avec nous.

Enfin, l'aiguille ayant dépassé vingt-cinq minutes, elle prit son chapeau par les brides, lentement.

– Adieu, mon ami, mon cher ami ! Je ne vous reverrai jamais ! C'était ma dernière démarche de femme. Mon âme ne vous quittera pas. Que toutes les bénédictions du ciel soient sur vous !

Et elle le baisa au front comme une mère.

Mais elle parut chercher quelque chose, et lui demanda des ciseaux.

Elle défit son peigne ; tous ses cheveux blancs tombèrent.

Elle s'en coupa, brutalement, à la racine, une longue mèche.

– Gardez-les ! adieu !

Quand elle fut sortie, Frédéric ouvrit sa fenêtre. Mme Arnoux, sur le trottoir, fit signe d'avancer à un fiacre qui passait. Elle monta dedans. La voiture disparut.

Et ce fut tout.

Gustave FLAUBERT, *L'Éducation sentimentale*, Paris, Michel Lévy frères, novembre 1869.

Texte n°4

Charles Swann est un dandy parisien qui fréquente les salons de l'aristocratie. Il a une liaison avec une demi-mondaine, Odette de Crécy. Une soirée chez Mme de Saint-Euverte lui permet de réaliser que ses sentiments pour Odette sont bien éteints.

Les intérêts de notre vie sont si multiples qu'il n'est pas rare que dans une même circonstance les jalons d'un bonheur qui n'existe pas encore soient posés à côté de l'aggravation d'un chagrin douloureux nous souffrons. Et sans doute cela aurait pu arriver à Swann ailleurs que chez Mme de Saint-Euverte. Qui sait même, dans le cas où, ce soir-là, il se fût trouvé ailleurs, si d'autres bonheurs, d'autres chagrins ne lui seraient pas arrivés, et qui ensuite lui eussent paru avoir été inévitables ? Mais ce qui lui semblait l'avoir été, c'était ce qui avait eu lieu, et il n'était pas loin de voir quelque chose de providentiel dans le fait qu'il se fût décidé à aller à la soirée de Mme de Saint-Euverte, parce que son esprit désireux d'admirer la richesse d'invention de la vie et incapable de se poser longtemps une question difficile comme de savoir ce qui eût été le plus à souhaiter, considérait dans les souffrances qu'il avait éprouvées ce soir-là et les plaisirs insoupçonnés qui germaient déjà – et entre lesquels la balance était trop difficile à établir – une sorte d'enchaînement nécessaire.

Mais tandis que, une heure après son réveil, il donnait des indications au coiffeur pour que sa brosse ne se dérangeât pas en wagon, il repensa à son rêve, il revit, comme il les avait sentis tout près de lui, le teint pâle d'Odette, les joues trop maigres, les traits tirés, les yeux battus, tout ce que – cours des tendresses successives qui avaient fait de son durable amour pour Odette un long oubli – l'image première qu'il avait reçue d'elle – il avait cessé de remarquer depuis les premiers temps de leur liaison dans lesquels, sans doute, pendant qu'il dormait, sa mémoire en avait été cherchant une sensation exacte. Et avec cette muflerie intermittente qui reparaisait chez lui dès qu'il n'était plus malheureux et que baissait du même coup le niveau de sa moralité, il s'écria en lui-même : « Dire que j'ai gâché des années de ma vie, que j'ai voulu mourir, que j'ai eu mon plus grand amour pour une femme qui ne me plaisait pas, qui n'était pas mon genre ! »

Marcel PROUST, *Du côté de chez Swann*, « Un amour de Swann », Paris, Bernard Grasset, 1908.

Document n°1

J'ai reçu un mail de rupture. Je n'ai pas su répondre.
C'était comme s'il ne m'était pas destiné.
Il se terminait par les mots : Prenez soin de vous.
J'ai pris cette recommandation au pied de la lettre.
J'ai demandé à cent sept femmes - dont une à plumes et deux en bois - choisies pour leur métier, leur talent, d'interpréter la lettre sous un angle professionnel.
L'analyser, la commenter, la jouer, la danser, la chanter.
La disséquer. L'épuiser. Comprendre pour moi.
Parler à ma place.
Une façon de prendre le temps de rompre. À mon rythme.
Prendre soin de moi.

Sophie CALLE, *Prenez soin de vous*, Paris, Actes Sud, juin 2007.



Sophie CALLE, *Prenez soin de vous, Comptable, Sylvie Roch*, 2007, Photographie. Photo couleur, texte, encadrement, © ADAGP, Paris, 2015 - Cliché : Courtesy Galerie Perrotin, Paris - Banque d'Images de l'ADAGP.

Commentaire

1/ Analyse du corpus :

→ Un corpus composé de quatre extraits romanesques datant des XVIIème, XVIIIème, XIXème et XXème siècles, qui permet donc de traiter l'objet d'étude de la classe de 1^{ère} « *Le personnage de roman, du XVIIème siècle à nos jours* ».

→ Ces quatre extraits romanesques évoquent tous la rupture amoureuse, que celle-ci soit directement mise en scène (textes de Mme de La Fayette et de Flaubert), préparée (texte de Laclos) ou analysée (texte de Proust).

Le document iconographique (Sophie Calle, 2007) aborde également ce thème de la rupture et permet à la fois une ouverture sur l'Histoire des arts et sur le monde contemporain.

2/ Présentation des textes et documents :

- Texte 1 : Extrait de *La Princesse de Clèves* : le renoncement à l'amour de Madame de Clèves et la rupture avec Monsieur de Nemours.
→ Intérêt du texte : Sur le plan de l'histoire littéraire, on peut rappeler que *La Princesse de Clèves* figure comme une œuvre « attendue » en classe de 1^{ère} lors de l'étude du roman, puisque, « premier roman d'analyse psychologique » elle est considérée comme un tournant dans l'évolution du genre. Le passage choisi, qui se trouve à la fin du roman, permet de mettre en avant cette dimension de l'œuvre, à travers l'exposé détaillé des sentiments de la Princesse et des raisons qui poussent cette dernière à ne pas vivre sa passion pour Monsieur de Nemours. Il reflète en même temps les valeurs de la société de Mme de La Fayette : une certaine vision du monde, une certaine conception de l'amour et de l'héroïsme.
- Texte 2 : Lettre CXLI des *Liaisons dangereuses* : l'habile stratagème de la Marquise de Merteuil ou la « lettre de rupture dans la lettre ».
→ Intérêt du texte : Cet extrait des *Liaisons dangereuses* permet également, dans sa confrontation avec les autres documents du corpus, de faire saisir aux élèves les évolutions du genre

romanesque au siècle des Lumières : succès du roman épistolaire, évolution du personnage avec l'apparition du héros libertin, relation ambiguë avec la morale. Sur le plan littéraire, il constitue un formidable exercice de style par l'emploi subtil de la mise en abyme que réalise la Marquise de Merteuil, faisant de la lettre un véritable instrument de mise à mort.

- Texte 3 : Extrait de *L'Éducation sentimentale* de Flaubert : la dernière entrevue de Frédéric et de Mme Arnoux.
→ Intérêt du texte : L'étude de cet extrait de Flaubert permet de mettre en valeur auprès des élèves les inflexions que prennent le genre et le personnage romanesques au XIX^{ème} siècle. Cette dernière entrevue entre Frédéric et Mme Arnoux, ratée, illustre bien l'entrée du roman dans cette ère de la médiocrité que ne peuvent rattraper que l'ingéniosité du style et l'ironie du narrateur.
- Texte 4 : Extrait d'*Un amour de Swann* de Proust : la prise de conscience de Swann
→ Intérêt du texte : Un texte qui permet de mettre en avant l'évolution du roman d'analyse, avec un héros « monolingue » dont nous suivons les méandres d'une pensée toute en introspection.
- Document 1 : Sophie Calle, *Prenez-soin de vous*.
→ Le travail de Sophie Calle permet d'envisager l'évolution des modalités de la rupture amoureuse : comment rompt-on au XXI^{ème} siècle ? Le mail reçu par l'artiste, soumis au décryptage de différentes « lectrices », permet de mener avec les élèves une réflexion sur le poids des mots.

3 / Problématisation :

De cette analyse rapide du corpus, il ressort que celui-ci permet à la fois de saisir les grandes évolutions du genre romanesque à travers la reprise d'un thème, celui de la rupture amoureuse, tout en donnant à voir différentes visions du monde et différentes conceptions du personnage de roman. On peut donc proposer les problématiques suivantes :

Dans quelle mesure l'identité du personnage de roman s'élabore-t-elle à partir de la scène de rupture amoureuse ?

Dans quelle mesure ces scènes de rupture reflètent-elles à la fois la vision du monde du romancier, les valeurs de son époque et l'évolution du genre romanesque ?

4 / Proposition de séquence :

Titre : *Ruptures romanesques* (titre qui permet à la fois de jouer sur le thème des extraits et l'évolution du genre romanesque qu'ils donnent à voir).

Choix d'étudier les textes dans l'ordre chronologique (par souci de mettre en avant les évolutions du genre et du personnage romanesques dans l'histoire littéraire, en lien avec l'objet d'étude qui invite à cette approche chronologique). Lors de chaque lecture analytique, faire se poser aux élèves la question suivante : *à quel type de héros, d'héroïne, a-t-on affaire ici ?*

Parallèlement à cette étude, on demandera aux élèves de se livrer à la lecture cursive⁶⁸ de *La Princesse de Clèves* et d'un roman contemporain pour mesurer à la fois l'écart d'écriture et les relations à distance entre les deux romans. On peut proposer *Le Ravissement de Lol V. Stein* de Marguerite Duras.

⁶⁸ La lecture cursive est le mode normal de la lecture : il faut y convier les élèves le plus souvent possible en visant l'acquisition d'une pratique régulière et autonome. Pour ce qui est du contrôle de cette lecture, il faut s'en assurer sans préjudice pour le plaisir de lire. Il convient de proposer différentes formes de compte rendu et ne pas songer seulement à la « fiche de lecture », qui peut parfois verser dans le *pensum*...

Séance liminaire : Il paraît nécessaire, en classe de 1^{re}, de faire le point sur les acquis des élèves sur le genre romanesque. Partir par exemple d'un simple questionnement : *Qu'est-ce qu'un roman ? Aimez-vous lire ce genre de livres ? Pourquoi ?*, etc. Faire réfléchir également les élèves sur le personnel romanesque et sur la notion de héros.

Dans le cadre de la préparation à l'E.A.F., on peut se fonder pour cette entrée en matière sur un corpus de textes allant de l'épopée antique au roman contemporain (avec, par exemple, des extraits d'Homère, de Chrétien de Troyes, de Mme de La Fayette, de Stendhal et d'Echenoz sur le thème de la guerre), lequel mettra en avant à la fois les origines et l'évolution du genre et de la notion de héros. Les élèves peuvent ainsi travailler la question sur corpus (ex. : « *Quels types de héros ces différents extraits présentent-ils ?* » ou « *Les différents personnages de ce corpus sont-ils tous des « héros » ?* »).

Séance n°1 : Lecture analytique de l'extrait de *La Princesse de Clèves*.

Cette séance permet de faire un point d'histoire littéraire (activité possible : faire constituer par les élèves, au fur et à mesure de la séquence, une fiche en vue de l'oral de l'EAF qui récapitule les grands moments de l'histoire du roman). Présentation rapide du roman au XVII^e siècle : montrer aux élèves en quoi *La Princesse de Clèves* constitue un « tournant » et leur expliquer pourquoi l'œuvre a pu susciter une véritable « querelle ».

Puis on peut entamer la lecture analytique de l'extrait choisi en faisant d'abord réagir les élèves face à cette scène de rupture qui leur semblera certainement étrange : *que se passe-t-il entre Madame de Clèves et Monsieur de Nemours ? Pourquoi la Princesse refuse-t-elle d'épouser l'homme qu'elle aime ?* Faire avec eux un retour rapide sur les « valeurs » de la Princesse, qui sont celles de l'époque classique

Il est possible ensuite de demander aux élèves de relever d'abord les différents arguments que la Princesse oppose, au début du texte, à l'idée d'épouser Monsieur de Nemours (on peut faire un point de langue sur l'emploi alterné qu'elle fait du présent et du conditionnel tout au début de l'extrait). On les amènera ensuite à s'intéresser à l'argument principal de Monsieur de Nemours : « *Il est plus difficile que vous ne pensez, Madame, de résister à ce qui nous plaît, et à ce qui nous aime.* » Ce travail permettra d'élaborer le premier axe de la lecture analytique, lequel consistera à mettre en avant la dimension argumentative de ce dialogue qui se révèle une lutte entre la raison et les sentiments.

Il semble également pertinent de faire travailler les élèves sur la dimension théâtrale de l'extrait : utilisation du registre pathétique, expression de la souffrance des personnages dans leurs attitudes et dans leurs propos, vision tragique de l'amour (possibilité de faire le lien avec la tragédie racinienne souvent étudiée en classe de 2^{de}). Il faudra également faire réfléchir les élèves aux caractéristiques des personnages de Mme de La Fayette, nobles à tous points de vue, souligner la façon dont Madame de Clèves se construit par ses choix et par ses renoncements et parvient au statut d'héroïne sublime.

→ Entraînement possible en vue de l'E.A.F. : Rédiger complètement une des parties de la lecture analytique.

→ Ouvertures possibles : confrontation de cet extrait avec la canonique scène de 1^{ère} rencontre entre la Princesse et Monsieur de Nemours / projection d'extraits du film de Jean Delannoy, *La Princesse de Clèves* (1960) ou de *La Belle Personne* de Christophe Honoré (2008).

Séance n°2 : Lecture analytique d'un extrait de la lettre CXLI des *Liaisons dangereuses*, de « *On s'ennuie de tout mon ange...* » à « *Ce n'est pas ma faute* ».

Travail préalable : faire lire l'intégralité de la lettre CXLI aux élèves. Possibilité de leur faire faire une recherche sur le courant libertin au XVII^e et au XVIII^e siècle.

Commencer par situer l'extrait dans l'histoire littéraire : statut du roman au XVIII^e siècle et quête de la légitimité et de la vraisemblance avec l'apparition du roman épistolaire.

Lire l'ensemble de la lettre avec les élèves et faire apparaître le procédé de la « lettre dans la lettre » et de la mise en abyme. Se concentrer ensuite, pour la lecture analytique, sur cette « lettre dans la lettre ».

Activité possible en vue de l'E.A.F. : entraînement à la lecture à voix haute : travail sur les modulations de l'expression épiphorique « *ce n'est pas ma faute* » (on peut demander aux élèves de s'enregistrer chez eux et de justifier leurs propositions de lecture).

Pistes pour la lecture analytique : 1 / Un modèle de lettre de rupture : la lettre comme exercice de style et comme arme (travail sur la stratégie argumentative déployée ici par Madame de Merteuil, habile sophiste, qui, sous les allures d'une démonstration rigoureuse fondée sur des hypothèses *a priori* logiques, fait œuvre de destruction). 2 / Un cynisme fatal : le piège du libertinage (mise en avant de la vision désabusée du monde, qui est celle des libertins, que contient cette lettre : des personnages soumis au règne de l'apparence et à une forme de fatalité libertine).

Activités possibles : Faire travailler les élèves sur la construction de la lettre : prémisses, emploi des connecteurs logiques, parallélismes, sentences qui ne sont que les simulacres d'une argumentation rigoureuse.

Ouverture possible : (Séance n°3)

1 / Étudier à ce moment-là de la séquence, en document complémentaire pour la liste d'oral de l'E.A.F., le document de Sophie Calle, qui permet de poursuivre la réflexion sur le poids des mots. Commencer par analyser le « mail de rupture » et l'analyse qu'en fait l'artiste : mettre en avant la façon dont celle-ci mêle l'intime et l'exposition au public. Étudier ensuite de manière précise la photographie : composition, cadrage, titre. Commenter le choix de ne pas montrer le visage de la « lectrice », masqué par la lettre, mais de lui donner tout de même une identité par le titre (*Prenez soin de vous*, *Comptable*, *Sylvie Roch*) et par la mise en scène (présence de la machine à calculer et des encarts qui rappellent le métier de celle-ci). Mise en avant de la dimension humoristique qui naît de la confrontation entre les deux encarts (« *Je ne cesserai de vous aimer* » / « *Jamais devenir votre ami* »).

L'étude de l'œuvre de Sophie Calle permet d'élargir la réflexion des élèves sur les modes de communication qui leur sont contemporains (emploi des sms, utilisation des réseaux sociaux, etc.)

Activités possibles : demander aux élèves de proposer leur interprétation personnelle du mail reçu par Sophie Calle.

Écriture d'invention : transposer la lettre de la Marquise de Merteuil à notre époque.

2 / Travailler sur la scène du film de Stephen Frears *Les Liaisons dangereuses* (1988) qui transpose la lettre CLXI : mettre en avant la façon dont le jeu de John Malkovitch tente de rendre compte de la violence des mots.

3 / Évaluation formative : entraînement à la dissertation : « *Un personnage de roman doit-il être exemplaire ?* » Faire développer aux élèves la première partie de cette dissertation, en montrant pour quelles raisons on peut préférer un héros qui soit un « modèle ».

Séance n°4 : Lecture analytique de l'extrait de *L'Éducation sentimentale* de Flaubert (séance détaillée).

Point d'histoire littéraire : l'évolution du statut du genre romanesque au XIX^{ème} siècle : le roman devient « noble » au moment où ses héros deviennent « médiocres ».

Présentation rapide de *L'Éducation sentimentale* (possibilité de faire lire aux élèves la scène de première rencontre entre Frédéric et Mme Arnoux).

Mise au point sur la situation de l'extrait étudié : un passage qui constitue le dénouement du roman sur le plan affectif. Il s'agit de l'ultime rencontre entre deux personnages qui se sont aimés sans jamais pouvoir se l'avouer, mais cette rencontre arrive trop tard et fonctionne sur le

mode du malentendu. Il semble pertinent de faire travailler les élèves sur les attitudes de Frédéric et de Mme Arnoux, afin de mettre en avant la distance qui existe entre les personnages.

1^{er} axe possible : D'impossibles retrouvailles.

→ Étudier d'abord avec les élèves les paroles et l'attitude de Frédéric (une attitude de compensation : emploi du discours amoureux, lyrisme excessif qui lui permettent de fuir une réalité décevante ; une attitude d'auto-persuasion : mise en avant du caractère forcé des propos du personnage : « *Frédéric ... arrivait à croire à ce qu'il disait* » ; une attitude calculatrice mise en avant par les commentaires subtils du narrateur).

Cette lecture analytique peut donner lieu à **une séance de langue sur les discours rapportés (nota bene : l'ensemble des textes du corpus se prête particulièrement bien à l'étude de cette notion)**. Cette étude semble pertinente dans cet extrait, dans la mesure où Flaubert alterne discours direct et indirect libre de manière à souligner la distance qui se creuse entre ses personnages. Par exemple, on peut s'attarder sur le passage suivant :

« Frédéric soupçonna Mme Arnoux d'être venue pour s'offrir ; et il était repris par une convoitise plus forte que jamais, furieuse, enragée. Cependant, il sentait quelque chose d'inexprimable, une répulsion, et comme l'effroi d'un inceste. Une autre crainte l'arrêta, celle d'en avoir du dégoût plus tard. D'ailleurs, quel embarras ce serait ! et tout à la fois par prudence et pour ne pas dégrader son idéal, il tourna sur ses talons et se mit à faire une cigarette.

Elle le contemplait, tout émerveillée.

- Comme vous êtes délicat ! Il n'y a que vous ! Il n'y a que vous ! »

Ici l'emploi du discours indirect libre qui rapporte les pensées triviales de Frédéric (« *D'ailleurs, quel embarras ce serait !* ») et sa confrontation avec le discours direct qui rapporte celles de Mme Arnoux (« *Comme vous êtes délicat !* ») vient souligner de manière cruelle et ironique le malentendu entre les deux personnages.

→ Étudier ensuite les attitudes de Mme Arnoux : mise en avant du naturel de son comportement, de sa spontanéité un peu naïve qui a quelque chose de touchant et de dramatique à la fois.

→ Souligner la « médiocrité » des personnages et la mise à mal de la notion de « héros ».

2^{ème} axe possible : La mise à mort de l'amour romantique.

Travailler avec les élèves sur la tonalité particulière que Flaubert donne à cette scène de retrouvailles : mise à mal des clichés romantiques (l'évocation de l'horloge, du temps qui passe... mais ici, justement, il ne se passe rien !, le sacrifice cruellement comique de la mèche de cheveux). Revenir sur les interventions du narrateur qui font du lecteur un témoin navré de cette scène à la fois pitoyable et bouleversante (souligner la cruauté de la phrase finale : « *Et ce fut tout.* »)

Séance n°5 : Lecture analytique de l'extrait d'*Un amour de Swann*.

Mise au point sur l'évolution du genre romanesque au début du XX^{ème} siècle : le retour du roman d'analyse psychologique et la réflexion sur l'homme dans son rapport au temps et à l'espace.

Travailler avec les élèves sur les focalisations dans l'extrait : les pensées de Swann, prétexte à une réflexion plus générale sur le sentiment amoureux et ses contradictions.

Commenter la longueur et la construction des phrases, qui miment les méandres de la pensée.

Travailler sur les paroles rapportées dans la dernière phrase.

Synthèse : Mise en perspective des quatre extraits étudiés : *Quels « types » de romans ? Quelles visions du monde ? Quels statuts pour le personnage romanesque ?*

Évaluation finale : Sujet « type-bac » à partir d'un corpus de scène de premières rencontres amoureuses (par exemple celles de *La Princesse de Clèves*, de *L'Éducation sentimentale*, d'*Aurélien*...).

Écriture d'invention : réécrire la scène de première rencontre entre Madame de Clèves et Monsieur de Nemours du point de vue de Monsieur de Nemours. / **Dissertation :** Dans quelle mesure le personnage du roman permet-il d'affiner notre connaissance du cœur humain ? / **Commentaire** de l'incipit d'*Aurélien* d'Aragon.

En vue de l'EAF : lecture intégrale, par les élèves, d'un des romans de la séquence, au choix. Ils devront être capables de présenter, lors de l'oral du baccalauréat, le passage qu'ils ont préféré et de justifier précisément leur avis.

Exemple 3 - Il s'agit d'un dossier constitué par <u>un groupement de textes tirés d'une seule et même œuvre</u> .
--

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :

« LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISE »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° 5
1) Documents à analyser (ces documents peuvent être annotés) :	
Textes :	
Texte 1 – Vercors, <i>Le Silence de la mer</i> , nouvelle achevée en octobre 1941 et parue à partir de 1942	
Texte 2 – Vercors, <i>Le Silence de la mer</i> , nouvelle achevée en octobre 1941 et parue à partir de 1942	
Texte 3 – Vercors, <i>Le Silence de la mer</i> , nouvelle achevée en octobre 1941 et parue à partir de 1942	
2) Documents complémentaires :	
Document 1 – Théo MATEJKO (1893 - 1946) © Paris - Musée de l'Armée, Dist. RMN-Grand Palais - Photo musée de l'Armée	
Document 2 – Maurice Druon, <i>Mémoires</i> - Tome 2, <i>C'était ma guerre, ma France et ma douleur</i> . PLON, Editions de Fallois, 2010	

Sujet :

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre de l'enseignement du français en classe de troisième, plus particulièrement de l'entrée du programme de culture littéraire et artistique « Agir sur le monde » du cycle 4 et de son questionnement « Agir dans la cité : individu et pouvoir ». Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.

Le

2017,

Signature du candidat :

Le silence de la mer

Un homme âgé et sa nièce sont contraints d'héberger un officier allemand, Werner von Ebrennac, pendant l'occupation. Cet officier, homme cultivé et courtois, tente désespérément de briser le silence dans lequel s'enferment ses hôtes français.

Texte n°1

Ce fut ma nièce qui alla ouvrir quand on frappa. Elle venait de me servir mon café, comme chaque soir (le café me fait dormir). J'étais assis au fond de la pièce, relativement dans l'ombre. La porte donne sur le jardin, de plain-pied. Tout le long de la maison court un trottoir de carreaux rouges très commode quand il pleut. Nous entendîmes marcher, le bruit des talons sur le carreau. Ma nièce me regarda et posa sa tasse. Je gardai la mienne dans mes mains.

Il faisait nuit, pas très froid : ce novembre-là ne fut pas très froid. Je vis l'immense silhouette, la casquette plate, l'imperméable jeté sur les épaules comme une cape.

Ma nièce avait ouvert la porte et restait silencieuse. Elle avait rabattu la porte sur le mur, elle se tenait elle-même contre le mur, sans rien regarder. Moi je buvais mon café, à petits coups.

L'officier, à la porte, dit : « S'il vous plaît. » Sa tête fit un petit salut. Il sembla mesurer le silence. Puis il entra.

La cape glissa sur son avant-bras, il salua militairement et se découvrit. Il se tourna vers ma nièce, sourit discrètement en inclinant très légèrement le buste. Puis il me fit face et m'adressa une révérence plus grave. Il dit : « Je me nomme Werner von Ebrennac. » J'eus le temps de penser, très vite : « Le nom n'est pas allemand. Descendant d'émigré protestant ? » Il ajouta : « Je suis désolé. »

Le dernier mot, prononcé en traînant, tomba dans le silence. Ma nièce avait fermé la porte et restait adossée au mur, regardant droit devant elle. Je ne m'étais pas levé. Je déposai lentement ma tasse vide sur l'harmonium et croisai mes mains et attendis.

L'officier reprit : « Cela était naturellement nécessaire. J'eusse évité si cela était possible. Je pense mon ordonnance fera tout pour votre tranquillité. » Il était debout au milieu de la pièce. Il était immense et très mince. En levant le bras il eût touché les solives.

Sa tête était légèrement penchée en avant, comme si le cou n'eût pas été planté sur les épaules, mais à la naissance de la poitrine. Il n'était pas voûté mais cela faisait comme s'il l'était. Ses hanches et ses épaules étroites étaient impressionnantes. Le visage était beau. Viril et marqué de deux grandes dépressions le long des joues. On ne voyait pas les yeux, que cachait l'ombre portée de l'arcade. Ils me parurent clairs. Les cheveux étaient blonds et souples, jetés en arrière, brillant soigneusement sous la lumière du lustre.

Vercors, *Le Silence de la mer*, nouvelle achevée en octobre 1941 et parue à partir de 1942

Texte n°2

Comme à son habitude, Werner Von Ebrennac descend le soir parler à ses hôtes silencieux.

- Je suis heureux d'avoir trouvé ici un vieil homme digne. Et une demoiselle silencieuse. Il faudra vaincre le silence. Il faudra vaincre ce silence de la France. Cela me plaît.

Il regardait ma nièce, le pur profil têtue et fermé, en silence et avec une insistance grave, où flottaient encore pourtant les restes d'un sourire. Ma nièce le sentait. Je la voyais légèrement rougir, un pli peu à peu s'inscrire entre ses sourcils. Ses doigts tiraient un peu trop vivement, trop sèchement sur l'aiguille, au risque de rompre le fil.

- Oui, reprit la lente voix bourdonnante, c'est mieux ainsi. Beaucoup mieux. Cela fait des unions solides, - des unions où chacun gagne de la grandeur... Il y a un très joli conte pour les enfants, que j'ai lu, que vous avez lu, que tout le monde a lu. Je ne sais si le titre est le même dans les deux pays. Chez moi, il s'appelle *Das Tier und die Schöne*, - « La Belle et la Bête ». Pauvre Belle ! La Bête la tient à merci, - impuissante et prisonnière, - elle lui impose à toute heure du jour son implacable et pesante présence... La Belle est fière, digne, - elle s'est faite dure... Mais la Bête vaut mieux qu'elle ne semble. Oh ! elle n'est pas très dégrossie ! Elle est maladroite, brutale, elle paraît bien rustre auprès de la Belle si fine !... Mais elle a du cœur, oui, elle a une âme qui aspire à s'élever. Si la Belle voulait... ! La Belle met longtemps à vouloir. Pourtant, peu à peu, elle découvre au fond des yeux du geôlier haï une lueur, - un reflet où peuvent se lire la prière et l'amour. Elle sent moins la patte pesante, moins les chaînes de sa prison... Elle cesse de haïr, cette constance la touche, elle tend la main... Aussitôt la Bête se transforme, le sortilège qui la maintenait dans ce pelage barbare est dissipé : c'est maintenant

un chevalier très beau et très pur, délicat et cultivé, que chaque baiser de la Belle pare de qualités toujours plus rayonnantes... Leur union détermine un bonheur sublime. Leurs enfants, qui additionnent et mêlent les dons de leurs parents, sont les plus beaux que la Terre ait portés...

« N'aimiez-vous pas ce conte ? Moi, je l'aimai toujours. Je le relisais sans cesse. Il me faisait pleurer. J'aimais surtout la Bête, parce que je comprenais sa peine. Encore aujourd'hui, je suis ému quand j'en parle. »

Il se tut, respira avec force, et s'inclina :

« Je vous souhaite une bonne nuit. »

Vercors, *Le Silence de la mer*, nouvelle achevée en octobre 1941 et parue à partir de 1942

Texte n°3

Lors d'un voyage à Paris, Werner von Ebrennac rencontre des officiers nazis qui lui ouvrent les yeux sur le projet politique de l'Allemagne. Ils lui disent en effet : « « Nous ne sommes pas des fous ni des niais : nous avons l'occasion de détruire la France, elle le sera. Pas seulement sa puissance : son âme aussi. Son âme surtout. Son âme est le plus grand danger. C'est notre travail en ce moment : ne vous y trompez pas, mon cher ! Nous la pourrions par nos sourires et nos ménagements. Nous en ferons une chienne rampante. » Envoyé sur le front Est, Werner von Ebrennac vient alors dire au revoir aux Français.

Son bras se leva vers l'Orient, - vers ces plaines immenses où le blé futur sera nourri de cadavres.

Je pensai : « Ainsi il se soumet. Voilà donc tout ce qu'ils savent faire. Ils se soumettent tous. Même cet homme-là. »

Le visage de ma nièce me fit peine. Il était d'une pâleur lunaire. Les lèvres, pareilles aux bords d'un vase opaline, étaient disjointes, elles esquissaient la moue tragique des masques grecs. Et je vis, à la limite du front et de la chevelure, non pas naître, mais jaillir, - oui, jaillir, - des perles de sueur.

Je ne sais si Werner von Ebrennac le vit. Ses pupilles, celles de la jeune fille, amarrées comme, dans le courant, la barque à l'anneau de la rive, semblaient l'être par un fil si tendu, si raide, qu'on n'eût pas osé passer un doigt entre leurs yeux. Ebrennac d'une main avait saisi le bouton de la porte. De l'autre, il tenait le chambranle. Sans bouger son regard d'une ligne, il tira lentement la porte à lui. Il dit, - sa voix était étrangement dénuée d'expression :

- Je vous souhaite une bonne nuit.

Je crus qu'il allait fermer la porte et partir. Mais non. Il regardait ma nièce. Il la regardait. Il dit, - il murmura :

- Adieu.

Il ne bougea pas. Il restait tout à fait immobile, et dans son visage immobile et tendu, les yeux étaient plus encore immobiles et tendus, attachés aux yeux, - trop ouverts, trop pâles, - de ma nièce. Cela dura, dura, - combien de temps ? - dura jusqu'à ce qu'enfin la jeune fille remuât les lèvres. Les yeux de Werner brillèrent.

J'entendis :

- Adieu.

Il fallait avoir guetté ce mot pour l'entendre, mais enfin je l'entendis. Von Ebrennac aussi l'entendit, et il se redressa, et son visage et tout son corps semblèrent s'assoupir comme après un bain reposant.

Et il sourit, de sorte que la dernière image que j'eus de lui fut une image souriante. Et la porte se ferma et ses pas s'évanouirent au fond de la maison.

Il était parti quand, le lendemain, je descendis prendre ma tasse de lait matinale. Ma nièce avait préparé le déjeuner comme chaque jour. Elle me servit en silence. Nous bûmes en silence. Dehors luisait au travers de la brume un pâle soleil. Il me semblait qu'il faisait très froid.

Vercors, *Le Silence de la mer*, nouvelle achevée en octobre 1941 et parue à partir de 1942

Document n°1



Théo MATEJKO (1893 - 1946) © Paris - Musée de l'Armée, Dist. RMN-Grand Palais - Photo musée de l'Armée

Tracé au charbon, le graffiti « Et quoi encore ?.. EC. 1940 » est l'œuvre de E. Criks, bijoutier à Paris, qui a conservé cette affiche jusqu'à la fin de la guerre.

Document n°2

[*Le Silence de la mer*] était signé d'un pseudonyme, Vercors, qui fleurait le maquis. Tiré à trois cent cinquante exemplaires, cent avaient été glissés à des personnalités parisiennes, et le reste saisi par les Allemands.

Autant dire que tous ceux qui avaient contribué à cette publication, ceux qui procurèrent les fonds, ceux qui fournirent le papier (alors qu'il y en avait pénurie pour les éditions les plus autorisées), ceux qui prêtèrent leurs presses, et les typographes, et les brocheuses, et les porteurs, tous avaient mis leur tête à prix.

Cela eût attiré l'attention même sur un texte sans génie. Mais les quarante-six pages du *Silence de la mer* étaient un chef-d'oeuvre. D'une écriture adamantine, cette nouvelle était symbolique du refus absolu de toute collaboration, fût-elle seulement du regard, avec un ennemi dont le regard tombait dans le néant.

Un exemplaire parvint à Londres au printemps de 43. Les copies qui en furent hâtivement faites suscitèrent un immédiat enthousiasme, notamment chez nos amis anglais, les Mortimer et les Connolly les tout premiers. Ils avaient eu, hélas, le sentiment que tous les

écrivains de France vivaient courbés sous le joug de l'occupant, certains s'étant mis sans vergogne à son service, les autres se murant dans un mutisme prudent.

Brisant ce sentiment pénible, *Le Silence de la mer* fut accueilli comme un soulagement. On se mit à débattre sur l'auteur caché. Les plus grands noms furent évoqués. Par la rigueur du style, ce pouvait être Gide ; la tension du récit faisait penser à Mauriac. Il faudrait attendre la Libération pour savoir qu'il était l'oeuvre de Jean Bruller, un illustrateur de talent qui prenait rang, du même coup, parmi les écrivains.

Il fut immédiatement décidé d'en faire une édition, à Londres, dont la préface me fut confiée.

Maurice Druon, Mémoires - Tome 2, *C'était ma guerre, ma France et ma douleur*. PLON, Editions de Fallois, 2010

Commentaire

Si le corpus est constitué d'extraits d'une même oeuvre, il convient de l'étudier comme un groupement de textes. Comparer les extraits, être attentif à leurs échos et à leurs dissonances permet de penser une problématique assurant le nécessaire *legato* entre les passages retenus. L'approche n'est donc guère différente de celle adoptée face à un corpus regroupant des textes d'oeuvres diverses. Dans tous les cas, il s'agit de nommer les pouvoirs de dévoilement de la littérature, de montrer que l'écriture permet, au-delà du visible et du factuel, de saisir des vérités plus profondes, c'est-à-dire plus essentielles.

Confronté à des extraits d'une même oeuvre, les candidats disposent de plus de temps pour entendre la langue de l'auteur, entrer dans une lecture symbolique, c'est-à-dire une lecture qui épouse parfaitement la brisure de l'écriture.

Ils gagneraient à s'étonner d'emblée du choix de l'oeuvre pour étudier l'objet d'étude retenu. Est-ce si évident par exemple de choisir *Le Silence de la mer* de Vercors, nouvelle achevée en octobre 1941 et parue à partir de 1942 pour l'entrée du programme « Agir sur le monde » et son questionnement « Agir dans la cité : individu et pouvoir » ? En effet, l'officier allemand que sont contraints d'héberger un homme âgé et sa nièce est un homme intelligent et courtois. En temps de paix, il eût pu être un ami, un frère, un amant. Les élèves peuvent avoir une lecture erratique de la nouvelle et penser que les Français sont cruels envers cet homme qui ne rêve que de l'union de la France et de l'Allemagne, de la littérature et de la musique. D'ailleurs, après-guerre, il fut reproché à Vercors d'avoir choisi un ennemi aussi humain...

C'est que la littérature ne se préoccupe pas des convenances mais bien, encore une fois, de vérité. Résister, c'est comprendre, comme La Boétie l'expliquait déjà, que toute servitude subie peut devenir volontaire lorsqu'on s'y habitue et qu'on pense pouvoir s'accommoder des occupants. La littérature est alors la marque d'une conscience qui n'est pas dupe. Elle arrache le voile jeté par le quotidien sur ce qui se joue réellement. Etudier *Le Silence de la mer*, c'est donc montrer aux élèves en quoi la résistance passive et têtue est nécessaire et difficile lorsque

des relations humaines tendent à se nouer ; c'est aussi leur donner envie de lire pour ne plus regarder en surface et pour entendre les silences assourdissants.

C'est d'ailleurs bien le projet d'écriture de Vercors. Comment faire entendre le silence ? On pouvait ainsi lire le corpus en se demandant comment l'écriture suggestive de l'auteur faisait entendre la douleur d'une période dramatique réduite au silence par la propagande et les peurs. Le graffiti au charbon « Et quoi encore ?... » (document n°1) rendait déjà en 1940 disharmonieuse la petite musique que l'affiche « Populations abandonnées, faites confiance au soldat allemand » tentait d'imprimer. Vercors ne pense pas autre chose mais le dit en sourdine pour inviter le lecteur (les premiers lecteurs étaient des lettrés) à ressentir que dans chaque village, chaque foyer peut se jouer une bataille muette. Maurice Druon (document n°2) parle d'une écriture « adamantine ». Les candidats pouvaient être guidés par cet adjectif pour étudier un style dont la violence, la dureté et l'éclat apparaissent sous une écriture blanche et monodique.

Le premier texte est l'arrivée de l'Allemand. Le professeur peut demander aux élèves si cet officier correspond à l'ennemi attendu. Certains remarqueront la lenteur qu'il met à entrer dans la pièce, sa courtoisie ou son portrait parfois dissonant avec celui de l'envahisseur attendu. D'autres seront sensibles à l'atmosphère étouffante de ce huis-clos ou à la dramatisation de son arrivée : du hors-scène qui laisse entendre le bruit des bottes jusqu'à la position centrale qu'occupe l'officier dans la pièce, rejetant dans l'ombre ou contre les murs les Français. Un *dissensus* fructueux naît alors dans la classe et une problématique s'esquisse : comment combattre l'amabilité lorsqu'elle ne saurait faire oublier ce qui se joue réellement : résister ou non à l'envahisseur ? La tension entre le dit et le non-dit, entre les paroles aimables de l'Allemand et ce que révèlent les gestes des personnages, sera maintenu jusqu'à la fin de la nouvelle, jusqu'à l'acmé proposée dans le texte 3 avec le bouleversant regard de la nièce : « Ses pupilles, celles de la jeune fille, amarrées comme, dans le courant, la barque à l'anneau de la rive, semblaient l'être par un fil si tendu, si raide, qu'on n'eût pas osé passer un doigt entre leurs yeux. »

Dans les silences du texte, les symboles prennent aussi toute leur importance. Le portrait de l'Allemand (texte 1) peut déjà se lire comme celui d'un spectre qui n'a pas tout-à-fait la tête sur ses épaules. De fait, la réécriture du conte de *La Belle et la Bête* (Texte 2) qui permet à l'officier allemand d'envisager l'union de la France et de l'Allemagne, de la nièce et de lui-même, paraît outrageusement décalée face à la réalité. Lors de son voyage à Paris, résumé dans le chapeau du texte 3, le personnage rencontre des officiers qui lui disent clairement que le projet nazi est de faire de la France « une chienne rampante. » Dans le texte 2, la nièce comprend l'erreur de l'officier et poursuit sa résistance : « Il regardait ma nièce, le pur profil têtue et fermé, en silence et avec une insistance grave, où flottaient pourtant les restes d'un sourire. Ma nièce le sentait. Je la voyais légèrement rougir, un pli peu à peu s'inscrire entre ses sourcils. Ses doigts tiraient un peu trop vivement, trop sèchement sur l'aiguille, au risque de rompre le fil. » C'est alors que tout devient oppressant pour le lecteur : la naïveté de l'Allemand, sa présence dans la pièce, les silences qu'il impose et durant lesquels il fait peser son regard, les mots qui se répètent, les champs et contre-champs, les imparfaits qui prolongent de manière insoutenable les tensions, les symboles tragiques qui émaillent la nouvelle et que seule la nièce semble saisir... L'écriture « adamantine » a fait son œuvre, elle a taillé à travers les chairs pourries de l'Histoire pour laisser jaillir le sang de la résistance, fût-elle passive et muette. Elle a rendu sensible ce qu'était l'oppression d'un ennemi, fût-il le plus doux et le plus délicat.

Il ne s'agit pas ici de proposer un déroulé de séquence mais d'inviter les candidats à s'écarter de problématiques trop générales pour saisir l'unicité d'une œuvre. Une candidate propose par exemple pour cette séquence : « La Plume peut-elle servir d'arme pour résister ? » S'il est toujours utile de montrer aux élèves que la pensée est l'arme la plus puissante d'une guerre, convenons qu'elle est un peu large pour comprendre comment Vercors fait entendre

dans sa nouvelle les silences de la guerre qui amenèrent certains à collaborer et d'autres à résister.

Si les candidats doivent donc analyser un corpus constitué d'extraits d'une même œuvre comme un groupement de textes, les attentes du jury sont fortes sur leur capacité à rendre compte des choix esthétiques d'un auteur et de l'intérêt du choix d'une œuvre pour étudier telle ou telle entrée de programme.

Exemple 4 - Il s'agit d'un dossier pour la classe de 4^e. L'entrée retenue est « *Vivre en société, participer à la société* » du cycle 4 et de son questionnement « *Individu et société : confrontations de valeurs ?* »
La spécificité de ce dossier est d'être constitué par une œuvre en texte intégral.

**ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISE »**

Nom et prénom du candidat :	Commission n°
<p>1) Documents à analyser (<i>ces documents peuvent être annotés</i>) :</p> <p>Texte 1 – Guy de Maupassant, « Boitelle », <i>La Main gauche</i>, 1889</p> <p>2) Document complémentaire :</p> <p>Document 1 – Guy de Maupassant, <i>Pierre et Jean</i>, 1888, préface (6 pages)</p>	
<p>Sujet :</p> <p>Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre de l'enseignement du français en classe de quatrième et plus particulièrement de l'entrée du programme de culture littéraire et artistique « <i>Vivre en société, participer à la société</i> » du cycle 4 et de son questionnement « <i>Individu et société : confrontations de valeurs ?</i> ». 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	2017
Signature du candidat :	

Texte 1 : Guy de Maupassant, « Boitelle », *La Main gauche*, 1889 (nouvelle intégrale)

À Robert Pinchon.

Le père Boitelle (Antoine) avait dans tout le pays, la spécialité des besognes malpropres. Toutes les fois qu'on avait à faire nettoyer une fosse, un fumier, un puisard, à curer un égout, un trou de fange quelconque, c'était lui qu'on allait chercher.

Il s'en venait avec ses instruments de vidangeur et ses sabots enduits de crasse, et se mettait à sa besogne en geignant sans cesse sur son métier. Quand on lui demandait alors pourquoi il faisait cet ouvrage répugnant, il répondait avec résignation :

— Pardi, c'est pour mes éfants qu'il faut nourrir. Ça rapporte plus qu'autre chose.

Il avait, en effet, quatorze enfants. Si on s'informait de ce qu'ils étaient devenus, il disait avec un air d'indifférence :

— N'en reste huit à la maison. Y en a un au service et cinq mariés.

Quand on voulait savoir s'ils étaient bien mariés, il reprenait avec vivacité :

— Je les ai pas opposés. Je les ai opposés en rien. Ils ont marié comme ils ont voulu. Faut pas opposer les goûts, ça tourne mal. Si je suis ordureux, mé, c'est que mes parents m'ont opposé dans mes goûts. Sans ça j'aurais devenu un ouvrier comme les autres.

Voici en quoi ses parents l'avaient contrarié dans ses goûts.

Il était alors soldat, faisant son temps au Havre, pas plus bête qu'un autre, pas plus dégourdi non plus, un peu simple pourtant. Pendant les heures de liberté, son plus grand plaisir était de se promener sur le quai, où sont réunis les marchands d'oiseaux. Tantôt seul, tantôt avec un pays, il s'en allait lentement le long des cages où les perroquets à dos vert et à tête jaune des Amazones, les perroquets à dos gris et à tête rouge du Sénégal, les aras énormes qui ont l'air d'oiseaux cultivés en serre, avec leurs plumes fleuries, leurs panaches et leurs aigrettes, des perruches de toute taille, qui semblent coloriées avec un soin minutieux par un bon Dieu miniaturiste, et les petits, tout petits oisillons sautillants, rouges, jaunes, bleus et bariolés, mêlant leurs cris au bruit du quai, apportent dans le fracas des navires déchargés, des passants et des voitures, une rumeur violente, aiguë, piaillarde, assourdissante, de forêt lointaine et surnaturelle.

Boitelle s'arrêtait, les yeux ouverts, la bouche ouverte, riant et ravi, montrant ses dents aux kakatoès prisonniers qui saluaient de leur huppe blanche ou jaune le rouge éclatant de sa culotte et le cuivre de son ceinturon. Quand il rencontrait un oiseau parleur, il lui posait des questions ; et si la bête se trouvait ce jour-là disposée à répondre et dialoguait avec lui, il emportait pour jusqu'au soir de la gaieté et du contentement. À regarder les singes aussi il se faisait des bosses de plaisir, et il n'imaginait point de plus grand luxe pour un homme riche que de posséder ces animaux ainsi qu'on a des chats et des chiens. Ce goût-là, ce goût de l'exotique, il l'avait dans le sang comme on a celui de la chasse, de la médecine ou de la prêtrise. Il ne pouvait s'empêcher, chaque fois que s'ouvraient les portes de la caserne, de s'en revenir au quai comme s'il s'était senti tiré par une envie.

Or une fois, s'étant arrêté presque en extase devant un araraca monstrueux qui gonflait ses plumes, s'inclinait, se redressait, semblait faire les révérences de cour du pays des perroquets, il vit s'ouvrir la porte d'un petit café attenant à la boutique du marchand d'oiseaux, et une jeune négresse, coiffée d'un foulard rouge, apparut, qui balayait vers la rue les bouchons et le sable de l'établissement.

L'attention de Boitelle fut aussitôt partagée entre l'animal et la femme, et il n'aurait su dire vraiment lequel de ces deux êtres il contemplait avec le plus d'étonnement et de plaisir.

La négresse, ayant poussé dehors les ordures du cabaret, leva les yeux, et demeura à son tour éblouie devant l'uniforme du soldat. Elle restait debout, en face de lui, son balai dans les mains comme si elle lui eût porté les armes, tandis que l'araraca continuait à s'incliner. Or le troupier au bout de quelques instants fut gêné par cette attention, et il s'en alla à petits pas, pour n'avoir point l'air de battre en retraite.

Mais il revint. Presque chaque jour il passa devant le café des Colonies, et souvent il perçut à travers les vitres la petite bonne à peau noire qui servait des bocks ou de l'eau-de-vie aux matelots du port. Souvent aussi elle sortait en l'apercevant ; bientôt, même, sans s'être jamais parlé, ils se sourirent comme des connaissances ; et Boitelle se sentait le cœur remué, en voyant luire tout à coup, entre les lèvres sombres de la fille, la ligne éclatante de ses dents. Un jour enfin il entra, et fut tout surpris en constatant qu'elle parlait français comme tout le monde. La bouteille de limonade, dont elle accepta de boire un verre, demeura, dans le souvenir du troupier, mémorablement délicieuse ; et il prit l'habitude de venir absorber, en ce petit cabaret du port, toutes les douceurs liquides que lui permettait sa bourse.

C'était pour lui une fête, un bonheur auquel il pensait sans cesse, de regarder la main noire de la petite bonne verser quelque chose dans son verre, tandis que les dents riaient, plus

claires que les yeux. Au bout de deux mois de fréquentation, ils devinrent tout à fait bons amis, et Boitelle, après le premier étonnement de voir que les idées de cette négresse étaient pareilles aux bonnes idées des filles du pays, qu'elle respectait l'économie, le travail, la religion et la conduite, l'en aima davantage, s'éprit d'elle au point de vouloir l'épouser.

Il lui dit ce projet qui la fit danser de joie. Elle avait d'ailleurs quelque argent, laissé par une marchande d'huîtres, qui l'avait recueillie, quand elle fut déposée sur le quai du Havre par un capitaine américain. Ce capitaine l'avait trouvée âgée d'environ six ans, blottie sur des balles de coton dans la cale de son navire, quelques heures après son départ de New-York. Venant au Havre, il y abandonna aux soins de cette écaillère apitoyée ce petit animal noir caché à son bord, il ne savait par qui ni comment. La vendeuse d'huîtres étant morte, la jeune négresse devint bonne au café des Colonies.

Antoine Boitelle ajouta :

— Ça se fera si les parents ne s'y opposent point. J'irai jamais contre eux, t'entends ben, jamais ! Je vas leur en toucher deux mots à la première fois que je retourne au pays.

La semaine suivante en effet, ayant obtenu vingt-quatre heures de permission, il se rendit dans sa famille qui cultivait une petite ferme à Tourteville, près d'Yvetot.

Il attendit la fin du repas, l'heure où le café baptisé d'eau-de-vie rendait les cœurs plus ouverts, pour informer ses ascendants qu'il avait trouvé une fille répondant si bien à ses goûts, à tous ses goûts, qu'il ne devait pas en exister une autre sur la terre pour lui convenir aussi parfaitement.

Les vieux, à ce propos, devinrent aussitôt circonspects, et demandèrent des explications. Il ne cacha rien d'ailleurs que la couleur de son teint.

C'était une bonne, sans grand avoir, mais vaillante, économe, propre, de conduite, et de bon conseil. Toutes ces choses-là valaient mieux que de l'argent aux mains d'une mauvaise ménagère. Elle avait quelques sous d'ailleurs, laissés par une femme qui l'avait élevée, quelques gros sous, presque une petite dot, quinze cents francs à la caisse d'épargne. Les vieux, conquis par ses discours, confiants d'ailleurs dans son jugement, cédaient peu à peu, quand il arriva au point délicat. Riant d'un rire un peu contraint :

— Il n'y a qu'une chose, dit-il, qui pourra vous contrarier. Elle n'est brin blanche.

Ils ne comprenaient pas et il dut expliquer longuement avec beaucoup de précautions, pour ne les point rebuter, qu'elle appartenait à la race sombre dont ils n'avaient vu échantillons que sur les images d'Épinal.

Alors ils furent inquiets, perplexes, craintifs, comme s'il leur avait proposé une union avec le Diable.

La mère disait : — Noire ? Combien qu'elle l'est. C'est-il partout ?

Il répondait : — Pour sûr : Partout, comme t'es blanche partout, té !

Le père reprenait : — Noire ? C'est-il noir autant que le chaudron ?

Le fils répondait : — Pt'être ben un p'tieu moins ! C'est noire, mais point noire à dégoûter. La robe à m'sieu l'curé est ben noire, et alle n'est pas pu laide qu'un surplus qu'est blanc.

Le père disait : — Y en a-t-il de pu noires qu'elle dans son pays ?

Et le fils, convaincu, s'écriait :

— Pour sûr !

Mais le bonhomme remuait la tête.

— Ça doit être déplaisant ?

Et le fils :

— C'est point pu déplaisant qu'aut'chose, vu qu'on s'y fait en rin de temps.

La mère demandait :

— Ça ne salit point le linge plus que d'autres, ces piaux-là ?

— Pas plus que la tienne, vu que c'est sa couleur.

Donc, après beaucoup de questions encore, il fut convenu que les parents verraient cette fille avant de rien décider et que le garçon, dont le service allait finir l'autre mois, l'amènerait à la maison afin qu'on pût l'examiner et décider en causant si elle n'était pas trop foncée pour entrer dans la famille Boitelle.

Antoine alors annonça que le dimanche 22 mai, jour de sa libération, il partirait pour Tourteville avec sa bonne amie.

Elle avait mis pour ce voyage chez les parents de son amoureux ses vêtements les plus beaux et les plus voyants, où dominaient le jaune, le rouge et le bleu, de sorte qu'elle avait l'air pavoisée pour une fête nationale.

Dans la gare, au départ du Havre, on la regarda beaucoup, et Boitelle était fier de donner le bras à une personne qui commandait ainsi l'attention. Puis, dans le wagon de troisième classe où elle prit place à côté de lui, elle imposa une telle surprise aux paysans que ceux des compartiments voisins montèrent sur leurs banquettes pour l'examiner par-dessus la cloison de bois qui divisait la caisse roulante. Un enfant, à son aspect, se mit à crier de peur, un autre cacha sa figure dans le tablier de sa mère.

Tout alla bien cependant jusqu'à la gare d'arrivée. Mais lorsque le train ralentit sa marche en approchant d'Yvetot, Antoine se sentit mal à l'aise, comme au moment d'une inspection quand il ne savait pas sa théorie. Puis, s'étant penché à la portière, il reconnut de loin son père qui tenait la bride du cheval attelé à la carriole, et sa mère venue jusqu'au treillage qui maintenait les curieux.

Il descendit le premier, tendit la main à sa bonne amie, et, droit, comme s'il escortait un général, il se dirigea vers sa famille.

La mère, en voyant venir cette dame noire et bariolée en compagnie de son garçon, demeurait tellement stupéfaite qu'elle n'en pouvait ouvrir la bouche, et le père avait peine à maintenir le cheval que faisait cabrer coup sur coup la locomotive ou la négresse. Mais Antoine, saisi soudain par la joie sans mélange de revoir ses vieux, se précipita, les bras ouverts, bécota la mère, bécota le père malgré l'effroi du bidet, puis se tournant vers sa compagne que les passants ébaubis considéraient en s'arrêtant, il s'expliqua.

— La v'là ! J'avais ben dit qu'à première vue elle est un brin détournante, mais sitôt qu'on la connaît, vrai de vrai, y a rien de plus plaisant sur la terre. Dites-y bonjour qu'à ne s'émeuve point.

Alors la mère Boitelle, intimidée elle-même à perdre la raison, fit une espèce de révérence, tandis que le père ôtait sa casquette en murmurant : « J vous la souhaite à vot'désir. » Puis sans s'attarder on grimpa dans la carriole, les deux femmes au fond sur des chaises qui les faisaient sauter en l'air à chaque cahot de la route, et les deux hommes par devant, sur la banquette.

Personne ne parlait. Antoine inquiet sifflait un air de caserne, le père fouettait le bidet, et la mère regardait de coin, en glissant des coups d'œil de fouine, la négresse dont le front et les pommettes reluisaient sous le soleil comme des chaussures bien cirées.

Voulant rompre la glace, Antoine se retourna.

— Eh bien, dit-il, on ne cause pas ?

— Faut le temps, répondit la vieille.

Il reprit :

— Allons, raconte à la p'tite l'histoire des huit œufs de ta poule.

C'était une farce célèbre dans la famille. Mais comme la mère se taisait toujours, paralysée par l'émotion, il prit lui-même la parole et narra, en riant beaucoup, cette mémorable aventure. Le père, qui la savait par cœur, se dérida aux premiers mots ; sa femme bientôt suivit l'exemple, et la négresse elle-même, au passage le plus drôle, partit tout à coup d'un tel rire, d'un rire si bruyant, roulant, torrentiel, que le cheval excité fit un petit temps de galop.

La connaissance était faite. On causa.

À peine arrivés, quand tout le monde fut descendu, après qu'il eut conduit sa bonne amie dans la chambre pour ôter sa robe qu'elle aurait pu tacher en faisant un bon plat de sa façon destiné à prendre les vieux par le ventre, il attira ses parents devant la porte, et demanda, le cœur battant :

— Eh ben, quéque vous dites ?

Le père se tut. La mère plus hardie déclara :

— Alle est trop noire ! Non, vrai, c'est trop. J'en ai eu les sangs tournés.

— Vous vous y ferez, dit Antoine.

— Possible, mais pas pour le moment.

Ils entrèrent et la bonne femme fut émue en voyant la négresse cuisiner. Alors elle l'aida, la jupe retroussée, active malgré son âge.

Le repas fut bon, fut long, fut gai. Quand on fit un tour ensuite, Antoine prit son père à part.

— Eh ben, pé, quéque t'en dis ?

Le paysan ne se compromettait jamais.

— J'ai point d'avis. D'mande à ta mé.

Alors Antoine rejoignit sa mère et la retenant en arrière :

— Eh ben, ma mé, quéque t'en dis ?

— Mon pauv'e gars, vrai, alle est trop noire. Seulement un p'tieu moins je ne m'opposerais pas, mais c'est trop. On dirait Satan !

Il n'insista point, sachant que la vieille s'obstinait toujours, mais il sentait en son cœur entrer un orage de chagrin. Il cherchait ce qu'il fallait faire, ce qu'il pourrait inventer, surpris d'ailleurs qu'elle ne les eût pas conquis déjà comme elle l'avait séduit lui-même. Et ils allaient tous les quatre à pas lents à travers les blés, redevenus peu à peu silencieux. Quand on longeait une clôture, les fermiers apparaissaient à la barrière, les gamins grimpaient sur les talus, tout le monde se précipitait au chemin pour voir passer la « noire » que le fils Boitelle avait ramenée. On apercevait au loin des gens qui couraient à travers les champs comme on accourt quand bat le tambour des annonces de phénomènes vivants. Le père et la mère Boitelle effarés de cette curiosité semée par la campagne à leur approche, hâtaient le pas, côte à côte, précédant de loin leur fils à qui sa compagne demandait ce que les parents pensaient d'elle.

Il répondit en hésitant qu'ils n'étaient pas encore décidés.

Mais sur la place du village ce fut une sortie en masse de toutes les maisons en émoi, et devant l'attroupement grossissant, les vieux Boitelle prirent la fuite et regagnèrent leur logis, tandis qu'Antoine soulevé de colère, sa bonne amie au bras, s'avancait avec majesté sous les yeux élargis par l'ébahissement.

Il comprenait que c'était fini, qu'il n'y avait plus d'espoir, qu'il n'épouserait pas sa négresse ; elle aussi le comprenait ; et ils se mirent à pleurer tous les deux en approchant de la ferme. Dès qu'ils y furent revenus, elle ôta de nouveau sa robe pour aider la mère à faire sa besogne ; elle la suivit partout, à la laiterie, à l'étable, au poulailler, prenant la plus grosse part, répétant sans cesse : « Laissez-moi faire, madame Boitelle », si bien que le soir venu, la vieille, touchée et inexorable, dit à son fils : « C'est une brave fille tout de même. C'est dommage qu'elle soit si noire, mais vrai, alle l'est trop. J'pourrais pas m'y faire, faut qu'alle r'tourne, alle est trop noire. »

Et le fils Boitelle dit à sa bonne amie :

— Alle n'veut point, alle te trouve trop noire. Faut r'tourner. Je t'aconduirai jusqu'au chemin de fer. N'importe, t'éluge point. J'vas leur y parler quand tu seras partie.

Il la conduisit donc à la gare en lui donnant encore bon espoir, et après l'avoir embrassée, la fit monter dans le convoi qu'il regarda s'éloigner avec des yeux bouffis par les pleurs.

Il eut beau implorer les vieux, ils ne consentirent jamais.

Et quand il avait conté cette histoire que tout le pays connaissait, Antoine Boitelle ajoutait toujours :

— À partir de ça, j'ai eu de cœur à rien, à rien. Aucun métier ne m'allait pu, et j'sieus devenu ce que j'sieus, un ordureux.

On lui disait :

— Vous vous êtes marié pourtant.

— Oui, et j'peux pas dire que ma femme m'a déplu pisque j'y ai fait quatorze éfants, mais c'n'est point l'autre, oh non, pour sûr, oh non ! L'autre, voyez-vous, ma négresse, alle n'avait qu'à me regarder, je me sentais comme transporté...

Document 1 : Guy de Maupassant, *Pierre et Jean*, 1888, préface

Chacun de nous se fait donc simplement une illusion du monde, illusion poétique, sentimentale, joyeuse, mélancolique, sale ou lugubre suivant sa nature. Et l'écrivain n'a d'autre mission que de reproduire fidèlement cette illusion avec tous les procédés d'art qu'il a appris et dont il peut disposer.

Illusion du beau qui est une convention humaine ! Illusion du laid qui est une opinion changeante ! Illusion du vrai jamais immuable ! Illusion de l'ignoble qui attire tant d'êtres ! Les grands artistes sont ceux qui imposent à l'humanité leur illusion particulière.

Ne nous fâchons donc contre aucune théorie puisque chacune d'elles est simplement l'expression généralisée d'un tempérament qui s'analyse.

Il en est deux surtout qu'on a souvent discutées en les opposant l'une à l'autre au lieu de les admettre l'une et l'autre, celle du roman d'analyse pure et celle du roman objectif. Les partisans de l'analyse demandent que l'écrivain s'attache à indiquer les moindres évolutions d'un esprit et tous les mobiles les plus secrets qui déterminent nos actions, en n'accordant au fait lui-même qu'une importance très secondaire. Il est le point d'arrivée, une simple borne, le prétexte du roman. Il faudrait donc, d'après eux, écrire ces œuvres précises et rêvées où l'imagination se confond avec l'observation, à la manière d'un philosophe composant un livre de psychologie, exposer les causes en les prenant aux origines les plus lointaines, dire tous les pourquoi de tous les vouloirs et discerner toutes les réactions de l'âme agissant sous l'impulsion des intérêts, des passions ou des instincts.

Les partisans de l'objectivité, (quel vilain mot !) prétendant, au contraire, nous donner la représentation exacte de ce qui a lieu dans la vie, évitent avec soin toute explication compliquée, toute dissertation sur les motifs, et se bornent à faire passer sous nos yeux les personnages et les événements.

Pour eux, la psychologie doit être cachée dans le livre comme elle est cachée en réalité sous les faits dans l'existence.

Le roman conçu de cette manière y gagne de l'intérêt, du mouvement dans le récit, de la couleur, de la vie remuante.

Donc, au lieu d'expliquer longuement l'état d'esprit d'un personnage, les écrivains objectifs cherchent l'action ou le geste que cet état d'âme doit faire accomplir fatalement à cet homme dans une situation déterminée. Et ils le font se conduire de telle manière, d'un bout à l'autre du volume, que tous ses actes, tous ses mouvements, soient le reflet de sa nature intime, de toutes ses pensées, de toutes ses volontés ou de toutes ses hésitations. Ils cachent donc la psychologie au lieu de l'étaler, ils en font la carcasse de l'œuvre, comme l'ossature invisible est la carcasse du corps humain. Le peintre qui fait notre portrait ne montre pas notre squelette.

Commentaire

1) Enjeux littéraires

La nouvelle a été publiée en revue dans *L'Écho de Paris* du 22 janvier 1889, puis au sein du recueil *La Main gauche*, paru la même année. Du point de vue littéraire, le cadre réaliste offre une originalité qui doit bien sûr être analysée. Dans cette nouvelle, il est mis en valeur, surligné en quelque sorte, par le système récit cadre / récit enchâssé. Le récit de la tragédie amoureuse prend ainsi la forme d'une analepse. On sait ainsi d'emblée ce qu'il est advenu du pauvre Boitelle, qui a été « opposé » dans ses goûts. Par ailleurs, le récit enchâssé présente de nombreux dialogues qui participent de l'inscription de la nouvelle dans un cadre réaliste, normand et contemporain de l'auteur. Un travail d'analyse sur ce point est incontournable (et savoureux !).

Il est important de relever que la nouvelle ne manque pas non plus d'humour. La rencontre amoureuse est à la fois sincère (nous sommes en présence d'un vrai coup de foudre), mais aussi détournée puisque Boitelle aime tout autant l'exotisme que la jeune femme : il est aussi sidéré par les perroquets que par celle qu'il se proposera d'épouser (« L'attention de Boitelle fut aussitôt partagée entre l'animal et la femme, et il n'aurait su dire vraiment lequel de ces deux êtres il contemplait avec le plus d'étonnement et de plaisir »). Même dans la tragédie qui se met en place peu à peu lorsque le couple se déplace, la parlure joue ce rôle de mise à distance en révélant l'ignorance des parents (« Noire ? Combien qu'elle l'est. C'est-il partout ? »).

On comprend dès lors que l'analyse littéraire qui doit se mettre en place implique de traiter à la fois du tragique à l'œuvre (la vie de Boitelle restera marquée par ce refus, il restera « ordureux », néologisme de Maupassant) et la distance ironique que l'humour permet.

2) Pistes pour l'élaboration de séquence.

Pour engager la lecture d'une œuvre intégrale, la lecture fine (et donc analytique) d'extraits permet de mieux comprendre la construction narrative, les personnages ou encore le style. Il faut donc que le candidat opère lui-même le choix des passages qu'il va étudier en classe, puisque le jury ne l'a pas fait pour lui. Le jury attend justement que le candidat fasse des choix, et ceux-ci doivent être cohérents avec la problématique retenue.

S'agissant de cette nouvelle, il semble judicieux de s'interroger sur son inscription dans l'entrée du programme de culture littéraire et artistique « Vivre en société, participer à la société » du cycle 4 et de son questionnement « Individu et société : confrontations de valeurs ? », comme le précisait le billet du sujet.

On attend du candidat une mise en relation entre l'entrée, le questionnement et le texte soumis à l'étude avec les élèves. La nouvelle met en effet en scène la rencontre entre la jeune femme aimée par Boitelle et les parents de celui-ci. La belle est aimable, serviable avec ses futurs beaux-parents et soucieuse de s'en faire apprécier. Mais sa peau est noire. Il nous semble donc ici essentiel d'étudier comment Maupassant crée une « confrontation de valeurs » qui va interpeller les élèves : une relation amoureuse sincère, d'un côté, entre Boitelle et la femme qu'il a rencontrée, et le refus de ses parents d'accepter un mariage avec une femme « détournée ».

On peut donc envisager la problématique suivante : « *La peinture de l'amour dans Boitelle : soumission aux préjugés familiaux ou désir 'désidé' ?* » Il s'agit d'indiquer d'emblée que le sujet de la nouvelle est un désir déçu et « demeuré désir », un amour contrarié par les préjugés familiaux, traité sur un mode dégradé par rapport au grand chant d'amour : le désir est assigné à son origine qui est une expérience de déprise. Mais en l'occurrence, le désir demeure dans le souvenir : « *alle n'avait qu'à me regarder, je me sentais comme*

transporté... ». Le récit de Maupassant déploie toute l'efficacité du registre réaliste pour exprimer, de l'intérieur d'un cœur simple, ces fragments de discours amoureux dont la mièvrerie est plus touchante que ridicule.

Une lecture analytique en séance développée pourrait s'attacher particulièrement à la scène de présentation de la jeune femme aux parents de Boitelle où se noue l'impossibilité de l'union des amants, en dépit des efforts de toute la famille.

Plusieurs parcours transversaux sont à envisager : en priorité la peinture des caractères – mélange de rudesse et de sensibilité délicate – et l'examen des moyens d'un récit concentré sur quelques scissions et tendu vers une chute émouvante.

Le travail d'écriture pourrait porter sur l'invention d'un discours, à la manière de Victor Hugo, pour s'insurger contre les préjugés de race. Il s'agirait d'y insérer la matière de cette nouvelle sous la forme de l'anecdote suivant les règles de la rhétorique classique.

Du point de vue de la langue, il semble intéressant d'étudier la parlure normande, reproduite par Maupassant, et qui prend différentes formes : l'insertion courte en discours direct (« *"Pardi, c'est pour mes éfants qu'il faut nourrir"* »), les dialogues - ou le monologue rapporté - toujours en style direct pour maintenir l'effet de mimèse (« *Je les ai pas opposés. Je les ai opposés en rien. Ils ont marié comme ils ont voulu. Faut pas opposer les goûts, ça tourne mal. Si je suis ordureux, mé, c'est que mes parents m'ont opposé dans mes goûts. Sans ça j'aurais devenu un ouvrier comme les autres.* »). On peut aisément repérer les termes marqués : ce sont des *mots fréquents* dans le discours (des substantifs, « éfants », « piaux », des pronoms « mé », « aut'chose ») dont l'altération consiste dans une réduction des voyelles (oralo-nasale [ã] > fermée [e] ; diphtongue > monophthongue) et des amuïssements de consonnes intervocaliques ; ce sont aussi certaines *tournures syntaxiques* qui sont simplifiées (par exemple, la transitivité du verbe « opposer » ou bien la réduction de la forme pronominale « [se sont] marié[s] » > « ont marié ») ; c'est encore la *conjugaison*, marquée de défauts qui vont également dans le sens d'une simplification : on remarque par exemple l'alignement de la 1^{re} personne du singulier sur la 2^e (« Je vais » > « Je vas »). Cette restitution de la langue populaire normande participe du réalisme du récit ; mais c'est aussi un exercice de style qui inscrit le texte dans une certaine tradition littéraire et esthétique, de Rabelais à Molière.

S'agissant du lexique, il est aussi justifié de s'arrêter sur le substantif « négresse », qui interpellera, voire choquera les élèves parce qu'il possède des connotations péjoratives. Pour autant, étymologiquement, le terme désigne simplement une personne de couleur noire. On pourra ainsi étudier l'évolution des connotations vers un « retournement » en remarquant, avec *Le Trésor de la langue française* informatisé (TLFi), que la tendance est à l'effacement de toute nuance péjorative comme dans le concept très prestigieux de « négritude ». (Le TLFi cite à cet égard ces beaux vers d'Aimé Césaire : « Et comme le mot soleil est un claquement de balles / et comme le mot nuit un taffetas qu'on déchire / le mot nègre / dru savez-vous / du tonnerre d'un été / que s'arrogent / des libertés incrédules. » (in *Corps perdu*, Paris, Seghers, 1979).

Le texte proposé en document complémentaire, un extrait de la préface de *Pierre et Jean*, pouvait aider les candidats à problématiser l'étude de la nouvelle. Maupassant y expose d'une certaine façon son art romanesque et sa conception du réalisme comme une illusion, ce qui contrevient utilement à l'idée simpliste d'un réalisme purement mimétique...

Considérations finales.

La rédaction d'un rapport d'épreuve suppose de revenir sur les défauts et la perfectibilité des prestations entendues. Mais nous tenons à dire que la session 2017 a permis de vérifier toute la vitalité de l'option littérature et langue françaises. De nombreux candidats ont pu témoigner de la solidité de leurs connaissances et de l'intensité de leur vocation littéraire. Le jury a eu beaucoup de plaisir et de satisfaction à les entendre : ce sont toujours des moments très privilégiés de partage intellectuel.

Au terme de cette quatrième session, l'épreuve semble désormais tout à fait stabilisée. Toutefois, les différents questionnements associés aux entrées du programme de collège permettront d'explorer encore davantage les riches possibilités d'ouverture entrevues cette année. La littérature française très contemporaine, la littérature francophone et la littérature étrangère en traduction trouveront certainement des insertions plus fréquentes dans les corpus 2018. Ces littératures viendront compléter le legs de la littérature patrimoniale que notre discipline a charge de transmettre, selon une transmission vivante et ouverte puisqu'elle est adressée à des générations nouvelles et qu'elle actualise des traces offertes au partage du sensible.

C'est de cette culture lettrée, ouverte et sensible, que les candidats doivent se préparer à témoigner dans une épreuve qui n'est là que pour leur en donner l'occasion.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « LATIN POUR LETTRES MODERNES »

Rapport rédigé par Anne Sinha

Comme l'a fort justement souligné l'année dernière Isabelle Lieveloo¹, l'écriture d'un rapport est « un délicat mais nécessaire exercice de réécriture » : délicat puisque, dans notre cas, il s'agit du quatrième depuis la mise en place des nouvelles épreuves et qu'il a été précédé par des rapports particulièrement riches et précis auxquels nous renvoyons², et nécessaire, car il annonce et explique une modification du libellé du sujet, qui précise les attentes du jury. Ce rapport s'inscrit donc dans la continuité des rapports antérieurs et s'il souscrit complètement à la volonté d'*imitatio* chère aux auteurs latins, il n'a aucune ambition d'*aemulatio*. Nous avons choisi de faire le bilan de la session 2017 en donnant le maximum d'indications aux futurs candidats, quitte à répéter des éléments déjà évoqués les années précédentes, afin de leur être le plus utile possible dans leur préparation et de les aider à aborder sereinement cette épreuve.

Les épreuves de latin pour Lettres Modernes ont concerné cette année 133 candidats (CAPES et CAFEP réunis), avec une moyenne générale de 10,56 pour la totalité des candidats et de 11,57 pour les admis (116 au total). Les notes, s'échelonnant de 1 à 20, témoignent de l'hétérogénéité du niveau des candidats, mais elles montrent surtout à quel point cette option peut être valorisante pour des candidats bien préparés.

Nous présenterons la nature de l'épreuve d'ASP, puis ses attentes avant de proposer, à titre d'exemple, des pistes pour le traitement de deux sujets. Nous terminerons en explicitant la modification des libellés prévue pour la session 2018, destinée à guider les candidats vers une analyse plus précise et plus juste du texte latin, permettant ensuite une mise en perspective pédagogique et culturelle totalement pertinente.

¹ http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/89/5/rj-2016-capex-externe-lettres-admission_633895.pdf, p. 181

² Les rapports de 2014, 2015 et 2016 sont disponibles à cette adresse : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html>

1) Nature de l'épreuve : l'Analyse d'une Situation Professionnelle

Comme l'indiquent les textes officiels³, cette épreuve a une dimension pré-professionnelle et permet aux candidats de démontrer non seulement leurs compétences disciplinaires et leur esprit d'analyse, mais également leurs capacités à exercer leur futur métier d'enseignant en sachant inscrire leur exposé dans une perspective pédagogique.

L'épreuve consiste à présenter pour un niveau donné une séance comprenant à la fois la traduction d'un court passage d'un texte latin et une analyse comparative de ce dernier avec un document iconographique. Cette séance, nécessairement centrée autour d'une problématique, doit s'inscrire dans un projet de séquence en rapport avec une entrée du programme précisée dans le libellé.

Les dossiers comportent deux éléments : un texte latin d'environ 300 mots avec sa traduction française (à l'exception d'un passage à traduire d'un format d'environ 75 à 80 mots) et un document iconographique d'époque moderne, de nature variée (reproductions d'œuvres artistiques, d'affiches de spectacle ou d'exposition, capture d'écran de films *etc.*).

Le libellé du sujet précise la nature des éléments du dossier et invite à s'interroger sur les liens qui les unissent (concordance, continuité, effet de décalage, écart, rupture...). Il inclut une question de langue et de culture latines sous la forme de mots ou d'expressions du texte à commenter spécifiquement.

Pour la session 2017, les libellés se présentaient tous sous la forme suivante :

- Première partie : traduisez le passage entre crochets
- Deuxième partie : dans le cadre d'une séquence de latin en classe de « ... » dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « ... », comparez « ... » et « ... » Vous commenterez notamment dans le texte « ... » ainsi que l'emploi de « ... »

La dimension préprofessionnelle de l'épreuve apparaît ainsi clairement dans le libellé, qui invite les candidats à mobiliser leurs connaissances méthodologiques et disciplinaires pour un exposé ayant également une dimension didactique. Traduction et commentaire doivent s'inscrire dans un projet pédagogique sous la forme d'une séance s'intégrant dans un projet plus vaste de séquence. Dans le même esprit, l'entretien se conclut par une question d'ouverture professionnelle.

L'épreuve a, comme celle des autres options d'ASP, une durée d'une heure, divisée en une demi-heure d'exposé, suivie d'une demi-heure d'entretien, séparées par une brève pause au cours de laquelle le candidat est invité à sortir quelques instants afin que le jury puisse faire une première délibération. Le temps de préparation est de trois heures, dans une salle disposant d'usuels qu'il est recommandé d'utiliser : dictionnaire bilingue (GAFFIOT), dictionnaire de langue française (LAROUSSE) mais aussi ouvrages plus généraux sur les auteurs latins, la mythologie, l'histoire antique.

³ J.O. du 27 avril 2013, arrêté du 19 avril 2013.

2) Les attentes de l'épreuve

L'exposé comporte, comme le précisait le rapport de 2014, trois temps : « une introduction, une traduction et un commentaire qui permettra de comparer le document iconographique au texte latin ». Nous suivrons donc ce déroulement pour expliciter les attentes de l'épreuve avant de livrer quelques conseils aux candidats.

I) L'exposé

- L'introduction :

Bien que cela puisse paraître évident, il semble important de rappeler que l'exposé doit comporter une introduction. En effet, chaque année, le jury a la surprise d'entendre quelques candidats commencer leur prestation par « je vais donc traduire ». L'introduction permet de présenter le texte littéraire et le document, d'indiquer de façon claire et dynamique la problématique structurant leur étude comparative, de situer enfin cette dernière dans une séquence pédagogique correspondant à une entrée du programme.

Pour présenter le texte latin, il est particulièrement contre-productif de se limiter à résumer la notice d'un usuel sur l'auteur concerné, ce qui ne présente pas plus d'intérêt pour le jury que cela n'en aurait pour une future classe. Il convient de sélectionner des éléments pertinents pour présenter le passage précis et les perspectives d'analyse choisies. Ainsi, la formule « Ovide, poète de l'amour », au-delà de son caractère éculé, n'est-elle pas la plus éclairante pour présenter un extrait des *Fastes* (IV, 291-332)⁴ qui évoque le prodige de la statue de Cybèle répondant à la supplication de Claudia Quinta et se laissant entraîner sans résistance pour prouver la pureté des mœurs de la jeune femme. L'intitulé du sujet (« 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 religion romaine, divinités, rites et fêtes ») incitait d'ailleurs particulièrement à mettre en lumière l'originalité formelle et thématique de ce poème calendrier relatant avec érudition les rites romains.

Le projet de séquence n'a pas à être développé, mais dans le cadre d'une épreuve comportant une dimension préprofessionnelle, il est fondamental de connaître les programmes et de pouvoir replacer l'étude du texte et du document dans un questionnement et des perspectives d'enseignement plus vastes. Il se doit néanmoins d'être problématisé et ne saurait se résumer à la simple entrée du programme.

La problématique du commentaire articulant les deux éléments du dossier, et correspondant donc à un projet de séance, doit être annoncée clairement. Ainsi dans le cadre d'un sujet associant, autour du thème du départ d'Énée de Troie, un extrait de l'*Enéide* (II, 760-804) et un tableau de Frederico Barocci⁵, on pouvait centrer le commentaire sur la métamorphose du personnage lors de cette scène d'adieu. Les paroles prophétiques de Créüse permettent en effet à Énée de passer du statut de personnage désespéré et incapable d'agir à celui de héros guide et rassembleur du passé et de l'avenir de son peuple. La notion de métamorphose peut également s'analyser, dans les deux œuvres, en termes artistiques. Pour Virgile, il s'agit de marquer, par une reprise d'une scène de l'*Illiade*, les adieux d'Hector à Andromaque, son inscription dans le genre épique et, par le motif du départ de Troie en ruines, sa volonté de renouvellement

⁴ Sujet complet disponible en annexe sous le numéro 1.

⁵ Sujet numéro 2 en annexe.

littéraire. De même, dans sa version de l'épisode, Barocci s'attache à peindre non plus un instant mais un mouvement, se démarquant ainsi du classicisme.

L'introduction est, comme le théorisaient déjà les rhéteurs antiques, l'occasion de capter l'attention de son auditoire et de préparer la réception de son discours. Il est donc important de la soigner lors de la préparation, afin de permettre au jury de suivre au mieux l'exposé.

- Lecture et traduction du passage

L'introduction est suivie par la lecture en latin du passage à traduire. Cette lecture se doit d'être expressive car elle constitue une première indication très nette de la compréhension du passage. Il peut être utile de s'entraîner à lire à voix haute pendant l'année, dans la perspective de l'épreuve elle-même, mais également pour pouvoir ensuite faire entendre aux élèves la musicalité de la langue et éveiller leur intérêt à comprendre et traduire un passage.

La traduction du passage se fait par groupes de mots, en veillant à conserver un rythme permettant au jury de la suivre aisément. S'il est inutile de commenter sa prestation par des formules du type « j'ai traduit par », « j'avoue que j'ai eu du mal », les candidats peuvent indiquer sobrement au jury qu'ils n'ont pas su traduire telle ou telle expression et passer à la suite du texte. L'entretien sera l'occasion de revenir sur les points ayant posé difficulté.

- Analyse comparative du texte et du document

Le commentaire des éléments du dossier, appuyé nécessairement sur une problématique claire et solide, pourra se dérouler au choix du candidat selon une comparaison différentielle ou continue⁶. De même, dans le cadre d'une étude différentielle, le texte pourra être commenté de façon linéaire ou composée. Il s'agit pour chaque candidat de choisir le plan qui lui paraît le plus à même de mettre en valeur son propos. Le commentaire stylistique se fera toujours au plus près du texte, en citant les expressions en latin et non dans leur traduction française.

- Les mots et expressions à commenter

L'intitulé du sujet comprend des mots ou expressions à commenter d'un point de vue soit grammatical soit sémantique mais toujours dans le but d'étayer une analyse stylistique. Il est donc largement préférable de les inclure dans le commentaire lui-même. Ainsi dans le premier des exemples proposés en annexe, l'attention des candidats est-elle attirée sur les vers 21-22 « *Conscia mens recti famae mendacia risit/ Sed nos in uitium credula turba sumus* » et sur les formes « *sedit* » (v. 10) et « *laborat* » (v.11). Le premier segment appelait à commenter la construction du distique qui confère la prééminence à Claudia Quinta et oppose les termes *recti* et *uitium*. Il s'agissait également de noter, dans l'emploi de la première personne du pluriel, l'inclusion du poète dans cette *turba credula*, dont se distingue encore plus brillamment l'héroïne, inclusion que l'on pouvait comparer à la place donnée au spectateur dans la construction du tableau du Garofalo, reposant lui sur une nette séparation spatiale des protagonistes. De même, les formes *sedit* et *laborat* n'appelaient pas un long développement sur la morphologie verbale, même s'il était pertinent de relever que ces exemples pouvaient servir d'appui pour une étude des temps en classe de Cinquième. Il s'agissait plutôt de montrer comment se construisait le récit par le passage au présent de narration.

⁶ Voir le rapport de 2014, p. 172.

- La conclusion

La conclusion est, comme l'introduction, un moment clé, qu'il convient de soigner. Sans la rédiger complètement, au risque de la lire de façon monocorde, il est important de bien préparer ses notes pour offrir, par des formules claires, une récapitulation solide des enjeux et lignes de force de son exposé.

II) L'entretien

Sans minimiser le caractère fondamental de l'exposé, on ne saurait en revanche trop insister sur l'importance de cette deuxième partie et recommander aux candidats de rester mobilisés, dynamiques et volontaires jusqu'au bout de l'épreuve. En effet, cet entretien a une durée d'une demi-heure, ce qui autorise un véritable dialogue, au cours duquel le jury s'attache à permettre aux candidats de rattraper d'éventuelles erreurs ou maladresses, mais surtout de montrer qu'ils ont les qualités d'un futur enseignant : ouverture d'esprit, bon sens, réactivité, capacité critique pour analyser textes et documents iconographiques mais aussi pour prendre de la distance à l'égard sa propre pratique.

L'entretien commence par une reprise de la traduction, plus ou moins longue en fonction des erreurs commises. Certains candidats se bornent malheureusement à répéter leur première traduction et semblent dans l'incapacité de réutiliser leurs notes préparatoires, qui devraient comporter des indications de vocabulaire claires, précises et aisément accessibles. Afin de pouvoir proposer plus facilement une nouvelle traduction, il est donc conseillé d'avoir cette liste à disposition, avec les différents sens possibles d'un même mot. Le jury connaît la difficulté de la préparation en temps limité et tient pleinement compte des nouvelles propositions quand elles sont justes.

Dans le même esprit, la reprise du commentaire sert à préciser ou réorienter les pistes d'analyse proposées et ne peut que profiter aux candidats motivés. Ce fut souvent cette année, comme les années précédentes, l'occasion de très intéressants échanges sur les différentes analyses des documents et propositions didactiques avec des candidats, qui savaient utiliser les questions comme autant d'occasions de rebondir et d'affiner leur propos. Il est donc particulièrement frustrant pour le jury de voir certains candidats ne pas exploiter véritablement ce temps de reprise et ne montrer ni ouverture au dialogue ni véritable réflexion.

L'entretien se termine par une question d'ouverture professionnelle, souvent choisie en fonction des thèmes abordés par les candidats dans leur exposé. Elle peut concerner aussi bien la vie de l'élève (par exemple, quel est le rôle des délégués de classe et comment sont-ils désignés, ou bien quels dispositifs existent pour aider les élèves en difficulté ?), des enseignants (quels sont leurs droits et devoirs ?) et de l'établissement (quelles sont les fonctions des différents personnels administratifs, des conseils ?) que le système éducatif (que sont les REP ?). Cette question permet de vérifier que les candidats ont une certaine connaissance de leurs futurs métier et environnement professionnel mais également qu'ils sauront faire preuve de bon sens et d'éthique dans l'exercice de leur fonction.

Conseils aux candidats :

- Pendant l'année :

Comme les rapports précédents l'ont déjà indiqué⁷, pour pouvoir pleinement réussir cette épreuve mais surtout pour pouvoir être un professeur apte à enseigner le latin, il est fondamental de posséder un solide savoir disciplinaire, aussi bien linguistique que culturel (histoire, civilisation et littérature). Pour conduire une analyse de qualité, il convient également d'être capable de mobiliser des notions pleinement maîtrisées (par exemple, ironique, parodique et comique ne sont pas synonymes). Nous encourageons ainsi les candidats à travailler dans cette double direction, en parallèle avec le perfectionnement de leur maîtrise de la langue latine : affinement de leur vocabulaire théorique d'analyse littéraire mais également enrichissement de leur culture antique (périodes historiques, genres littéraires et auteurs, *realia* et concepts spécifiques comme l'*otium*, le *mos majorum*...) permettant de commenter de la façon la plus juste et sans anachronisme un texte latin.

- Pendant la préparation ... et pendant l'épreuve

Il est important de gérer son temps, aussi bien lors de la préparation qu'au cours de l'exposé.

Pour la traduction, mieux vaut ne pas rester bloqué sur un passage que l'on peine à élucider et choisir d'y revenir plus tard, afin de se laisser le temps d'élaborer un commentaire digne de ce nom. Il est aussi fondamental de lire attentivement toutes les indications contenues dans les libellés et dans les chapeaux introducteurs afin d'en tirer profit dans son exposé. Il est en revanche inutile de les lire *in extenso* lors de la présentation des éléments du dossier dans l'introduction. Les dimensions d'un tableau sont ainsi données au candidat pour qu'il puisse se le représenter mais elles n'ont à être précisées que si c'est pertinent pour le commentaire. Attention également à une lecture trop rapide : il était ainsi fâcheux de lire « Carthage » pour « Carthagène » dans le texte de Tite-Live, *Ab Urbe condita*, XXVI, 50 (1-13)⁸.

Il est vivement conseillé de profiter de toute la durée de l'épreuve. Lors de cette session, un nombre trop important d'exposés très courts (10 à 12 minutes, ont diminué par là-même les possibilités d'un entretien fertile, bien que la durée de ce dernier n'ait pas été modifiée. Clarté du propos, dynamisme et attention portée à l'auditoire sont des éléments fondamentaux pour réussir toute épreuve orale et ce, *a fortiori* dans le cadre d'un concours de recrutement de futurs enseignants. Il est essentiel de soigner son élocution et de ne pas « se cramponner » à ses notes, sans jamais regarder le jury. Ce dernier est bien évidemment conscient des difficultés engendrées par l'appréhension du concours et veille, autant que possible, à mettre à l'aise les candidats, pour qu'ils puissent montrer toutes leurs qualités.

⁷ Nous renvoyons pour des indications bibliographiques et sitographiques précises au rapport de 2015, p. 186-187 et à celui de 2016 p. 182.

⁸ Premier sujet commenté.

III) Exemples de sujets commentés :

A) Texte : Tite Live (59-17), Histoire romaine, Livre XXVI, chapitre 50, §1-13
Trad. Paul Jal, CUF, 2003.

Document : Giambattista PITTONI (1687 -1767) La Contenance de Scipion vers 1733 –1735, huile sur toile, (96 cm x 56 cm), Paris, Musée du Louvre

Sujet :

Première partie : Traduisez le passage entre crochets (§ 6-8)

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 « Figures héroïques et mythologiques : des histoires légendaires aux légendes historiques », comparez la vision de cet épisode proposée par Tite Live à celle proposée par Giambattista Pittoni. Vous commenterez notamment dans le texte de Tite Live les mots ou expressions signalés en gras « *deperire eum sponsae amore* », (§3) et « *gratiam* » (§11) ainsi que les formes « *ducta esset* » (§4) et « *impensius* » (§5).

TITE-LIVE, (59 av. J.-C. / 17 apr. J.-C.), *Ab Urbe condita*, XXVI, 50 (§1-13)

En 210 av. J.-C. Scipion s'empare en quelques jours de la ville de Carthagène, importante base punique comprenant notamment un port et un arsenal. L'armée romaine fait de nombreux prisonniers.

1 Captiva deinde a militibus adducitur ad eum adulta virgo, adeo eximia forma ut quacumque incedebat converteret omnium oculos. 2 Scipio percontatus patriam parentesque, inter cetera accepit desponsam eam principi Celtiberorum: adulescenti Allucio nomen erat. 3 Extemplo igitur parentibus sponsoque ab domo accitis, cum interim audiret deperire eum sponsae amore, ubi primum uenit, accuratiore eum sermone quam parentes adloquitur. 4 « Juvenis », inquit, « juvenem appello, quo minor sit inter nos hujus sermonis verecundia. Ego cum sponsa tua capta a militibus nostris ad me ducta esset audiremque tibi eam cordi esse, 5 et forma faceret fidem, quia ipse, si frui liceret ludo aetatis, praesertim in recto et legitimo amore, et non respublica animum nostrum occupasset, veniam mihi dari sponsam impensius amanti vellem, tuo cujus possum amori faveo. 6 Fuit sponsa tua apud me eadem qua apud soceros tuos parentesque suos verecundia; servata tibi est, ut inviolatum et dignum me teque dari tibi donum posset. 7 Hanc mercedem unam pro eo munere paciscor: amicus populo Romano sis et, si me virum bonum credis esse quales patrem patruumque meum jam ante hae gentes norant, scias multos nostri

1 Les soldats lui amenèrent ensuite une captive : c'était une jeune fille déjà grande et d'une telle beauté qu'elle attirait tous les regards partout où elle passait. 2 Scipion, lui ayant demandé quels étaient sa patrie et ses parents, apprit notamment qu'elle était fiancée à un prince celtibère : le jeune homme s'appelait Allucius. 3 Il fit aussitôt venir de chez eux ses parents et son fiancé et, entendant dire que ce dernier se mourait d'amour pour sa fiancée, il s'adresse à lui, dès son arrivée, en termes plus étudiés qu'à ses parents : 4 « Jeune homme », dit-il, je t'appelle jeune homme pour que le ton de notre entretien soit plus libre. Pour ma part, quand ta fiancée, prise par nos soldats, m'avait été amenée, j'entendis dire qu'elle t'était très chère, 5 et sa beauté me le faisait croire ; parce que moi-même, s'il m'était permis de jouir des plaisirs de mon âge (surtout quand il s'agit d'un amour régulier et légitime) et si les intérêts de l'Etat ne m'avaient pas accaparé, je voudrais que l'on fût indulgent à mon égard si j'aimais ma fiancée avec trop de passion, je favorise ton amour puisque je puis le faire.

[...]

9 Le jeune homme éperdu à la fois de confusion et de joie, prit la main de Scipion et demanda à tous les dieux de payer pour lui

similes in civitate Romana esse, 8 nec ullum in terris hodie populum dici posse quem minus tibi hostem tuisque esse velis aut amicum malis. » 9 Cum adulescens, simul pudore et gaudio perfusus, dextram Scipionis tenens deos omnes invocaret ad gratiam illi pro se referendam, quoniam sibi nequaquam satis facultatis pro suo animo atque illius erga se merito esset, parentes inde cognatique virgines appellati; 10 qui, quoniam gratis sibi redderetur, virgo ad quam redimendam satis magnum attulissent auri pondus, 11 orare Scipionem ut id ab se donum acciperet coeperunt, haud minorem ejus rei apud se gratiam futuram esse adfirmantes quam redditae inviolatae foret virginis. 12 Scipio quando tanto opere peterent accepturum se pollicitus, poni ante pedes jussit vocatoque ad se Allucio. « Super dotem », inquit, « quam accepturus a socero es, haec tibi a me dotalia dona accedent »; aurumque tollere ac sibi habere jussit. 13 His laetus donis honoribusque dimissus domum, implevit populares laudibus meritis Scipionis.

la dette de sa reconnaissance envers ce dernier ; il n'avait pas, pour sa part, les moyens de le faire à proportion de ses sentiments et des mérites de Scipion à son égard ; on fit ensuite venir les parents et les proches de la jeune fille ; 10 eux, voyant qu'on leur rendait leur fille sans rançon, alors que, pour la racheter, ils avaient apporté une assez grande quantité d'or, 11 se mirent à supplier Scipion d'accepter cet or comme un cadeau de leur part ; il ne lui seraient pas moins reconnaissants de cette acceptation, affirmaient-ils, que de la remise de la jeune fille pure de tout outrage. 12 Voyant qu'ils le demandaient avec tant d'insistance, Scipion promit d'accepter l'or, le fit déposer à ses pieds et manda Allucius : « A la dot que tu vas recevoir de ton beau-père », dit-il, « le cadeau que je te fais ici viendra s'ajouter comme une dot supplémentaire » ; il l'invita alors à prendre l'or et à le considérer comme sien. 13 Renvoyé chez lui plein de joie à la suite de ces cadeaux et de ces marques d'honneur, il ne cessa de vanter à ses compatriotes les justes mérites de Scipion.

Giambattista PITTONI (1687 -1767) *La Contenance de Scipion* vers 1733 –1735, huile sur toile, (96 cm x 56 cm), Paris, Musée du Louvre



Cet épisode participe de la construction du personnage de Scipion par Tite-Live et, du fait de sa portée morale, a souvent inspiré les artistes peintres, du XV^e au XVIII^e siècle. Le dossier pourrait s'inscrire dans le cadre d'une séquence sur la figure de Scipion et son utilisation dans l'œuvre de Tite-Live, ou, dans un cadre plus vaste, sur les différentes constructions des portraits de personnages illustres chez les historiens romains ou encore dans une séquence consacrée à la construction et aux fonctions des légendes historiques.

L'analyse du tableau de Pittoni, *La Contenance de Scipion*, pouvait être proposée en introduction de séance pour réfléchir à la vertu illustrée par l'épisode, ou au contraire à l'issue de l'analyse du texte pour confronter le récit de Tite-Live à la vision proposée par le peintre.

L'analyse devait en effet montrer que l'épisode, mêlant les thèmes de l'amour et de la guerre, n'est pas tant l'illustration de la *temperantia* de Scipion (chez Tite-Live), ou de sa continence (chez Pittoni), que la manifestation de son sens de la stratégie et de la négociation.

Ainsi, le texte met en scène, face à Scipion, un couple de Celtibères, dont la beauté et la jeunesse sont particulièrement mis en valeur. La présence des parents de la jeune fille pouvait suggérer un écho discret du trio traditionnel de comédie, opposant jeunes amoureux et vieillard. Le contexte du conflit et l'opposition de statuts entre captifs et vainqueur sont rappelés par l'emploi systématique du passif, ce qui vient souligner le caractère démesuré de la violente passion éprouvée par Allucius. L'expression « *deperire eum sponsae amore* », à commenter, insistait sur la double dimension de cet amour : excessif, car il est absurde de mourir d'amour dans un contexte de guerre (à rapprocher de l'adverbe au comparatif *impensius*, également à commenter) mais aussi légitime, comme l'indique le mot *sponsa*. Cette « *légitimité* » permet à Scipion de favoriser l'union sans contrevenir aux bonnes mœurs, soutien qu'il met particulièrement en valeur à la clausule de son discours : « *tuo cuius possum amori faueo* » (5). Face à son interlocuteur barbare, Scipion se présente comme un homme qui sait contenir ses désirs et a le sens des responsabilités (ce que souligne l'opposition *ludo aetatis* / *res publica* au & 5, dans son discours à l'irréel du présent). De même, l'expression « *ueniam dari* » suggère que cette passion est une faute morale. Son discours est particulièrement habile, comme le précise Tite-Live « *accuratiore sermone* » (3), et tout autant que de *temperantia*, il fait preuve d'un sens aigu de la négociation. Après avoir rendu la jeune captive à sa famille, sans qu'elle ait subi aucune violence, il transforme le prix de la rançon en dot, renonçant ainsi à un trésor pour mieux gagner la fidélité et l'alliance d'Allucius. Le texte est saturé par le champ lexical du don et de l'échange (*donum* / *mercedem* / *pro eo munere* ...) et le terme *gratia*, à commenter, apparaît à plusieurs reprises. Tel est bien le but recherché par Scipion : la reconnaissance d'Allucius, de sa famille et de son peuple. Ce but est atteint comme l'indique la dernière phrase du passage. Scipion souligne d'ailleurs à quel point cette amitié est profitable à Allucius, qui perdrait beaucoup à rester l'ennemi de Rome (&7).

Le tableau de Pittoni met particulièrement en valeur la supériorité de Scipion, qui domine la scène sur une estrade, un bâton de commandement en main. Cette dernière est tendue vers Allucius avec lequel il dialogue, tandis que, comme dans le texte de Tite-Live, la fiancée est tenue à l'écart. Cependant, la main de Scipion, tendue également au-dessus du trésor, au centre du tableau, semble indiquer que c'est la négociation qui en est le thème principal : ce trésor sert autant à racheter la jeune captive qu'à acheter la fidélité d'Allucius. Le décor (notamment la draperie attachée à la colonne, sorte de toile de fond derrière le trône de Scipion) peut être interprété comme un indice de la mise en scène orchestrée par Scipion.

Ce dossier a parfois été mal compris car, là encore, analysé au premier degré. Certes, il s'agit d'un *exemplum* mais la vertu illustrée n'est pas celle que l'on croit tout d'abord et on peut se demander à quel point Pittoni a souhaité par son titre ménager ce décalage. Il ne fallait néanmoins pas forcer l'interprétation et y voir une condamnation : Scipion n'est pas « manipulateur » mais fait preuve d'une vertu essentielle pour un chef de guerre : l'habileté.

B) Texte : Suétone (vers 70- vers 122), *Vies des douze Césars, Néron*, XXXVIII-XXXIX. Texte établi et traduit par Henri Ailloud, CUF (7^e édition), Paris, 1993.

Document : Affiche du spectacle *Pop'pea*, « opéra vidéo-pop d'après *L'incoronazione di Poppea* de Claudio Monteverdi », mis en scène par Giorgio Barberio Corsetti au théâtre du Chatelet, mai 2012.

Sujet :

Première partie : Traduisez le passage entre crochets.

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 « L'empire romain : figures d'empereurs », comparez la vision de Néron proposée par Suétone à celle proposée par le document iconographique. Vous commenterez notamment dans le texte les formes en gras « *dicente quodam* » et « *quidquid uisendum* » ainsi que l'emploi de l'expression « *Graece Latineque* ».

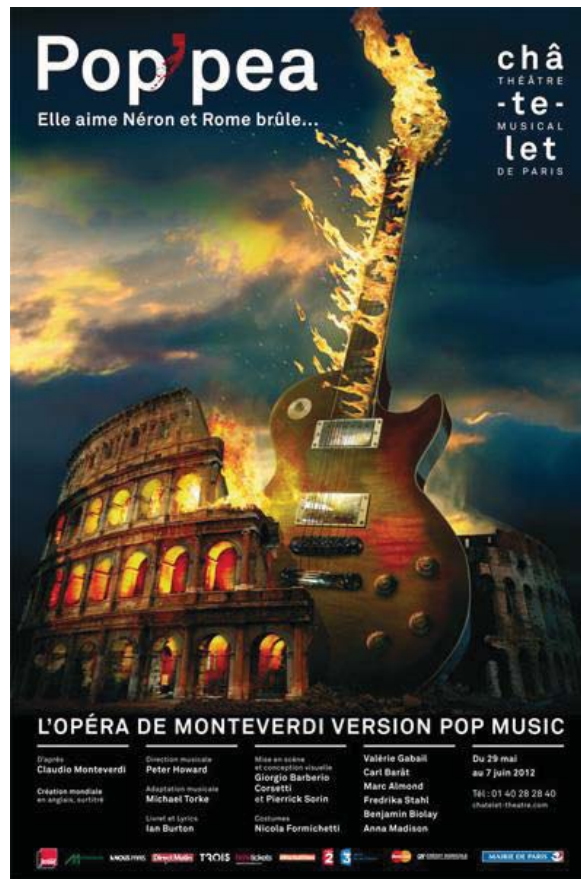
NB : Aucune connaissance du grec n'est attendue des candidats. Les citations seront commentées en français.

I), Suétone, Vie des douze Césars, XXXVIII-XXXIX.

<p><i>Sed nec populo aut moenibus patriae pepercit. Dicente quodam in sermone communi : « ἐμοῦ θανόντος γαῖα μειχθήτω πυρί », « immo, » inquit, « ἐμοῦ ζῶντος »⁹, planeque ita fecit. Nam quasi offensus deformitate ueterum aedificiorum et angustiiis flexurisque uicorum, incendit urbem tam palam, ut plerique consulares cubicularios eius cum stuppa taedaeque in praediis suis deprehensos non attigerint, et quaedam horrea circum domum Auream, quorum spatium maxime desiderabat, ut bellicis machinis labefacta atque inflammata sint quod saxeo muro constructa erant. Per sex dies septemque noctes ea clade saeuitum est ad monumentorum bustorumque deuersoria plebe compulsa. Tunc praeter immensum numerum insularum domus priscorum ducum arserunt hostilibus adhuc spoliis adornatae deorumque aedes ab regibus ac deinde Punicis et Gallicis bellis uotae dedicataeque, et quidquid uisendum atque memorabile ex antiquitate durauerat. [Hoc incendium e turre Maecenatiana prospectans laetusque « flammae », ut aiebat, « pulchritudine », Halosin Ilii in illo suo scaenico habitu decantauit. Ac ne non</i></p>	<p>Il n'épargna même pas le peuple ni les murs de sa patrie. Quelqu'un disant, au milieu d'une conversation générale : « Qu'après ma mort la terre disparaisse dans le feu ! », « Mais non ! reprit-il, que ce soit de mon vivant ! » et il réalisa pleinement ce souhait. En effet, sous prétexte qu'il était choqué par la laideur des anciens édifices, par l'étroitesse et la sinuosité des rues, il incendia Rome ; il se cacha si peu que plusieurs consulaires, ayant surpris dans leur propriétés des esclaves de sa chambre avec de l'étoffe et des torches, n'osèrent porter la main sur eux, et que des magasins de blé, occupant près de la Maison Dorée un terrain qu'il convoitait vivement, furent abattus par des machines de guerre, et incendiés, parce qu'ils étaient construits en pierres de taille. Le fléau se déchaîna pendant six jours et sept nuits, obligeant la plèbe à chercher un gîte dans les monuments publics et dans les tombeaux. Alors, outre un nombre infini de maisons de rapport, les flammes dévorèrent les habitations des généraux d'autrefois, encore parées des dépouilles ennemies, les temples des dieux, voués et consacrés par les rois, puis lors des guerres contre Carthage et</p>
--	--

<p><i>hinc quoque quantum posset praedae et manubiarum inuaderet, pollicitus cadauerum et rudrum gratuitam egestionem nemini ad reliquias rerum suarum adire permisit; conlationibusque non receptis modo uerum et efflagitatis prouincias priuatorumque census prope exhausit.</i></p> <p><i>XXXIX. Accesserunt tantis ex principe malis probrisque quaedam et fortuita : pestilentia unius autumnii, quo triginta funerum milia in rationem Libitinae uenerunt]; clades Britannica, qua duo praecipua oppida magna ciuium sociorumque caede direpta sunt; ignominia ad Orientem legionibus in Armenia sub iugum missis aegreque Syria retenta. Mirum et uel praecipue notabile inter haec fuerit nihil eum patientius quam maledicta et conuicia hominum tulisse, neque in ullos leniorem quam qui se dictis aut carminibus lacessissent extitisse. Multa Graece Latineque proscripta aut uulgata sunt, sicut illa :</i></p> <p><i>Νέρων Ὀρέστης Ἀλκμέων μητροκτόνος.</i></p> <p><i>νεόψηφον: Νέρων ἰδίαν μητέρα ἀπέκτεινε.</i></p> <p><i>Quis negat Aeneae magna de stirpe Neronem ?</i></p> <p><i>Sustulit hic matrem, sustulit ille patrem.</i></p>	<p>contre les Gaulois, enfin tous les monuments curieux et mémorables qui restaient du passé. [...]</p> <p>Un désastre en Bretagne, où l'ennemi pillait deux places très importantes, en massacrant une foule de citoyens et d'alliés ; du côté de l'Orient, une défaite honteuse, qui obligea nos légions à passer sous le joug en Arménie et faillit nous faire perdre la Syrie. Ce qui, au milieu de tout cela, peut sembler extraordinaire et particulièrement digne de remarque, c'est que Néron ne supporta rien avec plus de patience que les satires et les injures, et fit preuve d'une indulgence toute particulière à l'égard des gens qui le déchiraient en paroles ou en vers. On afficha ou on l'on fit courir beaucoup d'épigrammes grecques et latines, comme celles-ci :</p> <p>Néron, Oreste, Alcmeon : matricides</p> <p>Nouvel avis : Néron a tué sa propre mère</p> <p>Qui prétend que Néron n'est pas de la race d'Enée ?</p> <p>Celui-ci a porté son père et emporté sa mère.</p>
--	--

Document : Affiche du spectacle Pop'pea, « opéra vidéo-pop d'après l'Incoronazione di Poppea de Claudio Monteverdi », mis en scène par Giorgio Barberio Corsetti au théâtre du Châtelet, mai 2012.



Le dossier met en regard un extrait très connu de *La vie des Douze Césars*, attribuant la responsabilité de l'incendie de Rome à Néron, et l'affiche d'un spectacle contemporain inspiré par l'opéra *L'incoronazione di Poppea* de Monteverdi. Il s'agissait d'étudier la construction, à travers cet épisode, de la figure de Néron comme monstre et la persistance de cette légende noire dans l'imaginaire contemporain, en particulier dans la culture populaire. La séance pourrait s'inscrire dans une séquence sur les types d'empereurs (modèle et tyran) et sur les différents modes de construction de leur représentation (par les textes et les œuvres figurées, par eux-mêmes et par la postérité...).

Pour peindre cette figure de monstre dément et cupide, le texte de Suétone joue des thèmes de la vision et du spectacle, ainsi que de ceux de l'inspiration et de la passion ridicule de Néron pour la composition poétique, l'empereur souhaitant, sans souci des convenances, se produire en public.

L'incendie est présenté par Suétone comme la conséquence d'un coup de folie de l'empereur, qui, par goût de la formule, improvise en grec une réponse à un vers tragique puis décide de la mettre en acte. L'ablatif absolu à commenter, « *dicente quodam* », qu'il soit simplement temporel ou bien causal, illustre le caractère irrationnel et gratuit de la décision de l'empereur. D'après Suétone, Néron justifie son geste par le caractère malcommode de la ville mais surtout par sa laideur (*deformitate*). Il donne alors le spectacle de sa toute puissance (*incendit urbem tam palam*) et fait disparaître tout à la fois ce qui fait la valeur de Rome au plan économique (les magasins de blé) et culturel (les habitations des anciens généraux, porteuses de leur gloire passée, les temples et les monuments). L'expression « *quidquid uisendum* » souligne, avec l'emploi de l'adjectif verbal, la dimension d'objet remarquable et digne d'observation qui est celle de Rome, par opposition au triste spectacle de l'incendie, dont se délecte pourtant Néron depuis son point de vue surplombant (*prospectans*).

Le passage à traduire insiste sur la cupidité de l'empereur qui va jusqu'à se charger de ramasser les morts et entreprend de piller également les provinces, alors qu'il a ruiné sa propre ville. La fortune vient souligner cette honte (*probris, ignominia*) en apportant de nouveaux malheurs (peste et défaites militaires). Encore une fois, alors que Rome tout entière souffre (on pouvait commenter l'évocation de la plèbe se réfugiant dans les tombeaux, puis les 30 000 morts provoquées par la peste), Néron se singularise par sa réaction hors de propos (*mirum et uel praeipue notabile*), se réjouissant d'inspirer des poèmes, même s'ils le tournent en dérision.

Le thème de l'inspiration poétique circule ainsi dans tout le passage : Néron incendie Rome pour actualiser un vers qu'il a composé en réponse à la citation d'une tragédie grecque, puis il s'inspire du spectacle de la ville en flammes pour composer une épopée et devient ensuite l'objet d'épigrammes moqueuses. Pour l'amour de l'art, on peut brûler Rome et moquer l'empereur en l'assimilant à des matricides mythiques (Oreste et Alcéméon), voire l'accuser dans une épigramme vengeresse ou encore plaisanter sur ce crime en faisant un jeu de mots sur le double sens du verbe *suffero*. L'expression à commenter « *Graece latineque* » était l'occasion d'évoquer le bilinguisme des milieux cultivés romains.

Cette légende noire de Néron, que Suétone a largement participé à construire, perdure encore de nos jours, en particulier dans la culture populaire. Le premier péplum, datant de 1896, était intitulé *Néron essayant des poisons sur des esclaves* et l'on peut citer l'interprétation célèbre de Peter Ustinov jouant l'empereur dans *Quo Vadis* (1951). L'affiche proposée est celle d'une mise en scène contemporaine d'une version rock de l'opéra de Monteverdi, *Le couronnement de Poppée*, au Châtelet, avec Benjamin Biolay et Carl Barât, chanteur des Libertines. L'image d'une guitare électrique plantée en plein cœur du Colisée (symbole éternel de Rome dans la culture populaire, mais anachronique pour évoquer Néron) signe la reprise modernisée d'une œuvre classique ; l'image reprend également de manière frappante le motif de Néron chantant pendant l'incendie. Le slogan de l'affiche, « Elle aime Néron et Rome brûle », peut être mis en lien avec les épigrammes du texte de Suétone, qui participent à la fixation de cette légende noire. Ce slogan entremêle, autour du cliché de la passion brûlante, deux motifs essentiels du « dossier Néron » : l'incendie et Poppée. L'affiche confirme donc le caractère spectaculaire, à tous les sens du terme, du motif construit par Suétone et invite à s'interroger sur l'importance de la figure de l'empereur fou dans l'imaginaire contemporain.

Le thème du dossier était assez classique, même si l'analyse de documents relevant de la culture populaire semble toujours plus délicat pour les candidats. Le principal écueil a été de traiter au premier degré une figure qui est avant tout une construction dans le texte de Suétone, dont les procédés d'écriture ne relèvent pas toujours du genre historique entendu dans sa définition contemporaine.

IV) Une modification du libellé pour la session 2018.

Le choix a été fait, pour la prochaine session de remplacer « comparez » par « vous analyserez et confronterez ». Concernant l'analyse comparative du texte littéraire et du document iconographique demandée par l'épreuve, le rapport de la session 2015 précisait : « Toute la valeur de la comparaison réside en tous les cas dans ce qu'elle peut nous apprendre sur chacun des deux éléments qu'il faut analyser **dans leur propre contexte**. Il s'agit de les mettre en regard pour mieux les décrire les comprendre et les apprécier **dans leur singularité**¹⁰ ». Malgré ces recommandations, trop de candidats ont encore tendance à perdre

¹⁰ P. 181.

de vue le texte latin, se bornant, dans leur étude, à sélectionner uniquement des éléments propres à s'intégrer dans un parallélisme forcé avec le document iconographique.

Cette modification est donc une **clarification des attentes du jury**, qui répondent à l'exigence de recruter des candidats formés à enseigner les textes latins avec leur esthétique et dans leur contexte historique et civilisationnel propres, pour permettre ensuite une étude pertinente des réappropriations modernes dans toutes leurs similarités et différences.

Nous félicitons les lauréats de cette année, à qui nous souhaitons le meilleur pour leur carrière, et encourageons vivement les futurs candidats à se préparer avec rigueur et détermination, mais aussi enthousiasme.

Annexe : quelques exemples supplémentaires de sujets

1)

Texte : Ovide (43 av. J.-C.-ca. 18 ap. J.-C.), *Fastes*, IV, v.291-332 Trad. R. Schilling, CUF, 1993.

Document : Benvenuto Tisi dit Il Garofalo (1481-1559), *La Légende de la Vestale Claudia Quinta*, ca. 1531, huile sur toile (129x195 cm), Rome, Galleria Nazionale d'Arte Antica, Palazzo Barberini.

Première partie : Traduisez le passage entre crochets : « *Haec ubi [...] sequere manus* » (v.23-34).

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 religion romaine, divinités, rites et fêtes », comparez la vision de ce prodige proposée par Ovide à celle proposée par Il Garofalo. Vous commenterez notamment dans le texte le segment en gras « *Conscia mens recti fama mendacia risit, / Sed nos in uitium credula turba sumus* » (v.21-22) ainsi que l'emploi des formes verbales « *sedit* » (v.10) et « *laborat* » (v.11).

2)

Texte : Ovide, (-43 — 17 ap. J.-C.), *L'Art d'aimer*, I, 89-134.

Texte établi et traduit par Henry Bornecque, CUF, 8^{ème} édition revue et corrigée par Philippe Heuzé, 7^{ème} tirage, 2016.

Document : Pablo Picasso, *L'enlèvement des Sabines*, 1962. Huile sur toile, 97x130 cm, Paris, Centre Pompidou - Musée national d'art moderne.

Sujet :

Première partie : Traduisez le passage entre crochets des vers 21 à 32.

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de Première, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « La poésie – amour et amours : désir et séduction », comparez la vision de la scène proposée par Ovide à celle proposée par Picasso. Vous commenterez notamment dans le texte les propositions en gras « *spectatum ... ipsae* » au vers 11 ainsi que les expressions en gras « *sine arte* » au vers 18 et « *miles ero* » au vers 46.

3)

Texte : Virgile, (70 — 19 av. J.-C.), *Enéide*, II, 760-804.

Texte établi et traduit par Jacques Perret, CUF, revu par R. Lesueur, 4^{ème} tirage, 1995.

Document : Federico Barocci, (1528 — 1612), *Énée fuyant Troie* (1598), huile sur toile, 184x258 cm, galerie Borghèse, Rome

Sujet :

Première partie : Traduisez le passage entre crochets des vers 790 à 800.

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 « Figures héroïques et mythologiques », comparez la vision du départ d'Énée de Troie proposée par Virgile à celle proposée par Barocci. Vous commenterez notamment dans le texte le groupe en gras « *sine numine diuom* » au vers 18 et « *sublato montis genitore petiui* » ainsi que les formes verbales en gras « *venies* » au vers 22 et « *deducere* » au vers 41.

4)

Texte : Sénèque (1-65 ap. J.-C.), *De la Vie heureuse*, 20, 1-5

Trad. A Bourguery, CUF, 1930.

Document : Jacques-Louis David (1748-1725), *La Mort de Sénèque*, 1773, huile sur toile (123x160 cm), Paris, Petit Palais.

Sujet :

Première partie : Traduisez le passage entre crochets : « *Ego laboribus [...] uni mihi omnis* » (l.15-26).

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 philosophiques / choix de vie, construction de soi », comparez la vision de la pratique philosophique proposée par Sénèque à celle proposée par Jacques-Louis David. Vous commenterez notamment dans le texte le segment en gras « *Quandoque aut natura spiritum repetet aut ratio dimittet, testatus exibo bonam me conscientiam amasse, bona studia, nullius per me libertatem deminutam, minime meam* » (l.40-44) ainsi que l'emploi des formes verbales « *agerent* » et « *esset* » (l.4).

5)

Texte : Cicéron (106 — 43 avant J.-C.), *Pour Caelius*, XIV (33-34). Traduction Jean Cousin, CUF, 1969 (première édition 1962).

Document : Jean Léon Gérôme (1824-1904), *Phryné devant l'Aréopage*, 1861. Huile sur toile, 80 x 128 cm, Hamburg Kunsthalle, Hambourg.

Sujet :

Première partie : Traduisez le passage entre crochets (lignes 18 à 29).

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 « Le monde méditerranéen ; les pratiques de l'argumentation dans la Grèce et la Rome antiques », comparez la méthode de l'orateur Cicéron à celle d'Hypéride selon Gérôme. Vous commenterez notamment dans le texte le terme en gras « *Caecus* » (ligne 11), l'expression en gras « *ab inferis excitandus est* » (lignes 4-5), ainsi que la proposition en gras « *qui obiurget mulierem et pro me loquatur* » (lignes 8-9).

6)

Texte : Salluste (86 — 35 avant J.-C.), *La conjuration de Catilina*, IX-XI. Traduction Alfred Ernout, CUF, 1999 (première édition 1941).

Document : Thomas Couture (1815-1879), *Romains de la décadence*, 1847, Huile sur toile, 472 x 772 cm, Paris, Musée d'Orsay.

Sujet :

Première partie : Traduisez le passage entre crochets (lignes 19 à 33).

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; la notion de

décadence: le mythe de l'âge d'or et l'idéalisation du passé », comparez la vision de la décadence proposée par Salluste à celle proposée par Thomas Couture. Vous commenterez notamment dans le texte les termes en gras « *boni mores* » (ligne 1) et « *uitium* » (ligne 45), « *contagio quasi pestilentia* » (lignes 39-40), ainsi que la proposition en gras « *ubi labore atque res publica creuit* » (lignes 19-20).

EPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET SECONDE »

Rapport présenté par Lucile Cadet et Frédéric Miquel

« Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thym ni marjolaine : ainsi les pièces empruntées d'autrui, il [le disciple] les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Son institution, son travail et étude ne visent qu'à le former. »

Montaigne, *Les Essais*, De l'institution des enfants (I, 26), 1580-1588.

« Et je me rappelle avec chagrin et presque avec épouvante ces suites d'heures mortes où des professeurs, savants et appliqués, ne m'ont rien dit, rien donné, rien laissé, parce qu'ils ne savaient plus même que j'étais là, parce qu'ils avaient tout dans la tête, sauf leurs élèves. Inversement, quand nos vrais professeurs nous parlaient, nous aimaient, chacune de leurs idées, aussi brève fût-elle, s'inscrivait en nous à jamais. »

Jacques Lusseyran, *Le Monde commence aujourd'hui*, 1959.

Préambule

Le rapport de la session 2017 de l'épreuve orale d'Analyse d'une Situation Professionnelle (ASP) concernant l'option Français Langue Étrangère et Seconde est le quatrième depuis l'entrée de la discipline dans le Capes de Lettres Modernes en 2014. Il est le fruit d'un travail collectif dans lequel l'ensemble des membres des commissions ASP FLES se sont engagés avec enthousiasme et dans un souci de précision, ce dont nous les remercions.

Le présent rapport prend appui sur ceux des sessions 2014, 2015 et 2016 et apporte des éléments complémentaires liés à la passation des épreuves de la session 2017 qu'il articule aux exigences de l'épreuve de la session 2018. La consultation de l'ensemble des rapports a été pertinente pour la préparation de l'épreuve d'ASP FLES de la dernière session et continuera aussi de l'être pour la préparation de la prochaine session.

Nous voulons aider les futurs candidats à envisager cette épreuve avec les connaissances et les compétences, le sérieux et le plaisir que plusieurs de leurs prédécesseurs ont fait partager au jury. C'est aussi l'esprit des joies professionnelles que nous souhaitons aux lauréats de partager avec leurs élèves.

1. Principes généraux et enjeux de l'épreuve orale d'ASP FLES du Capes de Lettres Modernes

1.1. Spécificité FLES et ouverture didactique

L'épreuve ASP FLES constitue une ouverture importante sur la question de l'altérité linguistique et culturelle en milieu scolaire et sur les enjeux sociaux de l'inclusion des élèves allophones et de la prise en compte du plurilinguisme, de la diversité linguistique et culturelle en classe ordinaire. En effet, et ainsi que l'introduction du rapport inaugural du Capes de 2014 le soulignait déjà, l'importance des différents contextes et situations où le français entre en contact avec d'autres langues et d'autres cultures concerne directement ou indirectement le futur professeur de Lettres qui est d'abord un professeur de langue et de littérature française pouvant, de diverses manières, dans une classe ordinaire, être confronté à la diversité des répertoires linguistiques et culturels de ses élèves. Comme le rapport de 2016 le rappelait aussi, le jury du Capes de Lettres Modernes ne recrute pas des professeurs de Français Langue Seconde qui interviendront en UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) après avoir, généralement, obtenu la certification complémentaire FLS¹, mais des enseignants qui, s'ils peuvent être conduits à enseigner en dehors de l'hexagone, dans des établissements bilingues, entreront le plus souvent en fonction en classes ordinaires dans un établissement scolaire situé sur l'ensemble du territoire français ; des enseignants qui sont amenés dans leur classe à rencontrer le plurilinguisme et la pluralité culturelle ; des enseignants appelés à collaborer avec l'enseignant de l'UPE2A et ceux d'autres disciplines ; des enseignants qui doivent être en mesure d'adapter leur enseignement aux besoins de tous les publics scolaires, dans l'hétérogénéité constitutive des classes et dans une dynamique inclusive.

La question centrale, commune aux élèves francophones et aux élèves allophones, est celle, plus générale, de leur réussite scolaire, qui est en prise directe avec la maîtrise de la langue que l'enseignant de Lettres sera conduit, dans sa pratique, à faire travailler, dans ses variations sociales comme dans ses usages spécifiques aux disciplinaires scolaires dites aussi, dans le contexte de l'enseignement bilingue, disciplines non linguistiques. Les élèves concernés par la production de la séquence pédagogique, qui est au cœur de l'épreuve, sont des enfants et des adolescents d'âge scolaire, aux profils multiples : jeunes monolingues et plurilingues, apprenant des LVE à l'école, jeunes en mobilité internationale ou européenne, notamment en situation de migration. La question de l'enseignement/apprentissage aux élèves allophones et celle de l'appui sur leurs répertoires plurilingues est aujourd'hui déterminante pour interroger les facteurs de différenciation et de rapprochement entre didactiques du français comprenant le français langue première, le français langue étrangère et le français langue seconde/langue de scolarisation de même que les questions relatives à la façon dont chacun des champs considère l'objet langue et les approches méthodologiques qu'il développe. Participer à la circulation et au renforcement du dialogue entre les didactiques du français est aussi l'objectif de cette épreuve.

¹ <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/39/MENP0402363N.htm>

1.2. Compétences du professeur et formation FLES

Il est ainsi important de prendre de la hauteur et du recul pour avoir à l'esprit que l'épreuve ASP FLES, comme l'épreuve MSP, vise à évaluer des candidats qui se destinent à devenir certes des professeurs de Lettres modernes, mais avant tout des professeurs, qui seront appelés à parfaire, tout au long de leur carrière, le développement de compétences dont la liste actuelle a été publiée au Bulletin officiel du 25 juillet 2013². Les propositions de séquence et de séances, tout autant que l'entretien, gagneront à s'inscrire dans les principes qu'il promeut et que ce rapport développera en ancrant ces invariants dans les spécificités de l'enseignement/apprentissage du FLES. D'une manière générale, le jury attend également que les candidats puissent mobiliser à bon escient des éléments de culture littéraire classique et contemporaine et, au-delà, des éléments de culture générale. Du point de vue des connaissances institutionnelles, *a minima*, les textes suivants constituent un prérequis de l'épreuve : le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture³, le programme de l'enseignement du français au collège et au lycée⁴, les EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) et l'AP (Accompagnement Personnalisé)⁵, la circulaire relative à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés⁶. De même, il est nécessaire de bien connaître la réglementation en vigueur concernant les usages des TICE en contexte scolaire, la projection de vidéos en classe, la préservation des informations personnelles des élèves⁷.

2. Modalités pratiques de l'épreuve d'ASP FLES

Les modalités pratiques de l'épreuve sont stables depuis la première session de l'épreuve organisée en 2014 et sont conformes aux orientations de l'arrêté du 19 avril 2013 qui stipule que « les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires »⁸. Dans l'ensemble, les candidats se sont approprié ces conditions de passation. Nous les rappellerons ici brièvement dans leurs traits principaux.

2.1. Préparation de l'épreuve

Les candidats disposent de 3 heures de préparation. En dehors de leur sujet, ils ont la possibilité – et les commissions les encouragent à le faire – de consulter les usuels présents dans la salle de préparation : dictionnaires de noms communs et de noms propres, *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) (désormais *CECRL*), *Dictionnaire de didactique du*

² http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=29743

³ <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>.

⁴ www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html.

⁵ eduscol.education.fr/cid87584/l-organisation-du-college.html.

⁶ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.

⁷ A cet égard, on pourra utilement consulter le lien suivant : <http://eduscol.education.fr/internet-responsable>.

⁸ Arrêté du 19 avril 2013, <http://www.legifrance.gouv.fr>.

français langue étrangère et seconde (Cuq (dir.), 2003). Le dossier confié au candidat est à son usage personnel. A ce titre, il peut l'utiliser à sa guise et l'annoter directement.

2.2. Déroulement de l'épreuve

Pour lui laisser le temps de s'installer dans de bonnes conditions, le jury accueille le candidat, vérifie son identité, récupère le bordereau dûment signé et commence par lui énoncer les règles de fonctionnement de l'épreuve. Elle se déroule en deux temps. La première partie, consacrée à l'exposé, dure au maximum 30 minutes. A l'issue de sa présentation, le candidat est invité à sortir de façon à laisser la commission délibérer et déterminer une note dite « plancher » en deçà de laquelle la note finale ne pourra pas descendre. L'entretien qui suit ne peut ainsi que bonifier la prestation orale. Il dure lui aussi au maximum 30 minutes. Il vise non pas à piéger le candidat mais à lui permettre de parfaire son propos en précisant des éléments de sa séquence, en valorisant ses connaissances et compétences. Une ou plusieurs questions institutionnelles sont, le cas échéant, posées aux candidats. Ces questions, qui n'ont pas de caractère obligatoire, peuvent être mobilisées à la convenance de la commission, à n'importe quel moment de l'entretien, au cours de l'échange ou pour le clôturer. A la fin de l'épreuve, le jury reprend le dossier.

Les notes de préparation ne sont en aucun cas évaluées en tant que telles. Elles restent la propriété du candidat. Pour réaliser son exposé, le candidat s'appuie sur ses notes de préparation et les utilise de façon libre. Toutefois, une lecture linéaire d'un texte totalement rédigé est à proscrire car elle supprime toute relation authentique avec les deux membres du jury. Ce dernier souligne l'intérêt que peut présenter, dans la préparation de la séquence, l'usage des tableaux synoptiques. De même, il souhaite attirer l'attention sur les difficultés rencontrées par certains candidats dans la gestion des feuilles de brouillon au cours de la présentation orale (confusion recto-verso, pages non numérotées...). Dans une épreuve formant partie du Capes de Lettres Modernes, le jury est particulièrement attentif à la qualité de la langue des futurs professeurs de Lettres. Le registre et le comportement doivent être adaptés à la solennité d'une épreuve de concours. Ils sont pris en compte dans l'évaluation. On appréciera un candidat qui entre dans une discussion collaborative avec le jury, prêt à se mettre en réflexion, voire en question pour réorienter son raisonnement dans le sens suggéré par les membres de la commission : c'est une opportunité à saisir pour améliorer sa prestation. *A contrario*, un candidat qui se montre peu coopératif, fermé ou même agressif – de rares cas se sont produits –, 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.

3. Composition des dossiers

La session 2017 a proposé le même sujet aux candidats interrogés par les trois commissions pendant la même demi-journée. Les sujets qui ont été élaborés sont détaillés en annexe 2. Les dossiers qui ont été soumis à l'analyse des candidats ont été constitués de trois à six documents de diverses natures. Comparativement au sujet zéro, qui a été proposé au moment de la création de l'épreuve en 2014⁹, qui comptait 2 pages, les dossiers de la session 2017 sont plus amples,

⁹ Voir rapport du jury concours externe du CAPES et du CAFEP section Lettres session 2014 ordinaire, pp. 211-213. <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98474/sujets-des-epreuves-admissibilite-rapports-des-jurys-des-concours-capes-session-2014.html>.

de 5 à 13 pages. Ils excluent d'emblée les extraits du *CECRL* puisqu'en tant qu'usuel, les candidats peuvent s'y référer pendant leur préparation. Ils proposent des documents plus longs (par exemple les 5 pages du chapitre complet « Le gros mot » extrait de *Histoires inédites du Petit Nicolas*) et plus diversifiés, notamment dans leur forme : textuelle, iconographique et, pour la première fois cette année, numérique.

Tous les sujets comprennent obligatoirement un texte théorique, extrait de publications scientifiques du domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde, qui oriente la problématisation du dossier et apporte un éclairage sur la notion autour de laquelle il s'articule. Tous les dossiers comportent, ensuite, un corpus à l'usage des élèves, intégrant obligatoirement un texte littéraire et des documents d'origines variées. Aucun document ne doit être écarté dans l'analyse du dossier ni dans le développement de la séquence. On n'attend pas des candidats qu'ils portent un jugement, positif ou négatif, sur la qualité du dossier et des documents qui le composent. Pour les besoins de sa proposition de séquence ou de séance, le candidat dispose de la liberté de convoquer d'autres documents de sa connaissance à condition de fournir leurs références précises et de ne pas les exploiter didactiquement à la place de documents à l'usage des élèves. En d'autres termes, ces compléments ne peuvent en aucun cas constituer le corpus de la séance développée ni se substituer aux documents constitutifs du dossier.

3.1. Le texte théorique à l'usage des enseignants

Le texte théorique est à l'usage exclusif des enseignants. Il n'est pas destiné aux élèves et ne constitue pas un texte à exploiter avec eux au cours du développement de la séquence. Les candidats doivent montrer qu'ils sont en mesure d'en dégager les idées principales et l'organisation, ce que le repérage et l'exploitation des connecteurs logiques peuvent faciliter. Certains textes théoriques comportent des pistes didactiques dont les candidats peuvent utilement se saisir dans l'organisation de la séquence pédagogique.

Le jury recommande – et certains candidats qui ont offert les meilleures prestations l'ont fait – d'apporter des compléments aux éléments fournis par le texte théorique en s'appuyant sur la connaissance préalable des problématiques principales abordées dans le domaine de la didactique du FLES, en puisant dans la culture scientifique, didactique et générale, en consultant les usuels présents en salle de préparation et en rendant compte de cette exploitation lors de l'épreuve. Le texte théorique et la notion qu'il développe doivent être présentés au cours de l'introduction, au moment de la présentation de l'ensemble des documents relatifs au dossier. Toutefois, cette première approche ne suffit pas. 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'explicitation de la séquence. Les textes théoriques mobilisés dans les dossiers de la session 2017 sont extraits d'ouvrages et d'articles de revues issus des domaines de la didactique du français langue première et du français langue étrangère et seconde, des Sciences du langage et des Sciences de l'éducation, voire de revues à orientation clinique (*Devenir* 2010/4, Vol. 22), dont la convocation dans l'épreuve ASP FLES se justifie par la problématique de l'article afférente au plurilinguisme (voir l'annexe 2 pour consulter la composition complète des dossiers). Comme pour les autres années, parmi les extraits utilisés, certains sont issus d'ouvrages didactiques publiés en nom propre, d'autres proviennent d'ouvrages collectifs, parus dans des presses universitaires, dans des maisons

d'éditions qui accordent une bonne part de leurs publications au FLES (L'Harmattan, EME Éditions) ou dans des collections dédiées (Hachette FLE ; Riveneuve éditions, collection Actes académiques, série « Langues et perspectives didactiques »). Un des textes provient des travaux produits dans le cadre des réflexions menées par les experts du Conseil de l'Europe ; il est disponible en ligne (Coste, D. & Cavalli M. *Education, mobilité, altérité, les fonctions de médiation de l'école*, pages 28, 29, 30,31. Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, 2015). Parmi les revues, dont beaucoup sont, elles aussi, accessibles en ligne, on retrouve l'univers éditorial familier des enseignants de français langue étrangère et seconde. Les articles qu'elles proposent sont accessibles tant aux étudiants qu'aux enseignants et chercheurs :

- les *Études de linguistique appliquée (ELA)* (Blanchet Ph., Clerc S., Rispail M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Études de linguistique appliquée*, n°175, pp. 292-295) ;
- la revue généraliste pour les professeurs de français langue étrangère *Le français dans le monde* (Cicurel F. (1991). Compréhension des textes : une démarche interactive. *Le Français dans le monde* n°243, pp. 40-42.) ;
- Les *Carnets d'atelier de sociolinguistique* (Thamin N. et Simon D.L. (2011). *Réflexions épistémologiques sur la notion de biographie langagière*, *Carnets d'atelier de sociolinguistique* n° 4, pages 5-7) ;
- des revues d'associations comme celle de l'association des professeurs de langue vivante (APLV), *Les langues modernes* (Christian Puren, « Contre la “pédagogie différenciée” ! », 2003. Extrait d'article. <http://www.aplv-languesmodernes.org>) ou celle de l'Association de didactique du Français Langue Étrangère (ASDIFLE), *Les Cahiers de l'ASDIFLE* (Holtzer G. (2008). Normes et usages : le français (d')ici et (d')ailleurs. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 20, pp. 13-27) ;
- les revues *Synergies* du GERFLINT¹⁰ (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) et en l'occurrence cette année, un article tiré de *Synergie Chine* (Virasolvit J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios. *Synergie Chine* n°8, pp. 65-81) ;
- la revue *Le langage et l'homme*, *Revue de didactique du français* (Jean-Marc Defays (20016). Motiver sans contraindre, séduire sans manipuler. *Le langage et l'homme*, *Revue de didactique du français* n° 511, p. 12) ;
- *Trema*, revue internationale en sciences de l'éducation et didactique, (Stratilaki, S. (2010). Récits langagiers et construction d'identités plurielles : représentations et itinéraires biographiques des élèves plurilingues. *Tréma* 33/34) ;
- la revue du programme doctoral en didactique des langues de l'université de Porto : *Linguarum Arenal* (Demougin F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarum Arenal*, Vol. 3, pp. 106-108) ;
- la revue de pédagogie générale *Les Cahiers pédagogiques* (Chrifi-Alaoui D. Les pratiques artistiques. *Cahiers pédagogiques* n°473 « Enfants d'ailleurs, élèves en France » <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-pratiques-artistiques>).

Parallèlement à ces extraits issus de la littérature scientifique, on trouve également des textes mis en ligne sur différents types de support numérique. Par exemple, il a été proposé un texte publié sur le site professionnel des professeurs de français langue étrangère (Franc-Parler) géré par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) (Stéphanie Clerc, « Apports

¹⁰ <http://gerflint.fr/Base/base.html#revues>

de la pratique théâtrale en classe d'accueil », Université d'Avignon, février 2009, http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/clerc_2009.htm). De même, certains textes utilisés dans les dossiers de la session 2017 ont été mis en ligne par des chercheurs du domaine du français langue étrangère eux-mêmes. Ainsi d'un texte issu du site professionnel de Christian Puren (Christian Puren, « Approches linguistique et didactique du lexique en classe de langue », novembre 2016. Disponible sur: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/059/), de l'extrait d'un article publié sur researchgate, réseau social dédié aux chercheurs et scientifiques toutes disciplines confondues (Dervin F. & Tournebise C. (2015). *Éducation interculturelle et reconnaissance des diverses diversités: le cas des études universitaires en Finlande*. <https://www.researchgate.net>), des messages rédigés sur des blogs et publiés sur la plateforme canalblog que l'on pourrait qualifier de textes de vulgarisation dans la mesure où ils ont pour fonction de diffuser les résultats des recherches scientifiques auprès de publics non experts par le biais de réseaux de diffusion non scientifiques (Corinne Weber, « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? », Canalblog, Novembre 2007, <http://frabel.canalblog.com/archives/2007/11/19/6942749.html> ; blog de Luc Collès, (2014). La poésie en classe de FLE <http://lucolles.canalblog.com/archives/2014/07/05/30196665.html>).

3.2. Corpus de textes et documents à l'usage des élèves

3.2.1. Le texte littéraire

De façon systématique, le dossier comporte un texte littéraire d'expression française, issu de la littérature classique ou contemporaine, à destination ou non de la jeunesse. Ainsi que le rappellent les rapports de 2014 et de 2016, 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 grammaire et le lexique. Une approche plus contemporaine de la didactique du FLES a commencé à réintroduire le texte littéraire¹¹ comme partie intégrante des enseignements. L'entrée de l'option FLES au concours du Capes de Lettres Modernes et la place accordée au texte littéraire dans le dossier permettent de réaffirmer que l'accès à la littérature, en contexte de français langue première ou langue seconde, et quelle que soit sa forme, ne relève pas, pour reprendre l'expression de Philippe Meirieu (2005), d'une « pédagogie des préalables » selon laquelle « [...] il faudrait attendre de savoir nager pour avoir le droit d'aller à la piscine. Attendre de savoir lire pour pouvoir ouvrir des livres. Attendre de savoir écrire parfaitement et sans faute, pour griffonner sa première lettre d'amour [...] »¹². Cela rappelle également que tout professeur de Lettres s'engage résolument dans l'enseignement de la langue française et de la littérature. Enfin, lorsqu'ils sont inclus en classe ordinaire, les élèves allophones sont confrontés à l'étude des mêmes corpus littéraires que les élèves francophones : il est donc nécessaire que l'enseignement/apprentissage du FLES comprenne cette dimension culturelle.

Le texte littéraire peut appartenir à des genres divers : extrait de romans, de nouvelles, d'autobiographies, de poèmes, de pièces de théâtre, d'essais... Les passages proposés lors de la session 2017 se caractérisent par leur éclectisme et par leur exigence, signes de la place importante que peut occuper la littérature dans un projet didactique de FLES, au même titre que

¹¹ Godard A. (2015) (éd.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. « Langue et didactique ».

¹² Meirieu Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Paris : ESF Editeur, p. 130.

dans les autres épreuves d'ASP, moyennant la prise en compte du public spécifique dont le français n'est pas la langue première. Le texte littéraire est en effet étudié dans une perspective de FLES et son exploitation ne doit pas faire l'impasse sur son adaptation aux élèves concernés. On ne s'étonnera pas, dans cet esprit, qu'à côté de romans pour la jeunesse (Susie Morgenstern, *La Sixième*) figurent de nombreux textes plus complexes, extraits d'essais (Daniel Pennac, Nancy Huston, Amin Maalouf...) ou de récits empruntés à la culture patrimoniale (Marcel Pagnol, Michel Tournier...) ou plus récente, notamment des récits d'inspiration autobiographique (Agnès Desarthe, Claude Esteban, Amélie Nothomb, l'écrivaine chinoise francophone Wei-Wei...). De Molière (scène d'exposition du *Médecin malgré lui*) à Elizabeth Mazeu (début des *Tribulations d'une étrangère d'origine*, 2013), l'écart est considérable tant du point de vue des difficultés de compréhension que des sujets abordés et les meilleures prestations ont su, dans ces deux exemples, choisir et didactiser les extraits pouvant faire sens pour les élèves et contribuer à leur formation. La même remarque concerne le corpus poétique mêlant facture classique (Jean de La Fontaine, Marceline Desbordes-Valmore, François Coppée...) et vers libres (Jacques Prévert, Guillaume Apollinaire...), jusqu'aux listes de Georges Perec échappant aux classifications génériques.

Le jury attend du candidat qu'il mobilise des éléments d'analyse littéraire mais aussi linguistique qui doivent faire partie du répertoire didactique de futurs professeurs de Lettres. Savoir présenter le texte, en reformuler l'idée générale, en définir le genre et les caractéristiques (sonnet, dialogue de théâtre en alexandrins, chanson, récit autobiographique par exemple...) ou reconnaître et nommer des catégories grammaticales sont des prérequis chez tous les candidats. On attend également un regard critique sur le caractère exploitable des extraits. En effet, dans les dossiers de la session 2017, les textes littéraires ont été proposés dans des versions amples et, selon la formule du bordereau, « exploitables par extraits ». Il s'agit donc pour le candidat de sélectionner un ou plusieurs extraits qu'il proposera à l'étude de ses élèves et de justifier ses choix. La longueur des textes appelle, en effet, à effectuer une sélection pertinente d'extrait(s) adapté(s) aux élèves et aux objectifs visés. Au cours de la didactisation, on encourage les candidats à préciser ce qu'ils pourront étudier en classe, ce qu'ils excluent de l'exploitation pédagogique et à mesurer précisément la difficulté linguistique du texte eu égard au niveau indiqué dans la consigne. Pour le texte littéraire aussi, le jury encourage les candidats à se reporter au dictionnaire des noms propres s'il leur était nécessaire de chercher des informations significatives et exploitables.

Les modalités d'organisation de l'épreuve prévoient une lecture orale obligatoire d'un extrait du texte littéraire, de préférence du ou des extraits choisi(s) pour être didactisé(s). Cette lecture doit intervenir pendant l'exposé sans qu'il soit besoin pour le jury de la solliciter au cours de l'entretien. Elle pourra avoir lieu au moment de l'exploitation pédagogique du texte en question. La lecture est un élément essentiel qui doit livrer de manière expressive une interprétation. Le candidat doit prendre soin de préparer une lecture de qualité, respectant les liaisons, les accents de mots et de phrases, les intonations, la versification. Le jury de la session 2017 regrette que la majorité des candidats n'aient pas été en mesure de procéder à une lecture claire et fluide des extraits qui leur ont été proposés, et respectueuse de la métrique pour les textes poétiques.

3.2.2. Autres documents

Le dossier contient enfin des documents divers, issus de sources variées. Comme tous les ans, certains proviennent de manuels de FLE (par exemple *Totem 3*, 2015), de FLS (*Français langue seconde*, Belin, 2002), ou d'autres disciplines scolaires (*Histoire géographie 4°*, Belin, 2015)

(extraits didactisés). Il convient d'exploiter ces extraits de manuels, quel que soit le niveau explicité dans l'intitulé du manuel, et même si ce niveau n'est pas concordant avec le niveau annoncé dans le bordereau du dossier. Ce n'est pas parce que le manuel annonce un niveau A1 qu'il devient exclu de l'utiliser dans l'analyse du dossier pour un niveau B1 : une transposition devient alors nécessaire.

Comme pour la composition générale du dossier, le jury n'attend pas de commentaire sur la pertinence des exercices que contiennent les manuels. Si ces exercices sont intégrés à la séquence développée par les candidats, il faut en justifier l'utilisation au regard du projet d'ensemble. D'autres documents relèvent de ce qu'en didactique du FLES on nomme des documents authentiques¹³ (extraits non didactisés). On trouve par exemple dans les dossiers des extraits de magazines pour adolescents (Géo Ado n°140, 2014. « Ils te disent bonjour », pp. 52), des photographies (Robert Doisneau, *Le cadran scolaire*, Paris, 1956), des affiches de film (*La cour de Babel* de Julie Bertuccelli, 2013), des chansons (Les Fabulous Trobadors. *L'accent*. https://www.youtube.com/watch?v=XhzYA_dyfWo), des extraits de bande dessinée (Shaun Tan (2015). *Là où vont nos pères*. Paris : Dargaud), des publicités (*Le Parisien*. <https://www.youtube.com/watch?v=zXdJudGGd2Q>), une interview (Elisabeth Mazeu, auteur et comédienne <http://st.theatre-contemporain.net/hd720/hd720-4067.mp4>), une captation de plateau (<http://st.theatre-contemporain.net/hd720/hd720-5130.mp4>), des productions d'élèves, notamment artistiques (<http://parlemonde.masceneationale-creative.com> ; artsvisuelsecoleprimaire.over-blog.com ; <http://www.dailymotion.com/video/x1p4u4h>) ; une bande annonce (*La cour de Babel* de Julie Bertuccelli, 2013. https://youtu.be/u_XCFk2mSOU), un conte (*Contes créoles* par Benzo, <https://www.youtube.com/watch?v=EOY4DTVCpx4>), une reproduction d'œuvre d'art (Paul Klee (1992). *Senecio*).

Cette année, et pour la première fois depuis les débuts de l'épreuve, huit sujets ont aussi inclus un voire deux documents authentiques numériques. Le document numérique peut, dans l'économie interne du dossier, avoir deux fonctions différentes : soit il participe à préciser la problématique et la notion, venant ainsi compléter les apports du texte théorique, soit il est destiné aux élèves et à ce titre est susceptible d'une exploitation pédagogique. Ces documents, qui peuvent être audiovisuels ou seulement visuels / audio (magazines, journaux, extraits de films d'art et d'animation, bande dessinée, émission de radio ou télévision, capsule de TV5 Monde, productions authentiques d'élèves *etc.*) ont en commun d'être puisés dans des sites Internet. Néanmoins, l'accès en ligne étant inenvisageable le jour du concours, le jury met à disposition sur clé USB les documents numériques, d'une durée d'environ cinq minutes.

Dans tous les cas, le jury attend des candidats qu'ils présentent le document et qu'ils le commentent en utilisant le vidéoprojecteur. En effet, la mobilisation d'une ressource audiovisuelle, si elle constitue l'une des nouveautés de la session 2017, est habituelle en situation pédagogique de FLES et dans tout enseignement actuel disposant des outils technologiques adéquats. Comme le précise le référentiel de compétences des enseignants, il est indispensable de savoir « intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ». Plusieurs candidats ne se sont pas contentés de faire plus ou moins allusion aux supports numériques mais ont compris que ces documents méritaient d'être traités avec autant d'égards que les autres. Sont donc attendus non seulement des éléments d'analyse

¹³ Support (oral ou écrit) qui n'a pas été fabriqué à des fins pédagogiques mais qui a été emprunté, pour en faire usage en classe, à la communication courante (orale ou écrite).

et d'exploitation pédagogique, mais aussi, lorsque cela est cohérent avec le projet développé par l'exposé, la projection commentée d'un ou plusieurs bref(s) extrait(s), dont la situation et la durée ont été précisément minutées pendant la préparation. Une candidate travaillant sur un dossier organisé autour de la notion de pratique artistique a ainsi étudié, vidéo à l'appui : (<http://www.dailymotion.com/video/x1p4u4h>), les intérêts d'un atelier artistique proposé à un groupe d'élèves allophones nouvellement arrivés en partenariat avec une chorégraphe. L'extrait choisi soulignait les enjeux corporels et sociaux de la représentation filmée dans plusieurs lieux du collège d'accueil.

3.2.3. De la session 2017 à la session 2018

Voici un exemple de bordereau de la session 2017.

**ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, FRANÇAIS LANGUE SECONDE »**

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :

Documents

1 – Puren C. (2016). *Approches linguistique et didactique du lexique en classe de langue*. Disponible sur: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/059/

2 – Levet D. (2002). *Français langue seconde*. Paris : Belin, p. 90.

3 – Susie Morgenstern, *La Sixième*, Paris : L'Ecole des loisirs, 1985, pp.21-28.

Annexe – Robert Doisneau, *Le cadran scolaire*, Paris, 1956. Photographie noir et blanc.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère ou du français langue seconde, au niveau A2-B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document 1), d'un extrait de manuel (document 2), d'un texte littéraire abordable par extraits (document 3) et d'un document authentique (document 4).

Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de lexique et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.

Le

2017

Signature du candidat :

Cette année, conformément à ce que le rapport de la session 2016 annonçait et comme on peut le constater à la lecture du bordereau donné en exemple, certains documents ont été présentés comme des « annexes ». Leur présence dans les dossiers et leur statut a été difficile à comprendre par les candidats. En effet, si certaines annexes avaient pour vocation à être didactisées et proposées aux élèves dans le cadre de l'exploitation de la séquence, d'autres n'avaient pour autre ambition que d'illustrer un élément du dossier. Afin de lever toute ambiguïté, les sujets de 2018 ne comporteront pas d'annexe.

Les approches adoptées dans les textes théoriques continueront de relever du champ de la didactique du français langue étrangère et seconde mais aussi des disciplines connexes, intéressant la didactique (Sciences du Langage, Sciences de l'Éducation, Sociologie notamment).

Tous les textes et documents formant partie du corpus à destination des élèves devront être exploités dans la séquence. Le bordereau des épreuves de 2018 placera toujours en première position, dans le dossier, le texte théorique dans la mesure où c'est lui qui introduit la notion centrale. Il indiquera clairement que le texte théorique est un document à l'usage de l'enseignant, ceci afin de rappeler qu'il n'a vocation ni à être didactisé ni à être utilisé en tant que tel dans le développement de la séquence pédagogique. Le corpus de textes et de documents à destination des élèves sera placé en deuxième position. Il comprendra de façon systématique un texte littéraire et d'autres documents textuels, iconographiques, numériques dont la nature sera explicitée dans la consigne. Les textes littéraires continueront à être proposés dans des versions amples et abordables par extraits.

4. Problématisation et didactisation de la séquence

La didactisation attendue par l'épreuve consiste à transposer des savoirs disciplinaires savants en savoirs à enseigner par le professeur en vue de leur appropriation par les élèves. La séquence FLES s'étend généralement sur une durée réaliste de 5 à 7 séances, de 50 mn chacune en moyenne, sachant que selon les besoins du projet une séance peut durer davantage. Séquence et séance sont organisées de façon cohérente. Chacune peut porter un titre qui permet de mettre en évidence la tâche envisagée ainsi que la progression d'ensemble. Il n'existe pas de séquence canonique ni d'exposé unique : c'est l'unité du projet qui doit orienter les démarches et permettre aux élèves d'acquérir progressivement les connaissances et les compétences déterminées par l'enseignant.

4.1. Attendus en lien avec la consigne

La didactisation et la problématisation de la séquence tiennent compte des trois éléments énoncés dans le libellé des sujets (voir le bordereau proposé en exemple ci-avant) : contexte d'enseignement, niveau des élèves et notion didactique imposée. Il s'agit donc de relier toutes les parties de cet énoncé afin de ne pas fragmenter les temps de l'exposé et sa cohérence interne. Les remarques qui suivent, partant de la consigne à partir de laquelle est structuré chaque sujet, ont pour objectif de développer quelques principes, à l'aune des prestations de la dernière session.

4.1.1. Contexte d'enseignement

Le contexte d'enseignement, FLE ou FLS, n'est pas spécifié. Les sujets ne comportent que la mention « français langue étrangère ou français langue seconde ». Le candidat doit donc

déterminer le contexte de sa séquence, soit le FLE, soit le FLS, et non, comme certains l'ont proposé cette année, développer une séquence relative au FLE et une autre relative au FLS. La situation choisie doit être explicitement posée dès l'introduction. Elle ne concerne pas d'emblée un public d'apprenants adultes, puisque l'épreuve évalue des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'enseignement en milieu scolaire, pour des élèves, enfants ou adolescents, correspondant au second degré en France. A cet égard, il est nécessaire de bien connaître l'organisation de la scolarité française en quatre cycles et de ne pas envisager de situations impossibles à rencontrer comme un groupe UPE2A réunissant des élèves de 8 à 14 ans.

Il s'agit donc, au choix du candidat, soit d'un contexte FLE, soit d'un contexte FLS, comme les ont définis les précédents rapports auxquels il demeure utile de se reporter :

- la situation FLE, à l'étranger, recouvre des classes d'établissements privés sous contrat français, des classes de français collège-lycée assurées par l'Alliance française ou des classes de français ou bilingues dans des établissements publics nationaux ;
- la situation FLS concerne, en France, les UPE2A scolarisant des EANA (qui ont été déjà été scolarisés ou non : NSA) et, à l'étranger, dans les pays où le français est langue officielle et langue de l'école, des classes entièrement en français.

La définition du répertoire bi-plurilingue détermine les modalités du transfert de la L1 à la L2 et de la langue orale vers la langue écrite. En outre, le contexte donne des indications sur les enjeux et les valeurs liés à l'apprentissage de la langue française. La question de la représentation des langues influe sur la pédagogie à mobiliser. Alors que le FLE est une discipline scolaire qu'un élève étranger peut choisir, le FLS est imposé par la situation, qu'il soit langue officielle ou langue de scolarisation. D'un point de vue sociolinguistique, il convient de préciser dans quelle mesure le français est utilisé en dehors de la classe, en distinguant les contextes homoglosses – où la langue apprise et enseignée est aussi la langue du milieu environnant, comme c'est le cas en UPE2A – et hétéroglosses : cette discontinuité sociolinguistique concerne non seulement le FLE mais aussi le FLS dans presque tous les pays de l'Afrique dite francophone et aussi dans une partie de la France d'outre-mer.

Dans tous les cas, il est indispensable que le candidat puisse proposer une situation pédagogique précise, aux contours nettement définis, en relation avec des contextes concrets (par exemple, les langues parlées généralement dans les familles des élèves d'UPE2A), même si cette projection demeure virtuelle : il convient d'imaginer un cadre didactique et pédagogique qui, généralement, ne correspond pas à une réalité expérimentée par le candidat. Ces éléments supposent une bonne connaissance des dispositifs, d'abord dans leur fonctionnement institutionnel, ensuite dans la spécificité de leurs pratiques d'enseignement-apprentissage. Rappelons que les textes officiels relatifs à l'UPE2A doivent être connus et analysés. L'enseignant du dispositif n'est pas seul responsable de la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés, toute la communauté éducative doit assumer cette mission, notamment les professeurs des classes ordinaires dans lesquelles sont inscrits les élèves dès leur arrivée, conformément à l'esprit d'inclusion que le système éducatif français cherche à mettre en œuvre à tous les niveaux. C'est donc aussi dans cette articulation entre dispositif spécialisé et classe ordinaire qu'il est pertinent de penser la séquence. Dans ce contexte, celle-ci s'adresse certes à des apprenants aux « besoins éducatifs particuliers », dont les répertoires plurilingues et les histoires individuelles (par exemple les contextes migratoires, notamment pour les « mineurs non accompagnés ») doivent être pris en compte, mais il convient d'avoir à l'esprit qu'ils sont appelés à quitter l'UPE2A pour suivre progressivement une scolarité ordinaire.

En tout état de cause, il faut se préparer à expliquer comment prendre en compte des élèves allophones en classe ordinaire de français. L'entretien pourra aborder cette question importante pour des professeurs dont la formation ne prédispose pas toujours à vivre efficacement cette situation. Et ce sera le cas pour la grande majorité des candidats. On peut se poser quelques questions simples : comment ces enseignants peuvent-ils collaborer avec le professeur

d'UPE2A ? Comment peuvent-ils adapter leurs séances aux élèves allophones, dans le cadre de leur progression en classe entière ?¹⁴ Finalement, la réflexion didactique et pédagogique sur le groupe choisi par l'enseignant en contexte FLE ou FLS rejoint, avec des déclinaisons spécifiques, les grandes problématiques qui traversent toute éducation scolaire : la différenciation pédagogique, l'accompagnement personnalisé, l'apprentissage et l'évaluation par compétences, le travail interdisciplinaire, le développement des compétences en langues dans une démarche comparative et plurilingue, les pratiques culturelles et interculturelles... Ces remarques visent à souligner l'importance d'une contextualisation qui ne soit pas distincte des réalités. Une séquence « hors sol » manque de conviction et de crédibilité. Les meilleures prestations ont réussi à ancrer les propositions dans un cadre vraisemblable et réaliste, réunissant l'enseignant et un public FLE ou FLS qui n'est jamais oublié. En effet, il arrive trop souvent qu'après une introduction prometteuse décrivant le contexte et le niveau du *CECRL*, citations institutionnelles à l'appui, le propos abandonne rapidement ces bonnes intentions pour déployer une séquence ordinaire de français, telle qu'elle peut advenir en collège voire en lycée pour l'immense majorité des élèves. Le jury recommande donc vivement d'explicitier et de justifier régulièrement les choix opérés eu égard à la spécificité du public concerné. Les invariants pédagogiques gagnent à être appliqués en situation spécifique. C'est ainsi qu'une activité lexicale, aux objectifs clairement définis et identiques pour le FLE, le FLS ou le FLM, pourra s'appuyer, dans les deux premières situations, sur des éléments de démarche contrastive. La préparation de l'épreuve est l'occasion, pour chacun, de passer d'une représentation intuitive et parfois stéréotypée à une réflexion consciente de ses décisions et en cheminement vers l'expertise que le professeur en poste affinera tout au long de sa carrière.

4.1.2. Niveaux du *CECRL*

Dans le même ordre d'idées, le(s) niveau(x) mentionnés dans le sujet doivent être pris au sérieux et sous-tendre la totalité de l'exposé, au-delà de sa présentation inaugurale. Les sujets de l'année 2017 se référaient aux niveaux du *CECRL* de A1 à B2 et ont proposé pour certains d'entre eux un état intermédiaire entre deux niveaux, par exemple A1-A2, A2-B1, B1-B2. Il ne suffit pas d'énumérer les descripteurs et les échelles de performances : mieux vaut les synthétiser en fonction du projet de séquence et, dans les séances, adapter les activités à ces degrés. Ceci implique une connaissance au moins minimale des correspondances entre ces niveaux du *CECRL* et le champ des activités proposées en classe. Ainsi, les domaines d'étude et les attendus linguistiques et langagiers ne sont absolument pas les mêmes pour des apprentissages de niveaux A1 et B1, contrairement à ce que laissent entendre de nombreuses prestations.

Dans l'exploitation pédagogique qu'ils proposeront à leurs élèves, on attend des candidats qu'ils sachent mener, du point de vue de la démarche méthodologique d'ensemble comme du point de vue de la construction d'exercices concrets *ad hoc*, des activités de compréhension orale et écrite, des activités de production orale et écrite, des activités grammaticales (repérage, conceptualisation, systématisation) adaptés aux niveaux des élèves. On attend également des candidats qu'ils mettent véritablement en place une procédure de lecture-compréhension des textes du dossier qui ne se réduise ni à une lecture (ou plusieurs) lectures silencieuses successives voire à une lecture à haute voix interrompue à tout moment pour solliciter un autre élève, ni au repérage des mots qu'on ne comprend pas. Ainsi que le mentionnent déjà les précédents rapports, la lecture silencieuse, comme à haute voix, ne garantit en aucun cas à elle seule la compréhension d'un texte. Le travail doit être étayé à l'aide de questions, ce qui suppose une bonne connaissance des niveaux de compétences du *CECRL*. Ce n'est donc pas à l'élève

¹⁴ <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

abstrait, général et adaptable qu'il faut penser, mais à des adolescents dotés de spécificités dont les profils sont globalement dessinés par le cadre de référence.

4.1.3. Notion didactique

Le second paragraphe du sujet commence par la formule suivante : « Cette analyse [du dossier proposé] vous permettra d'interroger la notion de [...] et de proposer un projet de séquence [...] ». Voici la liste des notions abordées dans les sujets de la session 2017, certaines apparaissant dans plusieurs libellés : interculturalité, pratique artistique, représentation des langues, expression orale, création poétique, acte de langage « exprimer ses goûts », médiation, plurilinguisme, lecture, expression dramatique, lexique, biographie langagière, insécurité linguistique, diversité linguistique et culturelle, stéréotype, didactique des disciplines, autobiographie langagière, activités langagières, image fixe, normes et variations linguistiques, articulation lecture-écriture. On le voit, l'éventail des notions proposées couvre des domaines théoriques diversifiés. Plusieurs sont au centre de la didactique du FLES, telle la notion de biographie langagière. D'autres sont empruntées à la didactique des langues en général et sont familières de l'enseignement du français auquel se destinent les candidats. Il est à noter que quelques problématiques sont orientées vers la culture littéraire et artistique : le jury recommande aux candidats de se préparer à mobiliser leurs connaissances et compétences dans un domaine contribuant à l'éducation artistique et culturelle des élèves. Afin de se familiariser avec les champs structurant la cohérence des sujets et d'en saisir les implicites et les mises en œuvres possibles, il est vivement conseillé de s'approprier de manière approfondie le lexique indicatif placé en annexe 1 de ce rapport. Ces concepts couvrent les domaines institutionnel, politique, didactique, pédagogique et métalinguistique. Les candidats confrontés à la question des « normes et variations linguistiques » ne pouvaient pas faire l'économie d'une analyse très précise de cette expression sociolinguistique capitale pour les programmes de Lettres en général et pour l'enseignement-apprentissage du FLES en particulier. Autre exemple : parler de la « représentation des langues » supposait de mener une réflexion d'ordre axiologique sur la façon dont les langues sont perçues et hiérarchisées selon les contextes et les locuteurs. Réduire ce concept à la présence d'une diversité linguistique conduisait à un contresens qu'ont su éviter les candidats correctement préparés à la spécificité de l'épreuve.

Prenons l'exemple d'une prestation réussie. Pour traiter un dossier consacré à la notion de « pédagogie différenciée », une candidate a très opportunément défini ce syntagme nominal avant d'analyser chaque texte et document¹⁵ à la lumière de cette thématique pour enfin prendre un peu de hauteur et problématiser l'ensemble du dossier : « Comment, en UPE2A et pour des élèves d'un niveau A2-B1, peut-on faire de la différenciation pédagogique une pratique à la fois indispensable et aux atouts multiples ? » En outre, la séquence proposée a intégré les supports du corpus à destination des élèves pour mettre en œuvre différents aspects de cette pratique pédagogique. Un autre candidat, moins performant, a correctement présenté le corpus avant de détailler des séances autour de la problématique des représentations de l'école. Si cette question pouvait effectivement traverser le dossier, elle ne correspondait cependant pas à la notion choisie. Il est important de centrer le discours sur le concept en question, même s'il n'apparaît pas explicitement dans tous les supports. Un dossier consacré à la compétence orale peut proposer aux élèves des textes et images qui ne traitent pas directement cette thématique :

¹⁵ Cf. annexe 2, dossier 8.

cependant, l'exposé devra insister sur la mise en œuvre d'une didactique de l'oral dans l'exploitation de ces documents. Lorsque la notion est clairement abordée par le corpus, la cohérence de l'exposé en est facilitée : tel est le cas de ce dossier consacré aux stéréotypes, illustré par un extrait de manuel et des dessins humoristiques représentant outrancièrement les travers du « peuple français ».

Nombre de candidats juxtaposent des micro-présentations sans les relier ou explicitent le lien entre documents et notion puis imaginent une séquence oublieuse de cette problématique. L'exposé, au lieu de dérouler une solide argumentation, se déploie alors en narration et description, se focalisant sur des séances privées de relations mutuelles et d'enchaînement didactique. A l'inverse, plusieurs développements ont manifesté une compréhension d'ensemble, organique du dossier et des deux phases conjointes de son exploitation. L'introduction problématise une notion que la séquence met en œuvre, supports à l'appui. Et, comme il a été rappelé plus haut, le recours aux apports du texte théorique permet d'enrichir les séances articulées dans la seconde phase de l'exposé : une telle agilité intellectuelle suppose la maîtrise au moins minimale des principales problématiques du FLES.

4.1.4. Objectifs

En ce qui concerne la proposition d' « un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques », le jury invite les candidats à formuler des objectifs non seulement rapportés à la problématique d'ensemble, mais aussi réalistes et adaptés au projet présenté. Il convient de procéder à une analyse pré-pédagogique¹⁶ des documents. Il s'agit, au cours de cette étape, d'explorer le document afin d'en dégager les éléments pragmatiques, linguistiques et culturels qui pourront être travaillés en classe. Trop de candidats posent ces objectifs sans procéder à une analyse fine des documents et sans qu'il soit, par conséquent, réellement possible de les travailler avec les élèves à partir du dossier. Bien des introductions énumèrent les expressions savantes du *CECRL* et donnent à espérer que ces intentions vont s'incarner dans le déroulé de la séquence. Or, ce catalogue initial demeure souvent une annonce peu suivie d'effets. Il ne suffit pas de produire une liste d'objectifs pour convaincre de leur bienfondé : seul le déploiement détaillé de la séquence pourra donner corps à ces déclarations d'intention. Pour le dire autrement, s'il est utile de citer les mots-clés des documents officiels et des rapports de jury, il est plus judicieux de les faire vivre dans l'animation du projet pédagogique. Par ailleurs, chaque séance peut être habilement référée à tel ou tel objectif précisé en introduction, sans qu'il soit besoin de tout répéter pour chaque cours.

La terminologie de ces objectifs est à présent bien intégrée. Précisons que par « méthodologiques », on entend un ensemble de procédures rationnelles développées dans le domaine 2 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « Les méthodes et outils pour apprendre »¹⁷. Plus généralement, tous les objectifs de la séquence sont ordonnés à l'acquisition de compétences et il est utile d'en maîtriser les enjeux et les modalités. Rappelons qu'une compétence est « l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite » (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015).

4.2. Tâche complexe

¹⁶ Moirand S. (1979). *Situations d'écrit (compréhension, production en langue étrangère)*. Paris : Clé international, coll. « didactique des langues étrangères », p. 74 et suiv.

¹⁷ <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

Il est essentiel de montrer en quoi les axes définis par le candidat concourent à réaliser un projet unique et commun plutôt qu'un ensemble d'activités aussi diversifiées que dispersées. Afin d'aider chacun à tresser les objectifs au service de l'appropriation et de la construction du sens par les élèves, il nous semble important de les organiser autour d'une tâche complexe. Comme le dit encore le B.O. cité précédemment, « l'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. » Élaborer une tâche complexe, c'est mettre les élèves en situation pour qu'ils analysent et résolvent un problème en mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...).

La pédagogie du FLES est familière de cette démarche, dans une visée actionnelle intégrant objectifs linguistiques, pragmatiques et culturels. De fait, des candidats annoncent la tâche complexe que leurs élèves vont réaliser : « rédiger un poème illustré sur les façons de saluer en France et ailleurs », « représenter les biographies langagières des élèves du groupe », « composer un couplet, par groupe, à la manière du chanteur figurant dans le dossier, en collaboration avec le professeur d'Education musicale », *etc.* Néanmoins, de nombreuses propositions souffrent du travers souligné à plusieurs reprises et ne tiennent pas leurs promesses au sein de la progression en séances. Au mieux, celles-ci posent des éléments préalables qui seront synthétisés à la fin dans une production de dernière séance, alors que la tâche aurait pu être réalisée et étoffée durant toute la séquence. C'est ainsi qu'un dossier centré sur la notion d'image fixe pour un niveau A1-A2 pouvait susciter une petite exposition d'affiches images-textes élaborée pendant six ou sept séances et convoquant progressivement des activités de compréhension orale / écrite et de production orale / écrite, sollicitant la construction de capacités morphosyntaxiques et de compétences de lecteur et de scripteur. Il est maladroit de repousser le travail stimulant de la tâche complexe aux confins de la séquence, dans une durée relativement brève et impossible à respecter. Comment, en séance 6, « rédiger et chanter plusieurs quatrains – avec rimes – exprimant des sentiments personnels » ? Est-il envisageable, en séance 5, de « créer un abécédaire à partir d'un livre lu » par des élèves de niveau A2 ? Ces projets ambitieux et motivants sont irréalisables dans de telles conditions, mais tout à fait intéressants à planifier du début à la fin de la séquence, avec des mises en activité multiples et convergentes. De même, trop de prestations réduisent la tâche à la publication des productions des élèves sur le blog de la classe. D'une part, publier sur un blog est trop vague pour constituer une tâche au sens dans lequel elle est définie par l'approche actionnelle, d'autre part, cela est aussi réducteur : cette publication n'est en effet pas la seule activité pédagogique envisageable pour donner son cadre final à la tâche directrice de la séquence.

4.3. Évaluation

A cet égard, les activités finales sont souvent marquées par un enjeu d'évaluation : les acquis des apprenants sont alors observés de manière sommative, après l'avoir été dans une évaluation intermédiaire formative. Quel que soit le moment, on n'évalue que ce qui a été travaillé avec les élèves.

Nous recommandons aux futurs enseignants d'accorder une place essentielle à l'observation des élèves au travail, dans différentes situations complexes, motivantes et transférables, pour pouvoir recueillir suffisamment d'indices permettant de travailler précisément et d'évaluer le niveau de maîtrise d'une compétence et ainsi proposer régulièrement des séances différenciées en fonction des besoins des élèves. En FLES comme en FLM, l'évaluation est un levier d'apprentissage intrinsèquement formatif. Outre les formes traditionnelles des évaluations scolaires diagnostiques, formatives, sommatives, devoirs, interrogations écrites et orales,

questions de début de cours, il est conseillé de faire pratiquer une autoévaluation ou co-évaluation (entre élèves) et, du côté de l'enseignant, l'observation au fil de l'eau du travail individuel ou collectif des élèves au cours de l'activité en séance ordinaire.

Pendant l'entretien, le jury a souvent interrogé les candidats sur les modalités des évaluations proposées, ainsi par exemple sur cette activité proposée par un candidat qui confondait exercice de compréhension écrite et évaluation sommative : un QCM présenté comme une évaluation sommative en séance 4 d'une séquence portant sur la notion d'insécurité linguistique et dont l'objectif annoncé était de vérifier si les élèves avaient compris le texte qu'on leur avait donné à lire. A ce sujet, l'exploitation des épreuves du DELF voire du DALF¹⁸ constitue une ressource précieuse.

4.4. De la séquence à la séance développée

Les principes de cohérence et de progressivité qui fédèrent la séquence gouvernent aussi l'unité que constitue la séance, et principalement celle qui est plus amplement développée. Les rapports de jury des années précédentes ont insisté sur plusieurs critères que nous nous contenterons d'abord de rappeler : une séance en lien avec la notion étudiée, un titre, des objectifs, des prérequis au sein de l'ensemble de la séquence, une démarche, l'exploitation d'un texte ou document du corpus à destination de l'élève, la proposition précise d'activités impliquant les élèves et articulées entre elles (en lien avec les compétences du *CECRL*), prenant en compte le répertoire bi-plurilingue des élèves pour faciliter le passage de la L1 à la L2, la mobilisation de connaissances théoriques par le professeur et le recours aux TICE, accompagné d'une réflexion sur la plus-value pédagogique des logiciels utilisés, des sites Internet exploités, du tableau numérique interactif, des baladeurs, tablettes et autres nouveautés mises à disposition des enseignants et des élèves dans le cadre de ce que l'on appelle le numérique éducatif.

La session 2017 permet par ailleurs de souligner quelques tendances et de formuler plusieurs conseils. Afin de rendre le propos plus fluide, il est possible de ne pas renvoyer la description de la séance détaillée à la fin de l'exposé. Les pratiques actuelles demeurent valides, mais cette alternative est autorisée, consistant à suivre l'ordre chronologique des séances et à ménager une étape plus longue pour l'une d'entre elles. D'autre part, de manière plus impérieuse, il convient d'éviter les imprécisions de déclarations générales telles que « nous allons travailler le lexique », « les élèves vont comprendre le texte après trois lectures » ou « nous nous appuyerons sur les langues premières des apprenants ». Les dispositifs proposés ne doivent pas se limiter à des thématiques ou des objectifs, ils seront précis, concrets et opérationnels. Ainsi, dans quelles situations place-t-on les apprenants (type de groupe, durée, énoncé de consignes claires...) ? Dans ces conditions, dire n'est pas faire et le jury attend que le candidat puisse décrire et analyser des activités, voire des exercices, des modalités de mise en œuvre pédagogique. A propos d'un dossier consacré aux stéréotypes, certains candidats se sont contentés d'annoncer le repérage de ceux qui étaient présents dans le corpus, quand d'autres ont pertinemment analysé une démarche de déconstruction de ces catégorisations menée avec les élèves.

La séance développée n'est pas un sommaire, elle déploie un processus conscient de ses enjeux et de ses phases. Comment mobiliser les langues et cultures en présence ? Comment articuler les compétences d'oral, qui sont premières en FLES, et les compétences d'écrit ? Comment enchaîner compréhension et production ? Comment construire le sens en évitant de commencer par traiter les lacunes lexicales des élèves ? Comment planifier des stratégies de sujet lecteur, en relation avec les théories de la réception ? Comment utiliser les pratiques numériques à bon

¹⁸ <http://www.ciep.fr/delf-dalf>

escient, c'est-à-dire en vue d'une plus-value pédagogique ? Comment travailler précisément les compétences linguistiques au-delà des étiquetages grammaticaux métalinguistiques traditionnels ? Comment les activités ludiques, souvent proposées, favorisent-elles une progressive conscientisation et explicitation des savoirs ? Comment utiliser des dictionnaires variés, notamment numériques ? Comment ne pas réduire le texte littéraire ou les documents iconographiques à des réserves linguistiques instrumentalisant et technicisant les ressources culturelles qu'il faudrait plutôt envisager dans leurs formes-sens ?

Autant de questions qui incitent à exposer un scénario serré et explicite, dont les tenants et les aboutissants signalent un authentique engagement du professeur à venir qui va travailler non pas strictement pour ses élèves, mais toujours avec eux, en organisant chaque séance en fonction de leurs besoins. Pour éviter les écueils de la transmission absolue qui ne se soucie guère de la réception effective, on veillera à observer ce qui est appris et construit pour adapter ce qui est enseigné. La démarche inductive (observation d'indices, hypothèses de sens, compréhension systématique), menée avec la classe dans des activités variées, est bien plus efficace qu'un cours magistral. Elle contribue par ailleurs à la mise en place d'une pédagogie bienveillante centrée sur les élèves et désireuse de sécuriser leur entrée dans les apprentissages, ce dont ont particulièrement besoin les publics FLES.

5. Pistes indicatives d'exploitation didactique et pédagogique

5.1. Exemple 1 : sujet « Expression dramatique A2-B1 » (annexe 3)

<p>Expression dramatique A2-B1</p>	<p>1 – Stéphanie Clerc, « Apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil » Université d'Avignon, février 2009 http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/clerc_2009.htm 2 – Spectacle « Roms, Paroles vivantes ». Festival Off d'Avignon du 4 au 14 juillet 2015 au Théâtre de la Rotonde. Extraits du dossier de presse. http://www.rencontresliganes.asso.fr/2015/06/roms-paroles-vivantes-plus-quun-spectacle-un-projet/ 3 – Molière, <i>Le Médecin malgré lui</i>, acte I scène 1, 1666 4 – Photographie de la représentation du <i>Médecin malgré lui</i> de Molière par la Compagnie Colette Roumanoff, Théâtre Fontaine, Paris, 2017</p>
--	--

Le dossier reproduit en annexe 3 est constitué d'un texte théorique (document 1), de deux documents authentiques (documents 2 et 4) et d'un texte littéraire utilisable par extraits (document 3). La notion d'« expression dramatique » n'est pas spécifique à l'enseignement-apprentissage du FLES. Elle s'inscrit dans le champ de l'éducation artistique et culturelle¹⁹, des arts de la scène et du théâtre, qui organise le parcours interdisciplinaire des élèves, ainsi que dans plusieurs domaines du socle commun et dans les programmes de français. Ce concept sollicite de la part du candidat la mobilisation de connaissances et compétences littéraires et artistiques qui, même si les attendus sont moindres que dans l'option ASP Théâtre, doivent être transposées et adaptées au public FLE ou FLS de niveau A2-B1 choisi par le candidat.

De fait, l'expression dramatique, qu'elle soit le fait d'un dramaturge, de personnages, d'acteurs ou d'élèves, occupe une place dans le *CECRL*, principalement dans la rubrique « Utilisation esthétique ou poétique de la langue »²⁰. La culture théâtrale, que l'on peut s'approprier en

¹⁹ Voir le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164

²⁰ *CECRL*, partie 4.3.5.

formation, fréquenter dans les lieux de spectacle ou pratiquer de manière plus ou moins experte, relève ainsi de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation, dans leurs dimensions orale ou écrite, au même titre que le chant, le conte ou l'écriture créative²¹.

Cette approche est particulièrement féconde en théâtre, comme l'a montré notamment Gisèle Pierra²² dont les travaux sont mentionnés dans le texte théorique emprunté à Stéphanie Clerc. Ce document, publié en 2009 à propos des classes d'accueil, intéresse toujours la pédagogie à l'heure des UPE2A. Il convenait d'en résumer et analyser la thèse pour problématiser le dossier et la séquence assortie du développement d'une séance. Malgré les réticences que suscitent les pratiques artistiques dans une logique de progression par étapes de l'apprentissage du français et en raison de l'ignorance de leurs effets positifs sur la réussite globale des apprenants, elles contribuent à l'inclusion scolaire et à la formation personnelle, plurilingue et interculturelle du groupe, ce qui est particulièrement efficace pour le jeu théâtral qui engage et valorise toute la personne de l'élève.

Les trois autres éléments du corpus, choisis pour leur cohérence avec ces propos, invitaient les candidats à expliciter cette relation. Les extraits du dossier de presse du spectacle « Roms, Paroles vivantes » donnent un exemple fructueux de travail dramatique mené avec des partenaires professionnels auprès de publics dits empêchés²³, dont les paroles, les voix et les corps ont été mis en scène pendant le Festival d'Avignon : jeunes ou adultes, les Roms participent pleinement au jeu (cf. l'intérêt mimo-gestuel de l'affiche) dans un engagement personnel et politique, qui combat les stéréotypes sociaux et ethniques. La scène d'exposition du *Médecin malgré lui* de Molière, texte patrimonial (1666) et la photographie d'une de ses représentations contemporaines (2017) s'éloignent de la création précédente mais incitent les candidats à réfléchir sur les activités de compréhension et de jeu dramatique à mener avec les élèves autour de cette scène de dispute conjugale, afin de mettre en œuvre les principes énumérés dans le texte théorique et illustrés par le spectacle avignonnais. De cette analyse préalable pouvait naître la formulation d'une problématique d'ensemble. Pourquoi et comment la pratique théâtrale / l'expression dramatique peut-elle structurer efficacement une séquence d'apprentissage FLE ou FLS ? Dans quelle mesure le théâtre, en réception et en production, permet-il de former et de consolider les compétences des élèves en situation de bi-plurilinguisme ?

Quant à l'exploitation des textes et documents destinés aux élèves, elle pouvait suivre plusieurs pistes dont voici quelques propositions non modélisantes ni exhaustives. L'étude des caractères linguistiques (modalités, actes de paroles, construction des propositions, lexique...) et littéraires (dialogue théâtral, répliques et didascalies, registre polémique et comique...) de la scène guidait la sélection d'un ou deux extraits plus abordables, pendant la séance précisément développée, pour des élèves de niveau A2-B1 : par exemple les premières et dernières répliques, à partir des lignes 48 ou 50. L'analyse iconographique de la photographie de mise en scène (comparaison avec le texte, accessoires, couleurs, expressions des personnages...), éventuellement complétée par des captations vidéo de représentations, offrait un bon support pour une séance d'étude de l'image, de même que l'affiche de spectacle. Le dossier de presse suggérait des éléments de création dramaturgique à déployer à partir des paroles des élèves, ainsi que l'ébauche d'un projet de spectacle. Il était ainsi tout à fait possible d'organiser une séquence mobilisant

²¹ C'est ainsi que le 2^{ème} concours mondial d'écriture créative collaborative Florilège-FIPF concerne toutes les classes françaises et francophones. <http://www.francparler-oif.org/florilege-fipf-2017-eldorado-2eme-concours-mondial-decriture-creative-collective/>

²² Pierra G. (2006). *Le Corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

²³ Cette démarche a aussi été réussie avec des migrants de Calais dans le cadre de la création de la pièce « To be or not ». Voir l'article numérique : <http://www.secoures-catholique.org/actualites/to-be-or-not-quand-seize-migrants-de-calais-montent-sur-scene>, 25/11/2016.

plusieurs compétences de compréhension / production et des objectifs didactiques diversifiés autour de la réalisation progressive – aux séances soigneusement articulées – et de l'évaluation graduelle d'une tâche complexe consistant à jouer des saynètes, extraites ou non du *Médecin malgré lui*, conflictuelles ou pas, comiques ou non.

5.2. Exemple 2 : Sujet « Diversité linguistique et culturelle » B1-B2 (annexe 4)

<p>Diversité linguistique et culturelle B1-B2</p>	<p>1 – Géo Ado n°153, novembre 2015. « Plein la vue : au menu de la cantine », pp. 52-57. 2 – De Pietro J.-F. (2004). Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. C. Vargas (éd.). <i>Langue et études de la langue</i>. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, pp.81-91. 3 – Amélie Nothomb, <i>Stupeur et tremblements</i>, Paris : Albin Michel, 1999. 4 – <i>La cour de Babel</i>. Bande annonce du film de Julie Bertuccelli, 2013. https://youtu.be/u_XCFk2mSOU. Annexe : affiche du film <i>La cour de Babel</i>, 2013.</p>
---	---

Les documents textuels, iconographiques et numériques du dossier présenté en annexe 4 abordent tous, de façon complémentaire, explicite et selon des entrées diverses – sociale, politique ou didactique – la notion de diversité linguistique et culturelle. Qu'il s'agisse de l'organisation des repas (document 1, dossier complet « Planète Ados » tiré du magazine *Géo Ado* n°153, novembre 2015. « Plein la vue : au menu de la cantine », pp. 52-57), de la promotion de l'éveil aux langues et des démarches pédagogiques de comparaison des langues pour l'enseignement de la grammaire (document 2. – De Pietro J.-F. (2004). Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. C. Vargas (éd.). *Langue et études de la langue*. Presses universitaires de Provence, pp. 81-91), de l'expérience de l'altérité à travers la découverte de nouveaux codes socioculturels dans une entreprise au Japon (Amélie Nothomb, *Stupeur et tremblements*, Paris : Albin Michel, 1999) ou encore d'une immersion au sein d'une UPE2A et réunissant des élèves d'origines, de langues et de cultures diverses (document 4 et son annexe – *La cour de Babel*. Bande annonce et affiche du film de Julie Bertuccelli, 2013), tous les documents convergent vers la même problématique : comment mettre en place une didactique du plurilinguisme-pluriculturalisme qui participe au développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle tout en conduisant un enseignement du et en français ? Comment désamorcer le conflit interculturel ? Pour l'exploitation de ce dossier, une prestation a proposé l'organisation d'une séquence répondant précisément à cette problématique. Relevant de l'approche actionnelle, elle s'est intitulée « Je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles » et s'est organisée autour de la tâche « Organiser une exposition mettant en scène la diversité linguistique et culturelle présente dans la classe ». Elle a permis de travailler, dans le cadre d'un enseignement de FLS au niveau B1-B2, les compétences de compréhension et de production orale comme écrite tout en ménageant un travail sur la langue (notamment, et à partir d'un repérage dans le texte : construction et valeurs des temps du passé comme le passé simple, le passé composé et le plus que parfait et le discours indirect, direct et indirect libre). Il ne s'agira pas ici de décliner l'ensemble de cette séquence ni les objectifs de chacune des séances qui l'ont constituée mais de donner quelques pistes possibles de réflexion et d'exploitation des documents du dossier.

Les questions didactiques et pédagogiques liées à la diversité linguistique et culturelle constituent une des préoccupations majeures de la didactique du français, entendue au sens large comme recouvrant des situations dans lesquelles le français a un statut de langue

maternelle, de langue seconde ou de langue étrangère. Du point de vue institutionnel, la diversité linguistique et culturelle intéresse l'Éducation nationale car l'école est un contexte plurilingue et pluriculturel. En effet, elle caractérise les publics scolaires et tous les enseignants s'y trouvent confrontés, qu'ils interviennent en classe banale ou dans des structures d'accueil spécifique aux élèves allophones, dans un établissement de métropole ou dans les « départements et régions d'outre-mer », dans les « collectivités d'outre-mer », dans les « Pays d'outre-mer au sein de la République », dans des établissements français à l'étranger. Du point de vue politique, les travaux sur le plurilinguisme, sur la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école, menés notamment au sein du Conseil de l'Europe, influencent aujourd'hui nettement les politiques éducatives et les programmes d'enseignement du français et des langues et ce, dès la petite enfance. Ainsi, dans les programmes de la maternelle publiés en 2015, on recommande d'aborder l'éveil à la diversité linguistique²⁴ dès la moyenne section²⁵. De même, la découverte d'autres langues suggère une volonté de multiplier les possibilités de communiquer avec autrui. Nul doute, ainsi que le soulignait déjà Marie-Madeleine Bertucci²⁶ en 2007, que les travaux sur le français langue seconde/langue de scolarisation ont permis de « [...] construire un rapport nouveau entre les langues en présence dans le contexte scolaire : langue nationale, variété scolaire du français des apprentissages, langues à fort statut comme l'anglais, langues des migrants [...] de rendre visible aux plans linguistique et didactique une situation sociale jusque-là ignorée, et [...] lui donne une légitimité scolaire » (p. 51). C'est bien aussi dans cette perspective que s'inscrit le texte de J.F De Pietro publié en 2004, qui propose, en s'inspirant des recherches d'E. Roulet (1980), de Béguelin *et alii* (2003) et des études relatives à l'Éveil aux langues²⁷, d'aborder l'enseignement de la grammaire du français dans une dynamique de pédagogie intégrée rapprochant le français, les langues enseignées à l'école et les langues des élèves, et proposant de les comparer. C'est ce que Nathalie Auger a formalisé en 2005 dans ses travaux portant sur la comparaison des langues²⁸, rappelant ainsi d'une part que les enfants allophones sont des individus riches d'une

²⁴ À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. Programme de la Maternelle, BO n°2 du 26 mars 2015.

²⁵ De façon générale, on constate une attention nouvelle et toute particulière vis-à-vis des langues en présence dans la classe, dans la société, à l'échelle régionale et internationale (les langues régionales, les langues étrangères et – pour la première fois dans les programmes – la langue des signes française – LSF). Ainsi, la façon dont on aborde par exemple l'acquisition de la langue 1 suggère bien que les élèves à leur entrée en maternelle ne sont ni tous monolingues ni tous francophones ; on rappelle également que les processus sous-jacents à l'acquisition sont tous les mêmes, ce qui permet de lutter contre certaines idées reçues et de résoudre la question des capacités cognitives et intellectuelles qui se posent parfois à propos des enfants qui ne parlent pas le français à leur entrée en maternelle (*L'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage*) (Programme d'enseignement de l'école maternelle, 2015 : 4).

²⁶ Bertucci M.-M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français aujourd'hui* n° 156, pp. 49-56.

²⁷ Candelier, M. (éd.) (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boek - Duculot. Kervran, M. (éd.) (2006 - 2012). *Les langues du Monde au quotidien – cycle 1 / cycle 2 / cycle 3*. CRDP de Rennes.

²⁸ Auger N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés (ENA)*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia,

ou de plusieurs langue(s)-culture(s) sur lesquelles ils s'appuient pour structurer leurs apprentissages et soulignant d'autre part l'intérêt de la légitimation des langues des élèves dans la classe. Travailler la grammaire en s'appuyant sur le français et sur d'autres langues, sans pouvoir recourir au sens mais en s'appuyant sur des indices formels²⁹, dans une perspective plus large de compréhension de la langue française et de préparation à l'apprentissage d'autres langues, telle est l'orientation défendue par J.F. De Pietro. Cette démarche pédagogique de comparaison des langues et des cultures pouvait être adaptée à l'exploitation de l'ensemble des documents constitutifs du dossier qui suscitent ou mettent explicitement en œuvre la comparaison (dans les réactions des élèves qui s'expriment face aux repas proposés au Laos, en Inde, au Japon dans le document 1 ; dans les conduites socioprofessionnelles et la description des rapports hiérarchiques au sein d'une entreprise privée sur lesquels ironise l'auteur du texte 3 ; dans l'ensemble de la bande annonce de la *Cour de Babel* qui aborde la mise en œuvre de la comparaison des écritures, des salutations, etc., dans les différentes langues-cultures présentes dans le dispositif et à travers l'exploitation de l'affiche du film qui présente les portraits des élèves qui ont participé au tournage et reproduit ainsi la diversité linguistique et culturelle présente dans l'UPE2A). Chacun des documents fait se confronter des points de vue et révèle la subjectivité du regard posé sur une situation que l'on ne connaît pas. On y retrouve la difficulté de comprendre un univers nouveau, complexe auquel on n'est pas habitué, celui de la cantine et son organisation dans les autres pays (de jeunes français réagissent aux images), celui de l'entreprise japonaise (une interprète français-japonais face à une organisation hiérarchique dont elle n'est pas coutumière), celui de l'école en France (regards d'élèves allophones sur l'école et sentiments vis-à-vis de leur accueil). Chacun des documents trouve sa place dans l'exploitation pédagogique de la séquence et peut être utilisé du point de vue linguistique, culturel comme iconographique. Par exemple, l'analyse des photos du dossier du magazine Géo Ado permet de travailler des éléments absents des textes tels que les vêtements, la présence ou non des couverts, les postures, etc.

Atteindre le niveau B2 signifie en lecture pouvoir comprendre un texte littéraire contemporain en prose. Le texte littéraire proposé dans le dossier est extrait de *Stupeur et Tremblements*, roman autobiographique d'Amélie Nothomb, romancière belge d'expression française, publié en 1999 et récompensé par le Grand Prix du roman de l'Académie française. Amélie Nothomb est une figure remarquée de la littérature contemporaine, tant par ses succès littéraires et ses publications régulières : un roman par an depuis son premier en 1992, que par sa personnalité. Ces caractéristiques-là font partie non seulement de la culture générale attendue d'un futur professeur de Lettres mais sont aussi des éléments à travailler avec les élèves afin de leur permettre de se construire une culture générale et littéraire. Dans *Stupeur et tremblements*, Amélie Nothomb met en scène le personnage d'Amélie retournant au Japon où elle a vécu enfant pour y travailler comme interprète dans une entreprise de Tokyo. L'extrait donne immédiatement le ton : même si le personnage parle le japonais, la difficulté de concilier

fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard, DVD (26 mn), guide pédagogique, 15 pages.

²⁹ Partant de la problématique suivante : « Comment, concrètement, créer des situations d'apprentissage qui favorisent l'intégration des élèves allophones dans une classe composée majoritairement d'élèves francophones sans perdre de vue les exigences du programme scolaire ? », Marie-Armelle Camussi-Ni, Annick Coatéval et Camille Folmer (Elèves FLS, élèves FKM : l'hétérogénéité, tremplin à un apprentissage réfléchi de la langue. A. Pégaz Paquet & L. Cadet (éds). *Les langues à l'école, la langue de l'école*. Arras : Artois Presses Université, collection Études linguistiques, série Didactique des langues, 2016) ont mis en place une proposition originale d'enseignement de la grammaire dans une classe de CE2 réunissant des élèves allophones et francophones. Elles montrent (p. 119) que la démarche de l'élève allophone repose sur l'observation de l'appareillage grammatical (syntaxe, morphosyntaxe) alors que celle de l'élève francophone s'appuie sur la sémantique.

compétences linguistiques et culturelles est réelle et parler la langue n'empêche pas le choc des cultures ni la difficulté à vivre la diversité culturelle. Le titre de l'ouvrage pourra être travaillé en relation avec des éléments biographiques de l'auteur mais aussi en lien avec la structure de titres d'œuvres classiques auxquelles il fait écho, comme par exemple : *Amour et Amitiés* (1790), *Raison et sentiments* (1811), *Orgueil et préjugés* (1813) de Jane Austin. On pourra également, pour les besoins de la séquence, convoquer l'extrait du film réalisé en 2002 par Alain Corneau avec Sylvie Testud, elle aussi figure du cinéma français, dans le rôle d'Amélie, correspondant à la scène décrite dans le livre. Parmi les éléments littéraires à mettre au travail à partir de ce texte, on utilisera à profit les figures de style et les procédés de répétition utilisés par l'auteur, qui donnent à l'extrait sa tonalité à la fois humoristique et ironique.

Résultats et perspectives

Le bilan de la session 2017 est caractérisé par une progression d'ensemble. 206 candidats se sont présentés aux épreuves de l'ASP FLES (public et privé). Ils étaient 129 en 2016, soit une augmentation de près de 60 %, qui place pour la première fois l'option FLES en deuxième place derrière l'option LLF. Outre l'intérêt suscité par une épreuve à présent mieux connue des futurs candidats, cette évolution tient certainement à la prise de conscience pleinement justifiée de la nécessité de se doter des compétences professionnelles permettant d'accueillir en classe ordinaire de Lettres des élèves allophones de plus en plus nombreux sur le territoire français. Les gestes professionnels adossés à l'inclusion bénéficient alors à tous les élèves sans exception.

Les candidats ont obtenu la note moyenne de : 9.70/20, résultat supérieur à leur moyenne en MSP : 8.56/20. Les notes de l'ASP FLES se sont échelonnées selon un large spectre, de 1 à 20 inclus et plus précisément : 20,5% entre 15 et 20/20 ; 26,3% entre 10 et 14/20 ; 29,7 % entre 6 et 9/20 ; 23,5% entre 1 et 5/20. La moyenne a donc gagné 0.73 point en FLES contre 0.1 en MSP, ce qui constitue un résultat encourageant, même si, on le voit, trop de candidats se présentent encore insuffisamment préparés.

145 candidats sont lauréats du concours via l'option FLES, soit 70.38 % (63% en 2016) de la cohorte s'étant présentée. Les admis FLES ont obtenu en moyenne une évaluation de 11.72/20 en ASP et de 10.26/20 en MSP, à comparer respectivement aux notes de 10.82 et 10.72 obtenues en 2016.

Ces résultats sont de bon augure et le jury se réjouit des progrès réalisés cette année par les candidats, dont une part plus importante que les années précédentes s'est présentée sérieusement entraînée. Gageons que ces évolutions et les commentaires rédigés par les rapports successifs aideront les candidats, accompagnés de leurs formateurs, à parfaire encore la préparation pour acquérir les compétences qui leur permettront, dès la rentrée suivante, de construire avec leurs élèves un apprentissage porteur de sens pour tous.

Bibliographie

Les bibliographies détaillées dans les rapports des années précédentes constituent les références d'appui à la préparation du concours. On pourra utilement ajouter quelques titres :

Auger N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France*. Paris : Éd. des Archives contemporaines.

Bertucci M.-M. & David J. (éds.) (2003). Les langues des élèves. *Le Français Aujourd'hui*, n° 143.

Bishop M.-F. & Cadet L. (éds.) (2011). Continuités et ruptures dans l'enseignement de la langue. *Le Français Aujourd'hui*, n° 173.

Cadet L. & Guerin E. (éds.) (2012). FLM, FLS, FLE au-delà des catégories. *Le Français Aujourd'hui*, n° 176.

Cadet L., Laborde-Milaa I. & Mangiante J.-M. (Éds.) (2009). Langue(s) et intégration scolaire. *Le Français Aujourd'hui*, n° 164.

Cherqui G. et Peutot F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette FLE.

Coste D. et al. - ADeB. (2013). *Les Langues au coeur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Cortil-Wodon (Belgique) : Éditions Modulaires Européenne.

Coste D. et Cavalli M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques DGII – Direction générale de la démocratie, Strasbourg. www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE.../Education-Mobility-Otherness_FR.pdf

Godard A. (2015) (éd.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. « Langue et didactique ».

Goï C. (2015). *Des enfants venus d'ailleurs*. Paris : Canopé.

Klein C. (éd.) (2012). *Le Français comme langue de scolarisation – Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Paris : Scéren CNDP-CRDP.

Pegaz Paquet A. & Cadet L. (Éds.) (2016). *Les langues à l'école, la langue de l'école* : Artois Presses Université, collection Études linguistiques, série Didactique des langues.

Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P.-H. et Vollmer H. (2010). Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les *curriculums*. Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des langues, DGIV, Strasbourg.

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../KnowledgeBuilding2010_fr.doc.

Diversité n° 176, 2e trimestre 2014, Langues des élèves, langue(s) de l'école.

Sitographie

RAPPORTS DE JURY CAPES LETTRES MODERNES ASP FLE-S

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://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/3eme_concours/71/2/lettres_473712.pdf

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 collèges

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/>

Annexe 1. Lexique indicatif des concepts et notions de l'épreuve ASP FLES

Voici quelques éléments de lexique relatif au champ du FLES puis à l'organisation de la séquence didactique.

FLM, FLE, FLS, FLSco, FOS
CECRL, portfolio des langues
DELFDALFDELFDelaireDILF
CASNAV
UPE2A et classe ordinaire
Acquisition, apprentissage
Elève/apprenant
Inclusion, intégration, assimilation
Contexte homoglotte ou hétéroglotte
Contexte endolingue ou exolingue
Langues-cultures
Langues à l'école / langues de l'école
Langue première, véhiculaire, vernaculaire
Bi-plurilinguisme, diglossie, monolinguisme
Langue isolante, flexionnelle, agglutinante
Axiologie des langues étrangères
Biographie langagière
Répertoire langagier
Allophonie
Interlangue
Francophonie
Sécurité/insécurité linguistique, représentation des langues
...

Actes de langage
Démarche actionnelle, communicationnelle
Documents fabriqués, didactisés, authentiques,
Objectifs communicatifs, linguistiques, (socio)culturels et/ou méthodologiques, pragmatiques
Compétence pragmatique
Compétence interculturelle, interculturalisme, multiculturalisme
Comparaison des langues
Analyse contrastive ou différentielle entre langues
Linguistique (phonétique-phonologie, morphologie, syntaxe, lexique, sémantique, pragmatique...)
Grammaire intériorisée, implicite, explicite
Grammaire de l'énonciation, du discours, des textes, de la phrase
Inférences, sujet lecteur, horizon d'attente, stratégies
Lexique, emprunt, dérivation, néologisme
Règle, norme, variations
Compréhension et production orale / écrite, médiation
Compétences
Tâche, activité, exercice
Evaluation, auto-évaluation, co-évaluation, diagnostique, formative, sommative
TICE
Pédagogie de projet, différenciée

Simulation globale
 Démarche inductive, déductive
 Systématisation
 Institutionnalisation
 Erreur, tâtonnements, essais, révision, correction, faute
 Savoir déclaratif, savoir procédural, co-construction
 Interactions langagières
 Feed-back, explicitation, étayage, accompagnement, îlots
 Transdisciplinarité, interdisciplinarité
 Education artistique et culturelle, écriture créative
 ...

Annexe 2. Tableau synthétique des sujets CAPES de Lettres modernes – ASP FLES

Notions et niveaux	Corpus
1. Plurilinguisme A2	1 – Kervran M. (2006). <i>Les langues du monde au quotidien</i> – © CRDP de Bretagne. 2 – Couëtoux-Jungman F. <i>et al.</i> (2010) Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. <i>Devenir</i> 2010/4, Vol. 22, pp. 293-307. Disponible en ligne : http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=DEV_104_0293 , 2010. 3 – Claude Esteban, <i>Le Partage des mots</i> . Paris : Gallimard, coll. L'un et l'autre, 1990.
2. Interculturalité A2-B1	1 – Voyages en français, Institut français, République française, Ministère des Affaires étrangères, <i>le Français moyen</i> , Fiche pédagogique, A2. Décrire le Français moyen (Fiche étudiant) (pdf - 304 ko). Disponible en ligne : http://voyagesenfrancais.fr/IMG/pdf/a2_citoyen_moyen.pdf , 2011. 2 – Dervin F. et Tournebise C. (2015). <i>Éducation interculturelle et reconnaissance des diverses diversités : le cas des études universitaires en Finlande</i> . Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/260384071_Education_interculturelle_et_reconnaissance_des_diverses_diversites_le_cas_des_etudes_universitaires_en_Finlande . 3 – Agnès Desarthe, <i>Comment j'ai appris à lire</i> . Paris : Points, 2013.
3. Lexique A2-B1	1 – Puren C. (2016). Approches linguistique et didactique du lexique en classe de langue. Disponible sur: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/059/ 2 – Levet D. (2002). <i>Français langue seconde</i> . Paris : Belin, p. 90. 3 – Susie Morgenstern, <i>La Sixième</i> , Paris : L'Ecole des loisirs, 1985, pp.21-28. Annexe : Robert Doisneau, <i>Le cadran scolaire</i> , Paris, 1956. Photographie noir et blanc.
4.	1 – Cicurel F. (1991). Compréhension des textes : une démarche interactive. <i>Le Français dans le monde</i> n° 243, pp. 40-42.

Acte de langage «exprimer ses goûts» A2	<p>2 – Tito, <i>Les yeux de Leïla</i>. Tome 10 de la série « Tendre Banlieue », Paris : Casterman, 1995, pp. 12-14 et pp. 17-18.</p> <p>3 – Jean-Pierre Jeunet, Guillaume Laurant, Scénario du film de Jean-Pierre Jeunet <i>Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain</i>. Séquence 2 et Séquence 3 Disponible sur http://www.scenario-film.fr/scenarios-de-films/le-fabuleux-destin-damelie-poulain/</p> <p>4 – Georges Perec, «J'aime, je n'aime pas », extrait de la revue <i>L'Arc</i> n°76, 1979.</p>
5. Pratique artistique B1	<p>1 – Chrifi-Alaoui D. Les pratiques artistiques. <i>Cahiers pédagogiques</i> n° 473 « Enfants d'ailleurs, élèves en France ».</p> <p>2 – Marceline Desbordes-Valmore, La danse de nuit, <i>Poésies inédites</i>, 1860.</p> <p>3 – George Moustaki. <i>Danse</i>, chanson de 1979. Disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=Oc-E5PFDWg8.</p> <p>Annexe - Traverser l'école, 2014, École la Paix, Mons en Barouel. Disponible sur : http://www.dailymotion.com/video/x1p4u4h.</p>
6. Place de l'oral B1	<p>1 – Weber C. (2007). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? . Canalblog. Disponible sur : http://frabel.canalblog.com/archives/2007/11/19/6942749.html.</p> <p>2 – Grand Corps Malade (2006). Rencontres. Extrait de l'album <i>Midi vingt</i>.</p> <p>3 – Riad Sattouf, <i>Retour au collège</i>. Paris : Hachette Littératures, 2005, pp. 30-31.</p> <p>4 – Bretonnier M. et Nardonne Y.-A. (2009). <i>Pourquoi pas 4</i>. Paris/Barcelone : Maison des langues. « Kiffe ta langue !», p. 25.</p>
7. Interculturalité A2-B1	<p>1 – Virasolvit J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios. <i>Synergie Chine</i> n° 8, pp. 65-81. Disponible en ligne : http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article6Virasolvit.pdf.</p> <p>2 – Wei-Wei, <i>Une fille Zhuang</i>, Éditions de l'Aube, 2006, pp. 152-153.</p> <p>3 – « Orient vs Occident : les différences entre allemands et Chinois », Ma revue web, http://www.marevueweb.com/orient-vs-occident-les-differences-entre-allemands-et-chinois-en-24-infographies/</p> <p>4 – Hugot C., Kizirian V., Waendendries M. <i>et alii</i> (2012). <i>Alter ego+ 2</i>, Paris : Hachette, « Évoquer des différences culturelles », pp. 58-59.</p>
8. Différenciation pédagogique A2-B1	<p>1 – Puren C. (2003). Contre la “pédagogie différenciée” !. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5619.</p> <p>2 – <i>Entrer dans l'écrit. Quand des élèves allophones apprennent le français</i>. (2014). Académie de Lille. Disponible sur : http://entrer-dans-l-ecrit.ac-lille.fr/</p> <p>3 – Marcel Pagnol, <i>La Gloire de mon père</i>, 1971.</p> <p>4 – Jean Geoffroy (1853 – 1924), <i>En classe, le travail des petits</i>, tableau.</p>
9. Représentation des langues B1	<p>1 – Defays J.-M. (2016). Motiver sans contraindre, séduire sans manipuler. <i>Le langage et l'homme, Revue de didactique du français</i>, n° 511, p. 12.</p> <p>2 – Florence Noiville (2009). Pourquoi ils écrivent en français. Disponible sur : http://www.lemonde.fr/livres/article/2009/03/20/pourquoi-ils-ecrivent-en-francais_1170385_3260.html.</p> <p>3 – Michel Tournier, <i>Vendredi ou la vie sauvage</i>, extrait du chapitre 26. Paris : Gallimard, 1971.</p> <p>4 – Shaun Tan, <i>Où vont nos pères (The Arrival)</i>. Paris : Dargaud, 2007.</p>

<p>10. Expression dramatique A2-B1</p>	<p>1 – Clerc S. (2009). Apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil. Université d'Avignon. Disponible sur : http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/clerc_2009.htm.</p> <p>2 – Spectacle « Roms, Paroles vivantes ». Festival Off d'Avignon du 4 au 14 juillet 2015 au Théâtre de la Rotonde. Extraits du dossier de presse. http://www.rencontresgiganes.asso.fr/2015/06/roms-paroles-vivantes-plus-quun-spectacle-un-projet/</p> <p>3 – Molière, <i>Le Médecin malgré lui</i>, acte I scène 1, 1666.</p> <p>4 – Photographie de la représentation du <i>Médecin malgré lui</i> de Molière par la Compagnie Colette Roumanoff, Théâtre Fontaine, Paris, 2017.</p>
<p>11. Création poétique A2</p>	<p>1 – Colles L. (2014). Poésie en classe de FLE. Disponible sur : http://lucolles.canalblog.com/archives/2014/07/05/30196665.html.</p> <p>2 – « Pour faire le portrait d'un oiseau », fquiroy 2007 https://www.youtube.com/watch?v=bmLMPgO35uw.</p> <p>3 – « Pour faire le portrait d'un oiseau », École de Champigny 2010 https://www.youtube.com/watch?v=gTBHSXH8x7U.</p> <p>4 – Jacques Prévert « Pour faire le portrait d'un oiseau », <i>Paroles</i>, 1946.</p> <p>Annexe 1 : vidéo : « Abraham Poincheval couve des œufs au Palais de Tokyo » https://www.youtube.com/watch?v=GWuDxyc4kOo.</p> <p>Annexe 2 : reproduction de deux tableaux de René Magritte : <i>La thérapeute</i> (1941) et <i>Les mémoires d'un saint</i> (1960).</p>
<p>12. Médiation B1-B2</p>	<p>1 – Coste D. & Cavalli M. (2015). <i>Education, mobilité, altérité, les fonctions de médiation de l'école</i>. Strasbourg, Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, pp. 28-31.</p> <p>2 – « Les animaux malades de la peste » Animation flash, Guillaume Z, 2012. https://www.youtube.com/watch?v=5hwyHTOmU_c&t=199s.</p> <p>3 – « Les animaux malades de la peste ». Adaptation par Bob Wilson pour la Comédie française, 2014. https://www.youtube.com/watch?v=gv0aygSKQ3c.</p> <p>4 – La Fontaine, Les animaux malades de la peste, <i>Fables</i> VII, 1, 1678.</p> <p>Annexe : enregistrement sonore de la fable par Jean Vilar. http://www.dailymotion.com/video/x18to93_jean-vilar-mildred-clary-les-animaux-malades-de-la-peste_music.</p>
<p>13. Autobiographie langagière A2-B1</p>	<p>1 – <i>Portfolio européen des langues</i>, 15 ans et +, « Les langues dans ma vie », pages 7-11. Scéren-crdp Basse Normandie-Didier, 2006.</p> <p>2 – Thamin N. et Simon D.L. (2011). Réflexions épistémologiques sur la notion de biographie langagière, <i>Carnets d'atelier de sociolinguistique</i> n° 4, pp. 5-7.</p> <p>3 – Elisabeth Mazev, <i>Tribulations d'une étrangère d'origine</i>. Incipit de la pièce, 2013. Texte scène pages 1, 2,3.</p> <p>4 – Captation de plateau (incipit) http://st.theatre-contemporain.net/hd720/hd720-5130.mp4</p> <p>Annexe : interview de l'auteure sur le contexte menant à l'écriture http://st.theatre-contemporain.net/hd720/hd720-4067.mp4</p>
<p>14. Image fixe A1-A2</p>	<p>1 – Demougin F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ?. <i>Linguarum Arena</i>, Vol. 3, pp. 106-108.</p> <p>2 – Productions d'élèves allophones réalisées dans le cadre d'un projet artistique plurilingue en cycle 3 : corpus de 5 photographies légendées en co-création avec l'article Sébastien Fayard. http://parlemonde.masceneationale-creative.com/</p>

	<p>3 – Géo Ado n°140, 2014. « Ils te disent bonjour », pp. 52-57.</p> <p>4. – Paul Eluard, Le jeu de construction, <i>Capitale de la douleur</i>, Paris : NRF, 1926.</p>
<p>15. Diversité linguistique et culturelle B1-B2</p>	<p>1 – Géo Ado n°153, novembre 2015. « Plein la vue : au menu de la cantine », pp. 52-57.</p> <p>2 – De Pietro J.-F. (2004). Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. C. Vargas (éd.). <i>Langue et études de la langue</i>. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, pp.81-91.</p> <p>3 – Amélie Nothomb, <i>Stupeur et tremblements</i>, Paris : Albin Michel, 1999.</p> <p>4 – <i>La cour de Babel</i>. Bande annonce du film de Julie Bertuccelli, 2013. https://youtu.be/u_XCFk2mSOU.</p> <p>Annexe : Affiche du film <i>La cour de Babel</i>, 2013.</p>
<p>16. Normes et variations linguistiques B1-B2</p>	<p>1 – Massacret E. et Mothe Ph. (1999). <i>Café crème 4</i>, méthode de français. Paris : Hachette FLE, pp. 138, 139 et 141.</p> <p>2 – Holtzer G. (2008). Normes et usages : le français (d')ici et (d')ailleurs. <i>Les Cahiers de l'ASDIFLE</i>, n°20, pp. 13-27.</p> <p>3 – René Goscinny & Jean-Jacques Sempé, <i>Histoires inédites du Petit Nicolas</i>, Montreuil : IMAV éditions, pp. 606-611 : « Le gros mot », 2004.</p> <p>4 – Benzo – Contes créoles par Benzo – La vieille dame et les 2 fillettes. Disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=EOY4DTVCPx4.</p>
<p>17. Articulation lecture-écriture A2-B1</p>	<p>1 – Géo Ado n°163, septembre 2016. Actu Quoi de neuf. p. 16.</p> <p>2 – Goï C. (2014). Enseigner la lecture/écriture aux élèves allophones : rapports à l'écrit, outils, pratiques. [pp. 133-135/141-142]. In Malory Leclère et Jean-Paul Narcy-Combes. <i>Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement</i>. Paris : Riveneuve éditions, pp. 129-159.</p> <p>3 – Daniel Pennac, <i>Comme un roman</i>, Paris : Gallimard, 1992.</p> <p>4 – Lopes M.-J et Le Bounec J.-T. (2015). <i>Totem 3</i>. Méthode de français B1. Dossier 1 Leçon 3. Question d'éducation. Parlez-vous le SMS ?, p. 20.</p>
<p>18. Biographie langagière A2-B1</p>	<p>1 – Stratilaki, S. (2010). Récits langagiers et construction d'identités plurielles : représentations et itinéraires biographiques des élèves plurilingues. <i>Tréma</i> 33/34. http://trema.revues.org/2585.</p> <p>2 – Géo Ado. La meilleure année de leur vie : au collège à l'étranger ! http://www.geoado.com/vie-magazine/année-college-etranger.</p> <p>3 – Productions d'élèves de primaire. <i>Artsvisualsecoleprimaire.over-blog.com</i></p> <p>4 – Amin Maalouf, <i>Identités meurtrières</i>. Paris : Grasset, 1998.</p> <p>Annexe : Paul Klee (1992). <i>Senecio</i>.</p>
<p>19. Lecture A2</p>	<p>1 – Rafoni J.-Ch. (2007). <i>Apprendre à lire en langue seconde</i>. Paris : L'Harmattan.</p> <p>2 – Agota Kristof, <i>L'analphabète</i>. Carouge/Suisse : Éditions Zoé, 2004.</p> <p>3 – Cahier de découverte 2008 : Un voyage autour de la Méditerranée. Les grandes familles d'écriture. http://www.education.gouv.fr/cid28384/cahier-decouverte-voyage-autour-mediterranee.html.</p> <p>Annexe : Shaun Tan, <i>Là où vont nos pères</i>, Paris : Dargaud, 2015.</p>
<p>20.</p>	<p>1 – Hergé, <i>L'Ile noire</i>. Paris : Casterman, 1966.</p>

Expression orale A2	<p>2– Louis V., Auger N. & Belu I. (éds.) (2015). Former les professeurs de langues à l’interculturel. A la rencontre des publics. Cortil-Wodon : EME Editions, I.R.I.S. Sciences humaines, pp. 185-198.</p> <p>3– François Coppée, <i>Le Cahier Rouge, Œuvres complètes de François. Coppée</i>, Librairie L. Hébert, Poésies, tome II. Poème : Vieux soulier, 1892.</p>
21. Insécurité linguistique A2-B1	<p>1– Blanchet Ph., Clerc S., Rispaïl M. (2014). Réduire l’insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. <i>Etudes de linguistique appliquée</i>, n°175, pp. 292-295.</p> <p>2– Raphaël Confiant, <i>Le bataillon créole</i>. Paris : Folio, 2013, pp. 117-119.</p> <p>3– Les Fabulous Trobadors. <i>L’accent</i>. Disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=XhzYA_dyfWo.</p>
22. Activités langagières A2	<p>1 – Thomas Fersen (paroles et musique), Deux pieds. <i>Pièce montée des grands jours</i>. Edition Bucéphale, Tôt ou Tard, Warner Music, France, 2013.</p> <p>2– Gourvennec L. (2017). <i>Paroles et musique : le français par la chanson</i>. Paris : Hachette FLE, pp. 112-118.</p> <p>3– Guillaume Apollinaire, Zone, <i>Alcools</i>, 1913.</p> <p>4– Bessy A. et Combe J. (2003). Deux pieds. Extraits du Clip de la chanson de Thomas Fersen.</p>
23. Stéréotypes B1-B2	<p>1– <i>Le français dans le monde</i> n° 392, mars-avril 2014. La notion de stéréotype.</p> <p>2– <i>Le Parisien</i>. Publicités disponibles sur https://www.youtube.com/watch?v=zXdJudGGd2Q.</p> <p>3– Couverture et extraits de <i>Géo Ado</i> n°151, septembre 2015.</p> <p>4 – Nancy Huston, <i>Nord perdu</i>, Paris : Actes Sud, 1999.</p>
24. Stéréotypes A2	<p>1 – Définitions de « stéréotype(s) » : Florence De CHALONGE, « Stéréotype », dans Aron Paul, Saint-Jacques Denis, Viala Alain, <i>Le Dictionnaire du littéraire</i>, Presses universitaires de France, 2002, p. 565-566 et Dominique GROUX, « Stéréotypes », dans Barthélémy Fabrice, Groux Dominique, Porcher Louis, <i>L’éducation comparée</i>, éd. L’Harmattan, collection « Cent mots pour... », 2011, p. 195-196.</p> <p>2 – <i>Ligne directe</i> A2.1 Méthode de français pour adolescents, éd. Didier, 2011, « Je découvre des stéréotypes », pp. 24-25.</p> <p>3 – « <i>The New Yorker</i> » : <i>la France et les Français</i>. 200 dessins traduits et adaptés par Jean-Loup CHIFLET, Editions Points, 2010, p. 172 et p. 197.</p> <p>4 – Michel EMER, <i>Paris Tour Eiffel</i>, 1946, Éditions Masspacher.</p>
25. Didactique des disciplines A2	<p>1 – Beacco J.-C. (2012). Faire réussir dans toutes les disciplines scolaires. Catherine Klein (éd.). <i>Le français comme langue de scolarisation</i>. Paris : Scéren, pp 118-120.</p> <p>2 – Samson C. (2010). <i>Amis et compagnie 3</i>. Paris : Clé international, pp 11-12.</p> <p>3 – Chaudron E. et Knafo R. (2014). <i>Histoire géographie 4°</i>. Paris : Belin, pp 112-113.</p> <p>4 – Guy de Maupassant, Le voyage du Horla, <i>Contes et nouvelles, II</i>, Paris : Gallimard Bibliothèque de la Pléiade, 1979, p. 1723.</p> <p>Annexe – Hervé Morin, Solar Impulse 2, un oiseau solaire plus autonome, <i>Le Monde sciences et techno</i>, 14 avril 2014. Disponible sur :</p>

	http://www.lemonde.fr/technologies/infographie/2014/04/14/solar-impulse-2-un-oiseau-solaire-plus-autonome_4401144_651865.html
--	---

Annexe 3. Exemple 1 : sujet « Expression dramatique A2-B1 »

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : « FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, FRANÇAIS LANGUE SECONDE »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Documents

1 – Clerc S. (2009). Apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil. Université d'Avignon. Disponible en ligne : http://www.franccparler-oif.org/images/stories/dossiers/clerc_2009.htm

2 – Spectacle « Roms, Paroles vivantes ». Festival Off d'Avignon du 4 au 14 juillet 2015 au Théâtre de la Rotonde. Extraits du dossier de presse. Disponible sur : <http://www.rencontresgitanes.asso.fr/2015/06/roms-paroles-vivantes-plus-quun-spectacle-un-projet/>

3 – Molière, *Le Médecin malgré lui*, acte I scène 1, 1666

4 – Photographie de la représentation du *Médecin malgré lui* de Molière par la Compagnie Colette Roumanoff, Théâtre Fontaine, Paris, 2017

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère ou du français langue seconde, au niveau A2-B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document 1), de deux documents authentiques (documents 2 et 4) et d'un texte littéraire utilisable par extrait (document 3).

Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'expression dramatique 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.

Le

2017

Signature du candidat :

Document 1 –

Clerc S. (2009). Apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil. Université d'Avignon. Disponible en ligne : http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/clerc_2009.htm

- 1 [...] Dans le cadre de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés, les pratiques artistiques sont parfois perçues comme non pertinentes (ou comme un luxe) face à l'urgence de doter les élèves des compétences linguistiques et disciplinaires indispensables à leur intégration dans un cursus ordinaire. "Apprends le français d'abord" avait répondu une conseillère principale d'éducation à une adolescente algérienne nouvellement arrivée en France qui lui demandait de participer à un atelier théâtre de son collège. Représentation qui relève, comme le regrette Philippe Meirieu (2005), "d'une "pédagogie des préalables." [...] Ainsi, il faudrait attendre de savoir nager pour avoir le droit d'aller à la piscine. Attendre de savoir lire pour pouvoir ouvrir des livres. Attendre de savoir écrire, parfaitement et sans faute, pour griffonner sa première lettre d'amour" ! [...]

Par ailleurs, cette réticence à introduire des pratiques artistiques auprès d'élèves en difficulté témoigne d'une méconnaissance de leur importance dans le rapport à l'école, au savoir, de leurs effets sur les performances et les comportements des élèves et sur les processus d'apprentissage en général, comme en témoigne l'étude internationale de l'UNESCO sur l'impact des Arts à l'école (Bamford, 2006) ou encore le rapport australien (2003) ayant mesuré les effets de l'éducation artistique sur les performances de 650 élèves en terme de résolution de problème, de planification, d'organisation, de communication et de travail de groupes.

- 20 Certes, les outils d'évaluation de l'impact des pratiques artistiques sont encore imprécis et particulièrement difficiles à élaborer dans le cas de la pratique théâtrale car si les aspects "techniques" comme la diction ou la puissance vocale sont facilement évaluables, en revanche il est malaisé d'estimer précisément ce que cette pratique apporte dans le développement de l'individu et l'enrichissement incommensurable qu'elle suscite (Michel Bouquet, dans ses entretiens avec Charles Berling, 2001).

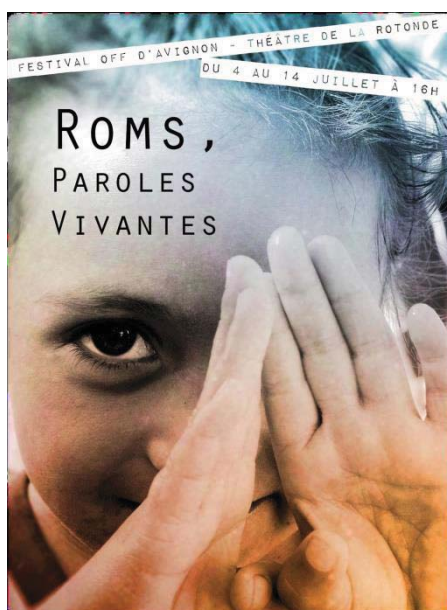
Conduisant depuis plusieurs années des recherches sur la scolarisation des ENA, nous avons pourtant pu constater (Clerc, Cortier, Longeac, 2008), que la qualité de leur intégration scolaire se joue non seulement grâce aux liens et articulations créés entre les cours spécifiques de français langue seconde/de scolarisation (FLS/Sco) et les classes ordinaires mais également par l'introduction de pratiques artistiques qui permettent aux élèves, aux parcours scolaires variés (certains ayant été peu scolarisés dans leur pays d'origine), aux niveaux de français hétérogènes et en difficulté sociale et psychologique, de se confronter à une démarche de création, qui leur apporte des ressources diversifiées, une palette de langages, un accroissement de leur désir d'expression dans la langue de scolarisation et les aide à s'inscrire dans leur nouvel environnement éducatif.

- 35 En effet, ainsi que le souligne Gisèle Pierra (2006), le jeu dramatique dans l'enseignement des langues, offre "un nouveau rapport au langage, plus impliqué et impliquant" (p. 25), "un accès esthétique à la parole en langue nouvelle" qui amène les élèves "à créer, à se mettre en jeu et à se décentrer de leurs habitus, par le corps devenant actif et créatif dans l'autre langue, au contact des différences culturelles." (p. 115). Il permet d'engager les élèves dans une activité qui les sollicite au niveau de la globalité de la personne (Page, 1997 : 33), qui les rend acteurs de leur formation et les valorise notamment lorsqu'ils sont amenés à montrer leur performance à leurs camarades francophones, à leurs familles et à l'ensemble de l'équipe éducative. [...]

2 – Spectacle « Roms, Paroles vivantes ». Festival Off d'Avignon du 4 au 14 juillet 2015 au Théâtre de la Rotonde.

Extraits du dossier de presse. <http://www.rencontrestsiganes.asso.fr/2015/06/roms-paroles-vivantes-plus-quun-spectacle-un-projet/>

- 1 « Roms, Paroles vivantes » est né de la rencontre de l'Atelier du Possible avec les roms de deux bidonvilles des Bouches-du-Rhône : un projet sur deux ans, co-produit par le CE des Cheminots PACA et soutenu par le Conseil Général.
- Il s'est construit à partir de témoignages recueillis par Dominique Duby, auteure de la
- 5 compagnie, sur les bidonvilles de Marignane et Luynes (anciennement Vitrolles, et transféré à la suite d'une expulsion).
- Depuis le printemps 2014, et pendant plusieurs semaines, elle a écouté et s'est imprégnée de la réalité de vie des bidonvilles, des paroles des hommes et des femmes qui les habitent, et du travail des intervenants sociaux et bénévoles.
- 10 Le fruit de ce travail, «Roms, Paroles Vivantes», spectacle du réel, est présenté pendant le Festival OFF 2015 au Théâtre de la Rotonde. Il témoigne, interroge, veut provoquer la rencontre du public le plus large avec les Roms vivant actuellement dans notre région. Il mêle vidéos, textes, chants et danses, portés par trois artistes, et aussi des personnes issues des communautés Roms de Marignane et de Luynes.
- 15 L'objectif du projet «Roms, Paroles vivantes» est de donner une meilleure lisibilité de cette communauté afin de changer notre représentation «cliché», et de contribuer ainsi à restaurer un peu de sa dignité grâce à une parole créatrice.
- Nous parlons non pas «des roms», mais de personnes, enfants et adultes, hommes et femmes, qui survivent, chez nous, à côté de nous, ici, en France. Nous mettons en
- 20 lumière leur vie dans ce qu'elle a de fort et de terrible.
- A l'issue de chaque représentation, nous proposerons au public, sous le chapiteau aménagé à cet effet par le Théâtre de la Rotonde, de retrouver les personnes des bidonvilles et des travailleurs sociaux présents ce jour-là.



Document 3 – Molière, *Le Médecin malgré lui*, acte I scène 1, 1666

1 *Sganarelle, Martine, paraissent en se querellant.*

SGANARELLE : Non, je te dis que je n'en veux rien faire, et que c'est à moi de parler et d'être le maître.

5 MARTINE : Et je te dis, moi, que je veux que tu vives à ma fantaisie, et que je ne me suis point mariée avec toi pour souffrir tes fredaines.

SGANARELLE : Ô la grande fatigue que d'avoir une femme ! Et qu'Aristote a bien raison, quand il dit qu'une femme est pire qu'un démon !

MARTINE : Voyez un peu l'habile homme, avec son benêt d'Aristote !

10 SGANARELLE : Oui, habile homme : trouve-moi un faiseur de fagots qui sache, comme moi, raisonner des choses, qui ait servi six ans un fameux médecin, et qui ait su, dans son jeune âge, son rudiment par cœur.

MARTINE : Peste du fou fieffé !

SGANARELLE : Peste de la carogne !

MARTINE : Que maudit soit l'heure et le jour où je m'avisai d'aller dire oui !

15 SGANARELLE : Que maudit soit le bec cornu de notaire qui me fit signer ma ruine !

MARTINE : C'est bien à toi, vraiment, à te plaindre de cette affaire. Devrais-tu être un seul moment sans rendre grâce au ciel de m'avoir pour ta femme ? Et méritais-tu d'épouser une personne comme moi ?

20 SGANARELLE : Il est vrai que tu me fis trop d'honneur, et que j'eus lieu de me louer la première nuit de nos noces ! Hé ! Morbleu ! Ne me fais point parler là-dessus : je dirais de certaines choses...

MARTINE : Quoi ? Que dirais-tu ?

SGANARELLE : Baste, laissons là ce chapitre. Il suffit que nous savons ce que nous savons, et que tu fus bien heureuse de me trouver.

25 MARTINE : Qu'appelles-tu bien heureuse de te trouver ? Un homme qui me réduit à l'hôpital, un débauché, un traître, qui me mange tout ce que j'ai ?

SGANARELLE : Tu as menti : j'en bois une partie.

MARTINE : Qui me vend, pièce à pièce, tout ce qui est dans le logis.

SGANARELLE : C'est vivre de ménage.

30 MARTINE : Qui m'a ôté jusqu' au lit que j'avais.

SGANARELLE : Tu t'en lèveras plus matin.

MARTINE : Enfin qui ne laisse aucun meuble dans toute la maison.

SGANARELLE : On en déménage plus aisément.

MARTINE : Et qui, du matin jusqu' au soir, ne fait que jouer et que boire.

35 SGANARELLE : C'est pour ne me point ennuyer.

MARTINE : Et que veux-tu, pendant ce temps, que je fasse avec ma famille ?

SGANARELLE : Tout ce qu'il te plaira.

MARTINE : J'ai quatre pauvres petits enfants sur les bras.

SGANARELLE : Mets-les à terre.

40 MARTINE : Qui me demandent à toute heure du pain.

SGANARELLE : Donne-leur le fouet : quand j'ai bien bu et bien mangé, je veux que tout le monde soit saoul dans ma maison.

MARTINE : Et tu prétends, ivrogne, que les choses aillent toujours de même ?

SGANARELLE : Ma femme, allons tout doucement, s' il vous plaît.

45 MARTINE : Que j'endure éternellement tes insolences et tes débauches ?

SGANARELLE : Ne nous emportons point, ma femme.

MARTINE : Et que je ne sache pas trouver le moyen de te ranger à ton devoir ?

- SGANARELLE : Ma femme, vous savez que je n'ai pas l'âme endurante, et que j'ai le
- 50 bras assez bon.
- MARTINE : Je me moque de tes menaces.
- SGANARELLE : Ma petite femme, ma mie, votre peau vous démange, à votre ordinaire.
- MARTINE : Je te montrerai bien que je ne te crains nullement.
- SGANARELLE : Ma chère moitié, vous avez envie de me dérober quelque chose.
- 55 MARTINE : Crois-tu que je m'épouvante de tes paroles ?
- SGANARELLE : Doux objet de mes vœux, je vous frotterai les oreilles.
- MARTINE : Ivrogne que tu es !
- SGANARELLE : Je vous battrai.
- MARTINE : Sac à vin !
- 60 SGANARELLE : Je vous rosserai.
- MARTINE : Infâme !
- SGANARELLE : Je vous étrillerai.
- MARTINE : Traître, insolent, trompeur, lâche, coquin, pendard, gueux, bélître, fripon, maraud, voleur... !
- 65 SGANARELLE : (*il prend un bâton, et lui en donne.*) : Ah ! Vous en voulez donc ?
- MARTINE : Ah, ah, ah, ah !
- SGANARELLE : Voilà le vrai moyen de vous apaiser.

4 – Photographie de la représentation du *Médecin malgré lui* de Molière par la Compagnie Colette Roumanoff, Théâtre Fontaine, Paris, 2017



Annexe 4. Exemple 2 : sujet « Diversité linguistique et culturelle » B1-B2

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : « FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, FRANÇAIS LANGUE SECONDE »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Documents

- 1 – Géo Ado n°153, novembre 2015. « Plein la vue : au menu de la cantine », pp. 52-57.
- 2 – De Pietro J.-F. (2004). Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. C. Vargas (éd.). *Langue et études de la langue*. Presses universitaires de Provence, pp. 81-91.
- 3 – Amélie Nothomb. *Stupeur et tremblements*, Paris : Albin Michel, 1999.
- 4 – *La cour de Babel*. Bande annonce du film de Julie Bertuccelli, 2013. https://youtu.be/u_XCFk2mSOU.

Annexe : Affiche du film *La cour de Babel*, 2013.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère ou du français langue seconde, au niveau B1-B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte théorique (document 2), d'un texte littéraire (document 3), d'un document numérique (document 4) et d'une annexe présentant un document iconographique. Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de diversité linguistique et culturelle 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.

Le

2017

Signature du candidat :

AU MENU DE LA CANTINE

Tout autour du monde, des écoles permettent aux élèves de déjeuner ensemble. Pour beaucoup d'entre eux, c'est le seul repas de la journée.



ELISABETH
11 ANS

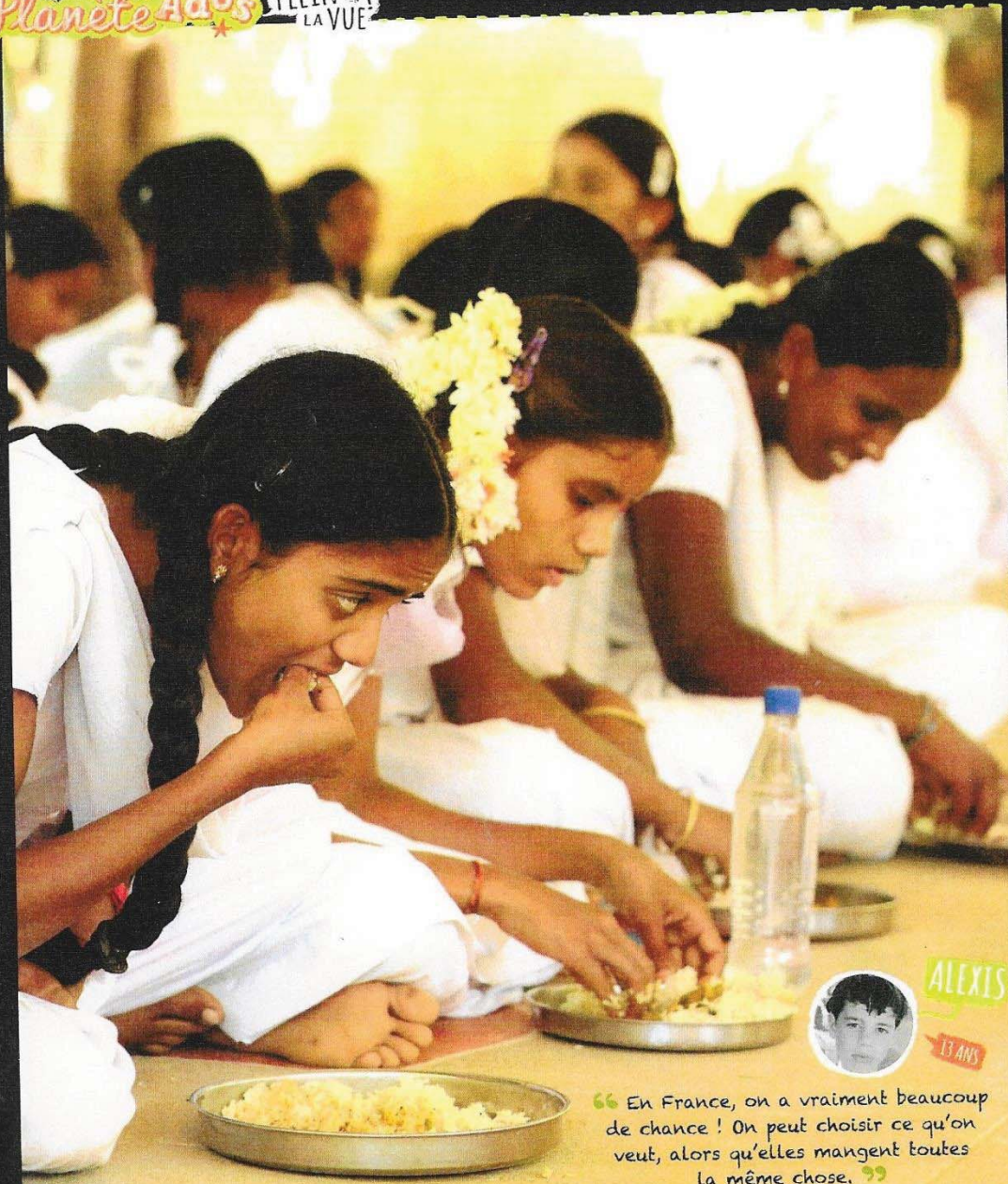
“ Ça me fait penser à Halloween, quand les enfants frappent aux portes pour avoir des bonbons. Moi, je n'aimerais pas, on ne sait pas d'où vient la nourriture ! ”



DES OFFRANDES POUR LES MOINES

Laos ➔ Chaque matin, à l'aube, ces jeunes moines bouddhistes parcourent les rues de Luang Prabang et présentent leur panier pour recevoir des offrandes de nourriture. Elles serviront à préparer les repas de la journée.

© Stéphane Lemaire



ALEXIS

13 ANS

“ En France, on a vraiment beaucoup de chance ! On peut choisir ce qu'on veut, alors qu'elles mangent toutes la même chose. ”



UN APPÂT POUR LES COURS

Inde ➔ Le pays a été frappé par plusieurs affaires d'intoxication alimentaire dans les cantines. Fournir un repas sain est pourtant un moyen d'attirer les enfants à l'école. Plusieurs millions d'enfants sont obligés de travailler (et donc de manquer les cours) pour se nourrir.



© Robert Nickelsberg/Corbis



À TABLE !

Pakistan ➔ Une distribution de *naan* (une galette de pain) et de viande pour ces élèves d'une *madrassa*, une école religieuse où ils étudient le Coran.



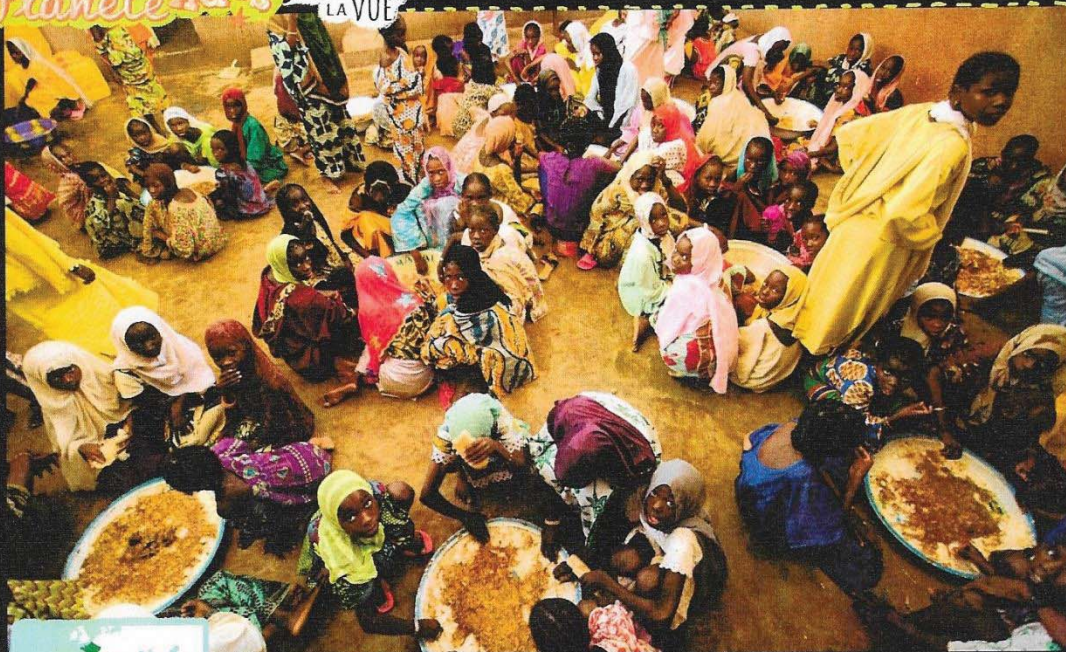
© Barbara Haddock Taylor/TNS/Zuma/Rea



TU PEUX PASSER !

États-Unis ➔ Plus besoin de carte de cantine dans cette école de Westminster, dans l'État du Maryland. Placer sa main sur un scanner suffit pour être identifié. Beaucoup d'élèves américains regrettent les distributeurs de chips, supprimés en 2014 pour lutter contre l'obésité...

55



LE FESTIN DU COIN

Sénégal ➔ Manger des produits frais fournis par des producteurs locaux, ça semble évident, et pourtant... En Europe, de plus en plus d'écoles s'y (re)mettent.



PIERRE
13 ANS

“ C'est une façon de prendre ses responsabilités quand on sera adulte. Je serais prêt à le faire. ”

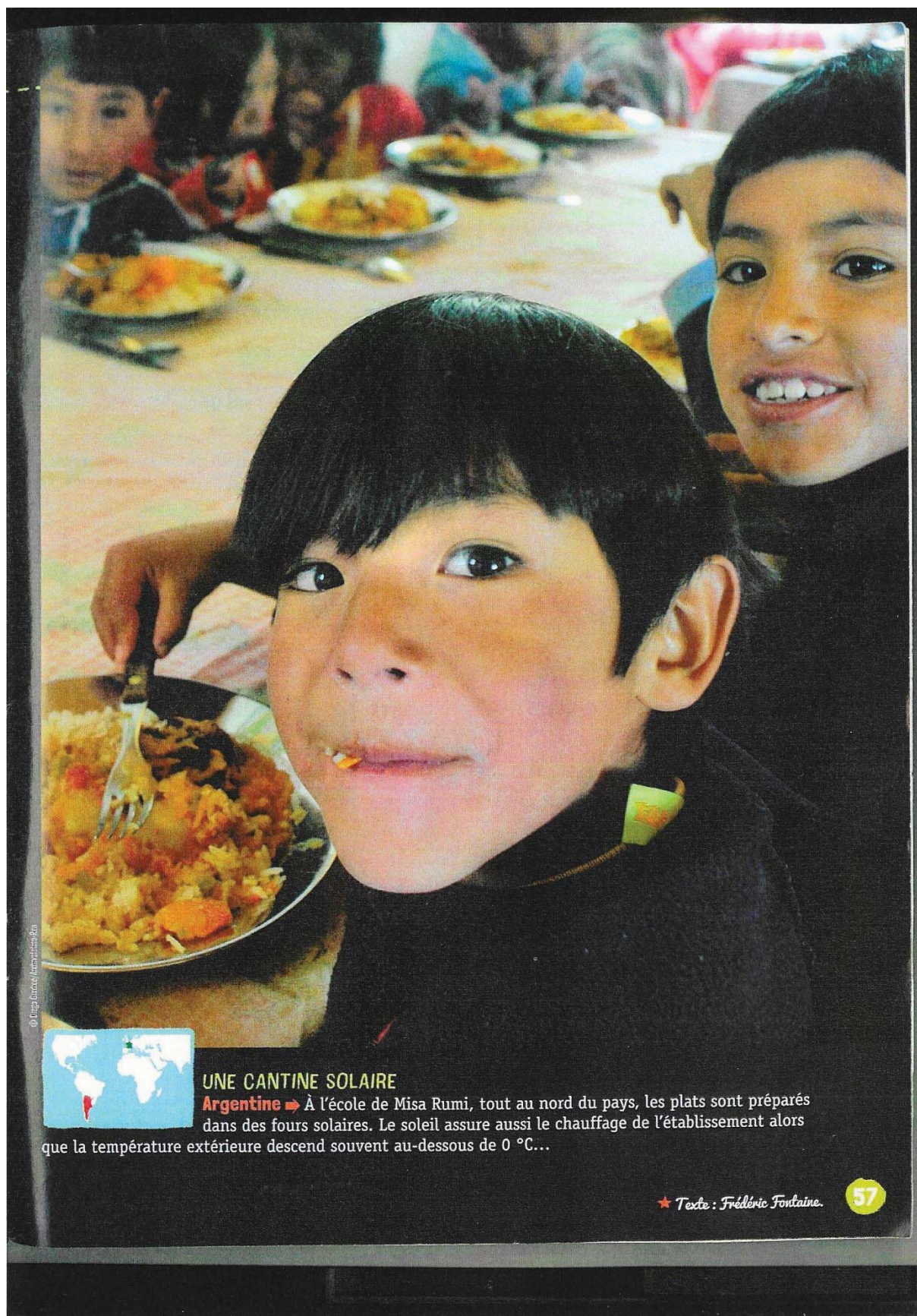


DES REPAS EN CLASSE

Japon ➔ Ces élèves prennent leur repas directement dans leur salle de classe. Un groupe est ensuite chargé de faire le ménage : une manière d'assumer des tâches et de s'adapter à la vie collective. Un exemple à suivre ?



© Andreas Meichsner/Lail-Rea



© Ugo Bucci / Intercontinental



UNE CANTINE SOLAIRE

Argentine ➔ À l'école de Misa Rumi, tout au nord du pays, les plats sont préparés dans des fours solaires. Le soleil assure aussi le chauffage de l'établissement alors que la température extérieure descend souvent au-dessous de 0 °C...

★ Texte : Frédéric Fontaine.

57

Document 2. – De Pietro J.-F. (2004). Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. C. Vargas (éd.). *Langue et études de la langue*. Presses universitaires de Provence, pp. 81-91.

6. Vers une grammaire utile, intéressante et ouverte à la diversité linguistique.

La grammaire *au sens large*, telle que nous l'avons présentée, constitue ainsi une « boîte à outils » qui doit à la fois aider les élèves à dépasser des problèmes linguistiques qu'ils rencontrent de manière récurrente (accord du participe, choix des temps, etc.) et leur permettre de satisfaire leur curiosité à l'égard du fonctionnement de la langue, leur intérêt pour le fonctionnement des langages quels qu'ils soient. Pour qu'elle puisse remplir cette double fonction, il est parfaitement légitime voire nécessaire que les enseignants adoptent une attitude également double : d'un côté une approche immédiatement pragmatique où priment l'utilité et l'efficacité, de l'autre une attitude de recherche – comme on le fait en mathématiques, en connaissance de l'environnement ou en science –, fondée sur de *vraies* questions, de *vrais* problèmes à résoudre – et pour lesquels, comme en mathématique, on sait ne disposer que de réponses partielles, qui peuvent changer dès qu'on se situe dans un autre cadre de référence. Pour que de telles activités de recherche redeviennent possibles dans un domaine qui apparaît bien souvent figé, surnormé, rébarbatif, il importe donc de susciter l'intérêt pour le langage, son fonctionnement, ses diverses formes... Il importe, par rapport aux fautes de langue, de placer les élèves dans une posture dont on oublie trop souvent qu'elle est tout sauf naturelle. Il importe aussi d'ouvrir les réflexions sur les autres langues. D'abord aux autres langues enseignées, dans une perspective de « pédagogie intégrée » (Roulet, 1980 ; Béguelin *et alii*, 2003) ; ensuite à toutes les langues et à tous les dialectes que certains élèves apportent avec eux parce qu'ils ont d'abord acquis une première langue qui n'était pas le français, ou parce qu'ils parlent également d'autres langues à la maison. Les démarches connues aujourd'hui sous la dénomination *éveil aux langues* permettent d'entrevoir concrètement comment de telles activités, portant sur plusieurs langues à la fois, pourraient être réalisées dans les classes et ce qu'elles pourraient apporter aux élèves – à tous les élèves – à la fois dans la perspective d'une meilleure compréhension de la langue française (sa place dans le monde, son histoire, ses spécificités...), d'une préparation à l'apprentissage d'autres langues (capacités de discrimination auditive et d'analyse de structures « étrangères »), d'une reconnaissance/légitimation des langues parlées par certains élèves et d'une ouverture à la diversité linguistique. Le « détour » par d'autres langues – proposé dans ces démarches lorsqu'il s'agit d'aborder un problème tel que le genre, le pluriel, la formation des mots ou encore l'ordre des mots dans la phrase –, représente en particulier un outil didactique original et pertinent pour amener les élèves à adopter face au langage cette posture différenciée, orientée vers la forme plutôt que vers le contenu : dès lors, en effet, qu'on se trouve confronté à des matériaux de langues inconnues qui, par leur « étrangeté », leur « opacité », empêchent tout accès immédiat au sens, les élèves sont contraints de focaliser leur attention sur les indices formels qui véhiculent le sens, ils sont contraints, autrement dit, de faire de la grammaire ! De telles démarches contribuent en même temps à ouvrir les élèves à la diversité linguistique et culturelle, concrètement, en travaillant avec elle, en apprenant avec elle. Généralement, les activités conduites dans cette optique intéressent d'ailleurs les élèves, éveillent leur curiosité et pourraient dès lors aider à les remotiver...

Références bibliographiques citées dans l'extrait

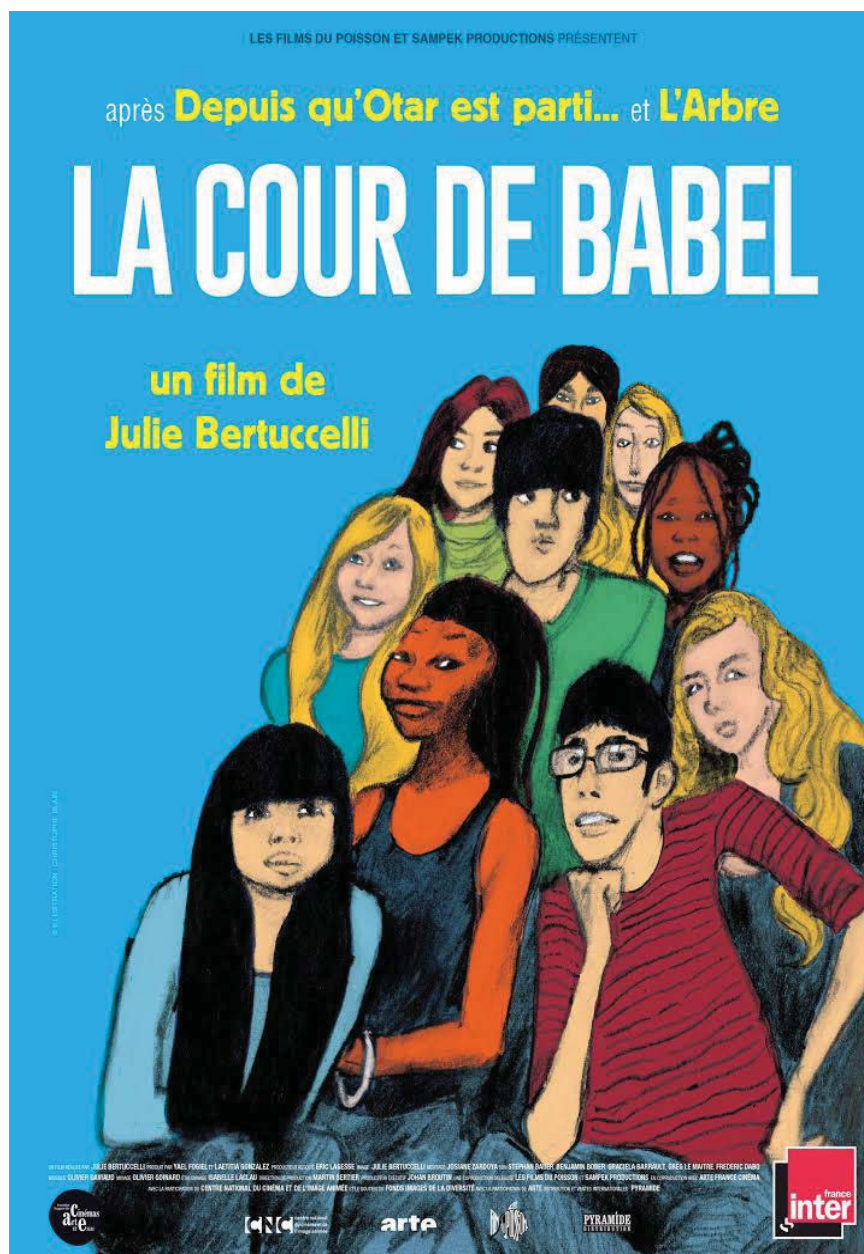
- Roulet E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Hatier Crédif.
Béguelin M.-J., De Pietro J.-F. et Wirthner M., 2003, « Approches interlinguistiques de la complémentation verbale : quels savoirs pour l'enseignant ? Quels savoirs pour l'élève ? » *TRANEL*, n°37.

Document 3. – Amélie Nothomb. *Stupeur et tremblements*, Paris : Albin Michel, 1999.

1. Monsieur Haneda était le supérieur de monsieur Omochi, qui était le supérieur de monsieur Saito, qui était le supérieur de mademoiselle Mori, qui était ma supérieure. Et moi, je n'étais la supérieure de personne.
On pourrait dire les choses autrement. J'étais aux ordres de mademoiselle Mori, qui était aux
4. ordres de monsieur Saito, et ainsi de suite, avec cette précision que les ordres pouvaient en aval, sauter les échelons hiérarchiques.
Donc, dans la compagnie Yumimoto, j'étais aux ordres de tout le monde.
Le 8 janvier 1990, l'ascenseur me cracha au dernier étage de l'immeuble Yumimoto.
10. La fenêtre, au bout du hall, m'aspira comme l'eût fait le hublot brisé d'un avion. Loin, très loin, il y avait la ville – si loin que je doutais d'y avoir jamais mis les pieds.
Je ne songeais même pas qu'il eût fallu me présenter à la réception. En vérité, il n'y avait dans ma tête aucune pensée, rien que la fascination pour le vide, par la baie vitrée. Une voix rauque finit par prononcer mon nom, derrière moi. Je me retournai. Un homme
15. d'une cinquantaine d'années, petit, maigre, et laid, me regardait avec mécontentement.
– Pourquoi n'avez-vous pas averti le réceptionniste de votre arrivée ? me demanda-t-il. Je ne trouvais rien à répondre et ne répondis rien. J'inclinai la tête et les épaules, constatant qu'en une dizaine de minutes, sans avoir prononcé un seul mot, j'avais déjà produit une mauvaise impression, le jour de mon entrée dans la compagnie Yumimoto.
20. L'homme me dit s'appeler monsieur Saito. Il me conduisit à travers d'innombrables et immenses salles, dans lesquelles il me présenta à des hordes de gens, dont j'oubliais les noms au fur et à mesure qu'il les énonçait.
Il m'introduisit ensuite dans le bureau où siégeait son supérieur, monsieur Omochi, qui était énorme et effrayant, ce qui prouvait qu'il était le vice-président.
25. Puis il me montra une porte et m'annonça d'un air solennel que, derrière elle, il y avait monsieur Haneda, le président. Il allait de soi qu'il ne fallait même pas songer à le rencontrer.
Enfin, il me guida jusqu'à une salle gigantesque dans laquelle travaillaient une quarantaine de personnes. Il me désigna ma place, qui était juste en face de celle de ma supérieure directe, mademoiselle Mori.
30. Cette dernière était en réunion et me rejoindrait en début d'après-midi.

Document 4. – *La cour de Babel*. Bande annonce du film de Julie Bertuccelli, 2013.
https://youtu.be/u_XCFk2mSOU

Annexe . – *La cour de Babel*. Affiche du film. 2013.



EPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « THEATRE »

Rapport présenté par Cyril Chervet et Vincent Perrot

Pour cette quatrième session du CAPES de Lettres Modernes proposant l'épreuve d'ASP option « Théâtre », le jury s'est réjoui de voir des candidats mieux préparés et mieux formés et d'assister à un nombre croissant de bonnes, voire de très bonnes prestations. Que l'épreuve soit désormais bien maîtrisée, en témoignent non seulement le sentiment partagé des examinateurs, mais bien davantage encore les résultats très satisfaisants obtenus par lesdits candidats : la moyenne générale de l'oral de Théâtre est de 10,96 ; celle en ASP des admis Théâtre s'élève à 12,79 ; et la moyenne des admis en Théâtre est de 11,5. Sur 173 candidats reçus à l'oral, 132 l'ont été en choisissant l'épreuve de Théâtre. Le jury voit dans ces chiffres le signe clair d'une meilleure préparation et des progrès à tous les niveaux réalisés par les candidats. Il encourage donc vivement les futurs admissibles à choisir l'option « Théâtre » qui leur permettra d'augmenter leurs chances de réussite au concours.

Les rapports des années passées (2014, 2015 et 2016) ayant établi, de façon extrêmement détaillée et précise, les cadres fondamentaux de l'épreuve et ses enjeux, notre objectif sera ici d'apporter un certain nombre de compléments et de conseils, à la lumière de cette quatrième session.

I. L'ESPRIT DE L'EPREUVE

Rappelons tout d'abord que cette épreuve se distingue bien de celle de « littérature ou langue française » où les candidats peuvent être amenés à travailler sur des textes théâtraux. Dans le cas de l'option « théâtre » à proprement parler, le dossier, par la captation proposée, par les textes et les documents iconographiques qui l'accompagnent, amène le candidat à une réflexion spécifique sur les enjeux dramaturgiques, de mise en scène et de scénographie, d'une grande œuvre du répertoire classique, moderne ou contemporain. Cette réflexion témoigne d'une relation vivante avec le théâtre, d'une culture construite par une fréquentation des salles de spectacle, par une curiosité, un intérêt pour des metteurs en scène contemporains comme pour des auteurs dramatiques plus anciens. Le jury attend donc de futurs professeurs de Lettres qu'ils rendent sensible cet attachement pour le théâtre. 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 titulaire qui ouvre cette possibilité.

De ce point de vue, l'épreuve proposée invite les candidats à se projeter dans l'exercice de leur futur métier, en mettant en perspective les connaissances et les compétences que des élèves pourraient être amenés à développer et à construire à partir du dossier proposé. Les instructions officielles parues au BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, concernant les programmes du cycle 3 et 4, montrent la façon dont le théâtre, dans une approche globale, contribue à la maîtrise de compétences d'oral, de lecture et d'écriture, et comment il permet d'acquérir des éléments de culture littéraire et artistique. Plus précisément, la « mise en voix » et « la théâtralisation » sont proposées comme des exemples d'activités pédagogiques permettant d'« élaborer une interprétation des textes littéraires ». Si les programmes de collège ne se fondent pas sur des entrées génériques ou d'histoire littéraire, ils se structurent autour de grands questionnements de nature humaniste et anthropologique. Le choix des œuvres et des corpus est donc davantage fondé sur des « enjeux littéraires et de formation personnelle » qui renvoient par exemple à la question de l'individu dans la société, aux visions poétiques du monde créées par tel ou tel artiste, auteur ou poète. Si l'étude d'une « tragédie ou d'une tragicomédie au XVII^e siècle ou d'une comédie du XVIII^e siècle », en classe de quatrième, fait partie des indications de corpus en lien avec une entrée du programme, des textes et des œuvres théâtrales peuvent être convoqués librement pour nourrir la réflexion de l'élève sur les autres objets : c'est le cas de la classe de troisième où des œuvres théâtrales peuvent trouver une place légitime dans une interrogation sur la relation poétique au monde. Les programmes de lycée, quant à eux, se situent dans la même logique de pensée puisqu'ils interrogent notamment en classe de première la relation entre le texte et sa représentation. Les programmes spécifiques à l'enseignement du théâtre au lycée se situent aussi dans la même perspective : dans sa dimension culturelle, l'enseignement insiste sur la nécessité de « former le goût et l'esprit critique de l'élève, en le confrontant à des pratiques et des œuvres aussi diverses que possibles (œuvres françaises et étrangères du répertoire classique et moderne, textes contemporains). L'élève découvre également le lien entre le théâtre et les autres arts à travers des spectacles de danse, opéra, marionnette, cirque ».

Les rapports de 2015 et 2016 détaillaient avec précision les modalités de l'épreuve que nous rappelons ici :

Les candidats disposent d'un temps de préparation de trois heures, après quoi « l'épreuve se déroule en deux temps. Le candidat présente un exposé de 30 minutes [...]. Cet exposé s'appuie sur un dossier dont les éléments s'articulent autour de la captation et d'enjeux dramaturgiques précis. Il doit contenir un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours à destination d'une classe ou d'un niveau donné.

Le candidat doit tenir pour acquis le fait que le jury ne s'exprime pas pendant l'exposé et qu'il connaît le dossier – textes et captation(s).

Dans un deuxième temps, un entretien [d'une petite demi-heure, soit environ 25 minutes] donne l'occasion au jury d'échanger avec le candidat sur sa prestation, de vérifier sa culture théâtrale au sens le plus large qui soit, ainsi que sa connaissance du métier d'enseignant dans ses différentes composantes. » (Rapport du jury 2015).

L'exposé, comme le prescrit le même rapport, « équilibre donc trois temps et trois propos :

- *Une analyse du dossier, captation comprise, qui en prend clairement la mesure scientifique, culturelle et didactique ;*
- *Une présentation de séquence ou d'hypothèses d'action dûment motivées à partir de la problématisation du dossier ;*

- *une présentation de séance qui fait la preuve de la maîtrise interprétative du candidat* ».

Outre le déroulé d'une « conduite » méthodologique très précise, le rapport de 2016 proposait une précieuse et précise « synthèse des attentes » (p. 241) qui devrait être connue de tout candidat.

II. CONSEILS ET RECOMMANDATIONS

L'ensemble des membres du jury tient tout d'abord à souligner les progrès que révèlent bien des prestations par rapport aux sessions antérieures. La préparation a indiscutablement gagné en rigueur et les candidats ont désormais assimilé les attentes et les modalités de l'épreuve. Les rapports précédents ont, semble-t-il, été lus avec soin, ce dont le jury se félicite.

Analyse du dossier : problématiser et non décrire ou paraphraser

La quasi-totalité des candidats s'est attachée à faire émerger, comme il se doit, la « cohérence » du dossier. Il semble important de préciser qu'il ne s'agit pas de faire apparaître une logique de surface. On ne saurait se contenter de dire que la cohérence du dossier provient de l'évocation de telle ou telle œuvre. Mettre au jour cette cohérence passe impérativement par une analyse approfondie des documents, et non une description paraphrastique. Il convient donc de proscrire des introductions qui s'en tiennent à une simple lecture de la source des documents figurant sur le bordereau, comme à la paraphrase de chacun d'entre eux.

Certains candidats ont tenté de présenter différemment les documents constituant le dossier. Ils ont proposé, la plupart du temps, des rapprochements soit par statut (les textes dramatiques, les textes littéraires, les documents iconographiques, les extraits d'ouvrages critiques, *etc.*), soit par sujet (réflexion sur l'art de l'acteur, sur la mise en scène, sur l'interprétation possible d'un texte, *etc.*). Cette deuxième possibilité, quoique limitée, propose, à tout le moins, un premier *regard* sur le dossier.

Mais les meilleures prestations sont bien celles qui ont présenté leur exposé en *problématisant* leur intervention. Après une confrontation des documents entre eux afin de faire apparaître des rapprochements, mais aussi des prolongements, des décalages, des oppositions ou des tensions, ces candidats ont pu arriver à la formulation d'une problématique qui témoigne d'une véritable analyse et compréhension du dossier. Le candidat doit impérativement questionner les textes afin de les mettre en perspective, les uns en regard des autres mais aussi dans le champ culturel qui est le sien. Seule une lecture précise mettant en jeu des connaissances solides dans le domaine de l'analyse théâtrale est susceptible d'écarter la paraphrase et de faire émerger une question centrale, question permettant la présentation raisonnée et l'analyse efficace des documents ainsi que l'élaboration d'une séquence d'enseignement adaptée. L'approche problématisée fait ainsi apparaître des enjeux et des questionnements qui peuvent être judicieusement repris dans la séquence.

Outre cela, la problématisation oblige à **prendre en compte l'ensemble des documents**. Quelques candidats ont cru pouvoir délaissé négligemment, voire écarter d'autorité un document du dossier. Rappelons que le candidat est tenu de s'intéresser à l'ensemble des documents. Lors de cette session, les dossiers comprenaient souvent **un document atypique**, quelque peu décalé – poème, extrait de roman ou reproduction d'une œuvre artistique autre que dramatique – ce qui a parfois dérouté les candidats. Le rapport de la session 2016 précisait pourtant qu'un tel document « *qui décadre l'axe d'analyse du dossier* », qui fonctionne par « *résonance* » ou par « *écho* », pouvait apparaître. Un candidat s'est ainsi étonné de la présence

du poème de Rimbaud, « Les Assis », dans un dossier organisé autour d'une captation des *Chaises* de Ionesco ; d'autres ont passé sous silence un document présentant une reproduction du tableau de Hogarth, *Le Contrat de mariage*, dans un dossier traitant du *Médecin malgré lui* de Molière. Lorsque le candidat s'en est emparé, sa réflexion didactique s'en est trouvée enrichie, notamment en présentant une séquence à partir de l'œuvre intégrale de Ionesco, en classe de troisième, dans le cadre du questionnement intitulé « visions poétiques du monde ». La présence du poème a permis cet élargissement et invitait également à la convocation de plusieurs genres à l'intérieur même de la séquence. Au lycée, ce type de document suggère la possibilité, trop souvent négligée ou ignorée, de **croiser les objets d'étude**. De même, le tableau d'Hogarth a suscité des séances d'écriture remarquables en classe de sixième en utilisant l'aspect dramaturgique du tableau, en ce sens qu'il permettait d'imaginer une situation, des personnages, une histoire. Nous invitons donc les candidats à corriger d'eux-mêmes ce qui nous est apparu comme un déficit spontané dans **l'analyse de l'image**, trop souvent négligée et nullement *décrite* avant l'entretien.

Enfin, la problématisation permet de cerner l'utilisation la plus appropriée des documents. Tous les documents doivent être pris en compte, tous participent à la réflexion dramaturgique voire didactique certes, mais ils ne sont certainement pas tous utilisables en classe avec les élèves. Certains candidats semblent avoir pour réflexe irréfléchi de les proposer aux élèves en lecture cursive avec, la plupart du temps, un statut de document complémentaire pour les classes de lycée. Inversement, il est attendu du candidat de convoquer d'autres documents pour l'élaboration de la séquence et en particulier pour la proposition d'un groupement de textes. De trop nombreuses séquences, notamment en classe de première, qui est une classe d'examen rappelons-le, ne proposaient qu'une seule lecture analytique.

Analyse de la captation : dépasser l'« illustration » et les « grilles »

« Rappelons, s'il en est besoin, que l'analyse du texte et l'analyse de la représentation sont deux démarches différentes, même si elles sont complémentaires. Aucune représentation n'explique miraculeusement le texte. Le passage du texte à la scène correspond à un saut radical. Bien sûr le spectateur éprouve le besoin et le plaisir de retourner au texte, comme le lecteur d'assister à une représentation. Mais les nombreux liens qui existent entre le texte et la scène ne peuvent se satisfaire de l'illusion mécaniste d'une simple complémentarité. »¹

De nombreux candidats se sont contentés d'envisager la mise en scène comme une **illustration** du texte. Cette démarche est à proscrire. Elle donne lieu à des propositions qui se bornent à préciser le degré de « **fidélité** » du texte entendu par rapport au texte écrit et ainsi à préciser si les didascalies sont utilisées ou non, transformées ou non. Certains choix pourraient certes être intéressants à analyser ; cependant, dans la plupart des cas, ces modifications résultent simplement de la transposition d'un texte dans le champ du spectacle vivant, et les analyses qui en découlent ne sont guère signifiantes.

L'analyse de la captation est bien une activité complexe en raison de ce caractère vivant du spectacle. Elle met les affects liés à la réception (l'effet sur le spectateur) en relation directe avec l'aspect cognitif et son corollaire : l'évaluation, le jugement. Ce travail d'analyse implique donc de multiples tâches face à un spectacle qui donne à voir à chaque instant de multiples signes. Il s'agit donc bien de ne pas isoler ces signes, de se méfier (même si elles peuvent avoir une efficacité didactique) des **grilles d'analyse isolant tous les signes de la représentation**. Faire remplir un « tableau » par les élèves, comme l'ont souvent proposé les candidats, risque

¹ Jean-Pierre Ryngaert, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Armand Colin, 2004, p. 19.

d'induire une vue morcelée de la création scénique, si l'activité ne débouche pas sur la mise au jour de réseaux de signes et, à travers eux, de lignes de force interprétatives, de partis-pris esthétiques, des cohérences spécifiques d'un univers artistique. En outre, l'analyse véritable permet d'éviter les contresens sur la situation qui devrait toujours être le point de départ. Le candidat ne doit pas faire l'économie de **préciser la situation** et les enjeux de l'extrait proposé à l'analyse. Ce postulat suivi d'une analyse fine et raisonnée permet d'éviter dans le pire des cas un contresens, mais la plupart du temps, l'utilisation dévoyée d'une quelconque doxa. Un dossier invitait par exemple à analyser un extrait de l'*Antigone* d'Anouilh. Ce passage montrait une jeune femme, presque une adolescente, en conflit avec le vieux Créon. Plus qu'une opposition face au pouvoir, plus qu'une figure de la Résistance, comme on l'a trop souvent entendu, il s'agissait ici d'une figure de l'adolescence et seule l'analyse conjointe du texte et de la captation permettait de le montrer. Rappelons ainsi aux futurs candidats que les savoirs qu'ils possèdent sur les œuvres, ou les analyses qu'ils pensent pouvoir tirer de données extérieures à celles-ci (date d'écriture, commentaire présent dans le dossier, *etc.*), doivent être remis en question et problématisés pour ne pas apparaître comme « plaqués ». Une séquence qui n'aurait pour conclusion qu'un « CQFD », c'est-à-dire la vérification d'une conformité d'un texte à une *doxa* plus large qui le précède et l'englobe (« c'est bien *du* Anouilh ! », ou « c'est donc bien *du* théâtre classique ! »), risquerait fort de ne transmettre aux élèves que des cadres formels, voire des idées reçues.

Si l'analyse de la captation permet ainsi de développer des outils critiques et techniques de réception du spectacle vivant qu'il peut être utile de transmettre aux élèves, elle offre également l'opportunité de se constituer une culture, une mémoire de spectateur et surtout d'accroître le plaisir de se rendre au spectacle avec un regard de plus en plus éveillé et autonome. Le **plaisir du spectateur** a hélas rarement été évoqué. Il a pu pourtant apparaître à bon droit comme la raison d'être de l'expérience théâtrale, car il a cette spécificité d'associer à la clairvoyance intellectuelle le soubresaut spontané du corps : « *art de la suprême conscience, le théâtre est aussi un plaisir sans conscience, immédiat, volontiers inexplicable, et l'on ne s'en plaindra pas* »². C'est aussi au nom de ce plaisir, et de cette *justesse* – au sens musical du terme – qu'on est en droit d'attendre d'une mise en scène, que le candidat doit pouvoir **s'autoriser à poser un regard critique sur la captation** proposée. Représenter les terroristes dans les avions lancés sur les tours du World Trade Center (dans la pièce de Michel Vinaver, *11 septembre 2001*) avec des baskets, des joggings et des pulls à capuche, c'est-à-dire avec le code vestimentaire des « jeunes de banlieue », ne va pas sans équivoque ni provocation possible. Il est même vraisemblable que des élèves de lycée – le sujet leur était destiné – fassent d'eux-mêmes la remarque, voire s'en offusquent. Tout n'est pas forcément justifiable, dans un travail de mise en scène, et certains *effets* ponctuels peuvent perturber, voire parasiter l'intention globale. Un regard esthétique aiguisé doit savoir relever aussi les défauts d'une œuvre, sans que ceux-ci annulent pour autant ni son intérêt, ni sa puissance.

Le lexique spécifique de l'analyse théâtrale : la précision au service de l'interprétation, et non de la récitation

À l'image des figures de style, les termes de l'analyse dramaturgique (texte troué, espace vide, proscenium, distanciation, *etc.*) n'ont d'intérêt qu'à condition de mettre en lumière des effets et de s'insérer dans un discours interprétatif qui prenne en considération le sens de la scène et de sa mise en scène. Loin de signaler la qualité d'une analyse, *placer* des vocables savants ou des noms propres trahit bien souvent un évitement de toute réflexion et de toute confrontation

² Christian Biet et Christophe Triau, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Gallimard, coll. « Folio Essais », 2006, p. 529.

véritable au sens de l'extrait donné. On déconseillera donc aux candidats d'utiliser du vocabulaire technique comme d'une fin en soi, et on les invitera plutôt à le considérer comme une première étape, souvent utile, dans l'élaboration d'une analyse.

Les futurs candidats doivent également savoir qu'ils disposent, dans leur salle de préparation, d'un dictionnaire des noms communs et des noms propres. Il ne faut donc pas hésiter à utiliser le premier, comme pour la préparation d'un cours, afin de faire appel à des définitions fermes et précises ou à des aperçus étymologiques (une candidate s'est ainsi appuyée sur une recherche très pertinente du terme « rhapsode », employé par Thomas Jolly dans une scène revisitée d'*Henry VI* de Shakespeare, pour proposer un commentaire fructueux sur les « coutures » de ce travail de réécriture). Le second ne doit pas servir à « placer » des noms, comme le jury en a parfois eu le sentiment, ou à construire trop rapidement, à destination des élèves, une bibliographie qui méconnaîtrait les œuvres (donner par exemple en lecture cursive, en amont d'une séquence, la *Trilogie de la villégiature* de Goldoni manifeste sa méconnaissance du texte et des élèves). Le dictionnaire est employé plus intelligemment quand il sert à enrichir et détailler la présentation d'un auteur ou d'un metteur en scène ou de tout artiste mentionné dans le dossier, concernant aussi bien sa situation historique que ses apports ou la forme de son œuvre. Si un candidat est en droit de buter, dans le dossier, sur la formule d'un critique parlant de « concilier l'intériorité stanislavskienne et la dialectique brechtienne », il a la possibilité de consulter le dictionnaire pour parfaire ses savoirs et éviter les confusions sur Stanislavski et Brecht.

Il est donc nécessaire de faire preuve d'une précision terminologique suffisante ; nous nous contenterons ici de quelques rappels sur des points que cette session a fait surgir.

- La question de « l'adaptation »

Certains dossiers ont pu mettre, soit au cœur de la réflexion dramaturgique, soit en périphérie, une réflexion autour de l'adaptation. Or, les candidats ont mal compris ce terme et surtout ce qu'il recouvrait. Rappelons que, dans sa première acception, l'adaptation est la transposition d'une œuvre d'un genre à un autre. Il est donc question de refondre en partie le texte de départ. Plus largement, dès qu'il est question d'opérations de transformation d'un texte, même si le passage d'un genre à un autre n'a pas lieu, il est question d'adaptation. Le travail de traduction lui-même, lorsqu'il s'éloigne grandement du texte d'origine, lorsque la *trahison* consiste notamment à supprimer, ajouter, inverser, condenser, contextualiser, relève de l'adaptation. Une « simple » traduction d'un texte de Shakespeare ne constitue pas une adaptation ; mais lorsque Thomas Jolly ajoute des intermèdes et le personnage de la « rhapsode » dans sa mise en scène d'*Henry VI*, il pratique bien une opération d'adaptation. Ce n'est en aucun cas en proposant une mise en scène de ce texte aujourd'hui, qu'il se livre à cette opération. Le même raisonnement vaut pour le texte antique.

- « Mettre en scène »

Le précédent rapport insistait déjà sur la distinction entre dramaturgie et mise en scène en invitant les candidats à consulter les définitions dans les dictionnaires spécialisés : « *D'autres candidats confondent également les notions de dramaturgie et de mise en scène en ne percevant pas que l'une se situe en amont de la représentation (le passage du texte à la scène) et que l'autre s'attache à la réalisation concrète de la représentation* »³. Il s'agit bien de « la concrétisation du texte, à travers l'acteur et l'espace scénique, dans une durée vécue par les

³ Rapport de jury rédigé par Julien Dieudonné, Capes externe de Lettres modernes, session 2016, pp. 29-30.

spectateurs »⁴. A de très nombreuses reprises, la mise en scène fut encore présentée cette année comme une activité très vague consistant simplement à proposer des déplacements à des comédiens. En comprendre le sens est pourtant fondamental, car toutes ces définitions sont liées. Proposer en amont une analyse dramaturgique par l'étude des différents documents du dossier afin de faire émerger les potentialités interprétatives d'un texte est une première étape ; analyser sa réalisation concrète à travers un exemple singulier en est une deuxième. C'est la contiguïté de ces deux opérations qui permet non seulement de comprendre le statut même du texte théâtral lié à une représentation mais qui permet surtout d'en proposer une analyse efficace.

- « Scénographie », « espace vide » et « épuré » : la qualification de l'espace

Le précédent rapport insistait également sur la nécessaire connaissance du terme de « **scénographie** ». De ce fait, les candidats ont cette année maîtrisé véritablement le sens du vocable. L'erreur qui consistait à rattacher tous les signes de la représentation à la scénographie a été évitée. Cependant, la qualification de l'espace scénique s'est avérée très approximative. De nombreux candidats ont évoqué un espace « **épuré** » ou un « **tréteau nu** », selon le mot de Copeau, pour décrire un espace qui était tout sauf vide. Signalons, en passant, à quel point le terme « épuré », si souvent employé, est pauvre en qualité descriptive. Dans le même ordre d'idées, le titre du livre bien connu de Peter Brook, « **l'espace vide** », est apparu à certains comme un sésame pouvant être *affiché*, sans aucune connaissance sur ce metteur en scène – comme l'entretien l'a révélé –, sans avoir lu l'ouvrage en question, sans être capable de situer ce minimalisme scénographique dans une histoire de la scène, enfin, et c'est plus grave encore, sans véritable justification au regard de la captation proposée. Rappelons que la mention de références *allusives* dans l'exposé entraîne bien souvent des questions dans l'entretien, et qu'il vaut mieux alors pouvoir justifier une formule, faire valoir sa culture théâtrale et sa convocation à-propos, que de laisser entendre un « recasage » mal maîtrisé. Afin de limiter les erreurs, sur ce point précis de la description des coordonnées de l'espace scénique, la terminologie d'André Helbo pourrait être utilisée. Dans son questionnaire, repris par Patrice Pavis⁵, l'espace peut être *ouvert ou fermé, vaste ou réduit, vide ou occupé, utiliser la verticalité ou la profondeur*.

- Le registre comique

L'analyse du registre comique dans une scène donnée reste un exercice à la fois extrêmement courant dans les classes et très périlleux. Là encore, le précédent rapport s'arrêtait déjà sur le fait que les catégories traditionnelles de comiques « de mots », « de gestes », « de caractère » ou « de mœurs » et « de situation » étaient bien peu opérantes. L'exemple analysé d'une scène de *La Dame de chez Maxim* proposait plutôt « *de s'intéresser à la manière dont les espaces entraient en collision dans le texte, au décalage social entre les personnages, à la prolifération mimétique du geste du personnage de la Môme Crevette. Il paraissait plus pertinent de montrer comment ces éléments étaient source de comique dans le texte et la captation proposés* ». Cette année encore, seules les catégories pré-citées ont été utilisées.

Jacques Scherer donne la définition suivante du comique : « *Un élément de la réalité sera dit comique s'il provoque chez ceux qui le contemplent le rire, le sourire ou un état d'euphorie amusée. Semblablement, dans l'ordre esthétique, et particulièrement dans la comédie, sera dit comique le caractère d'une œuvre théâtrale provoquant dans son public des réactions*

⁴ Patrice Pavis, article « Mise en scène », in *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Messidor-Editions sociales, 1987, p. 245.

⁵ Questionnaire extrait d'André Helbo *et alii*, *Théâtre. Modes d'approche*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1987. Ce questionnaire est repris dans l'ouvrage de Patrice Pavis, *L'analyse des spectacles*, Domont, Armand Colin, 2008, pp. 35-36.

semblables. »⁶ Comme le tragique se manifeste par des passions (terreur et pitié, auxquelles s'ajoutent l'admiration pour Corneille, la « tristesse majestueuse » pour l'auteur de *Bérénice*), le comique est donc lié au rire ou plus largement à l'état d'euphorie. Il est bien entendu en relation étroite avec le contexte historique, social ou géographique de la *production* du texte (écriture ou publication) mais également de celui de la *réception* par le truchement de la lecture ou de la représentation. C'est en ce sens qu'il est complexe et qu'il est risqué de proposer d'écouter les rires de la salle ou de demander aux élèves ce qui les fait rire dans tel ou tel texte. Un dossier proposait une captation de l'arrivée de Bouzin chez Lucette Gautier dans *Un fil à la patte* de Feydeau. Dans cette scène, le personnage de Bouzin espère rencontrer la maîtresse de maison afin de lui proposer une chanson qu'il vient d'écrire. Pour l'heure, personne ne le reçoit si ce n'est le majordome Firmin. Il est condamné à attendre dans le salon en compagnie de la Baronne Duverger. Dans la mise en scène de Jérôme Deschamps, Bouzin est interprété par Christian Hecq. Dans cette scène, outre sa demande de rendez-vous, Bouzin cherche également à attirer l'attention de la Baronne. Personne ne condescend à lui parler, Firmin ne retient même pas son nom : l'enjeu de la scène est donc bien pour Bouzin de rencontrer l'autre, d'exister au sein de ce monde qui lui est hostile. Face au jeu de Christian Hecq, directement inspiré par la *commedia dell'Arte*, impliquant le corps, s'amusant à réinventer des *lazzis* contemporains, évoquer un « comique de gestes » paraît vain. L'analyse de la situation est encore une fois capitale. Le personnage est comique non pas en soi mais dans sa relation à un autre personnage présent (la Baronne Duverger dont il veut attirer l'attention), mais aussi absent (Lucette Gautier qu'il veut rencontrer et la carte de visite déposée dans le bouquet de fleurs consiste finalement à la donner au personnage). Comme pour La Môme Crevette, dans l'exemple précédent, il est intéressant de s'attacher au comique du personnage en lien avec la situation de la scène et dans sa place au sein de la pièce. Cela étant dit, lors de l'analyse de la captation, la situation immédiate est bien entendu première. Le comique du personnage provient non seulement de son travail corporel qui déforme, amplifie, caricature mais également de sa relation à l'espace car Bouzin se fixe des objectifs simples : rejoindre la baronne, lui faire l'article du *Figaro*, interroger Firmin, *etc.* Chaque objectif est séquencé et l'enchaînement de ces séquences déclenche le rire : entrer, poser son parapluie, s'asseoir, adresser la parole à la Baronne, lui prendre le journal des mains, *etc.* Un candidat s'est appuyé sur *Le Rire* de Bergson et sa fameuse analyse du comique comme « *du mécanique plaqué sur du vivant* ». C'est particulièrement pertinent dans cet exemple car le corps de Christian Hecq est une véritable mécanique qui se livre à un enchaînement minuté de gags, comme nous venons de le montrer. Le rire est bien lié à un enjeu précis et reste possible parce qu'il est observé par une entité qui se veut supérieure au personnage (le public et parfois la Baronne méprisant le personnage).

- Le « texte troué »

L'expression remarquable de « texte troué » a bien sûr sa légitimité et ses inestimables bénéfices intellectuels. Mais trop rarement rapporté à son auteure (Anne Ubersfeld) et à son contexte intellectuel (le structuralisme), son emploi, à force d'automatisme, a pu avoir pour effet indésirable de laisser percevoir une conception lacunaire, défailante, péjorative enfin du texte de théâtre. Dans certains exposés, il s'en dégage en effet cette vision étonnante selon laquelle le metteur en scène viendrait accomplir le travail d'un auteur qui serait, au mieux, le génial mais inconscient créateur d'une œuvre inachevée attendant une force supérieure pour accéder à l'existence, au pire un infirme que seul le metteur en scène pourrait faire tenir debout.

⁶ Jacques SCHERER, article « comique », in *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*, sous la direction de Michel Corvin, Paris, Bordas, 2008, p. 326.

C'est, en profondeur, la conception même du *geste artistique* du metteur en scène qui pose dès lors question : est-il là pour *aider, améliorer, combler*, en un mot *sauver* un support textuel déficitaire ou bien pour donner à voir, selon la belle formule de Jacques Lassalle, « *l'aventure tressée de deux écritures* » : « [...] *Mettre en scène, ce n'est pas figurer l'en-dehors d'un texte, ce n'est pas l'illustrer ou le déconstruire, c'est à la lettre donner à voir l'aventure tressée de deux écritures, celle d'un texte et celle de sa représentation* ». Une formule de Truffaut pourrait également nous être ici utile : « Dans le gruyère de Lubitsch, chaque trou est génial ». Peut-être est-ce la même chose pour les dramaturges les plus enthousiasmants dans la perspective du plateau !

- Le lexique de l'analyse cinématographique

Le jury a été parfois surpris de voir surgir, durant l'analyse de la captation, le vocabulaire technique de l'analyse cinématographique. En réalité, utilisés *pour eux-mêmes*, les justes commentaires sur la « réalisation », les « plans » (« gros plan », « plan rapproché », « plan séquence », *etc.*), la disposition des « caméras » que révèle la captation (« plongée », « contre-plongée »), se sont avérés non seulement inutiles mais parasites. Si au cinéma, le metteur en scène est au service du réalisateur, c'est l'inverse qui se produit lors de la captation d'un spectacle : le réalisateur met ses moyens techniques au service de la représentation qu'il entend fixer au mieux par la vidéo. Il ne s'agit donc en aucun cas d'étudier ses propres choix artistiques, puisqu'ils sont toujours soumis à ceux d'un autre.

En revanche, le candidat est pleinement fondé à arrêter son analyse sur des choix du réalisateur (comme un gros plan sur la main d'Elmire prête à soulever la nappe de la table dans la fameuse scène de *Tartuffe*) afin de commenter des effets de mise en scène. Il peut également être très judicieux de proposer un travail de comparaison entre théâtre et cinéma et d'apporter à des élèves souvent entourés d'écrans, des éclairages sur les expériences par nature distinctes des spectateurs de théâtre et de cinéma ou sur l'écart entre un moment de spectacle et le visionnage d'une captation comme celle proposée en classe. C'est à cette fin notamment qu'il revient au professeur de Lettres de prévoir au moins une sortie en salle et qu'il est judicieux de l'insérer à la virtualité de la séquence imaginée.

III. LES ERREURS A EVITER

Dans le maniement de la vidéo

Rarissimes ont été, cette année, les erreurs de manipulation de la vidéo : les candidats, dans leur très grande majorité, savent désormais qu'il convient d'analyser la captation et témoignent d'une grande aisance dans la manipulation du matériel audio-visuel et du logiciel (VLC) mis à leur disposition ; ils ont parfaitement compris les bénéfices à tirer de la fonction « pause » lorsqu'il s'agit de commenter, notamment, une vue d'ensemble de la scénographie, le costume des personnages, ou bien encore un geste saisi un instant en gros plan ; ils savent se reporter à des repères de temps qu'ils ont judicieusement notés sur leur brouillon ; ils usent de la barre d'espace pour arrêter ou relancer le déroulement de la captation ; surtout, ils ont compris que laisser « filer » la vidéo de longues minutes sans commentaire était, pour eux d'abord, une très dommageable perte de temps.

Signalons que l'analyse de l'univers sonore de la mise en scène (le travail sur les voix, la musique de scène ou les bruits et bruitages) a été souvent très subtile, débouchant sur des considérations précises et précieuses quant aux effets recherchés. Une telle approche, qui s'appuie sur des compétences excédant celles traditionnellement acquises en cours de Lettres,

doit être encouragée en ce qu'elle témoigne d'une parfaite compréhension des enjeux d'une analyse de spectacle.

Précisons qu'il est également possible de commenter la vidéo en coupant le son, pour éviter notamment des moments de confusion inaudible entre la voix du candidat et celles des acteurs ; que l'on peut utiliser la flèche de la souris, projetée sur l'écran situé derrière soi, pour attirer l'attention du jury (et, demain, d'une classe) sur tel élément, de détail ou de composition, de la mise en scène.

Dans l'interprétation : partir du sens littéral et se méfier des savoirs extérieurs

Il faut insister ici sur une apparente évidence : les scènes données parlent d'amour, de révolte, de conquête du pouvoir, de désir de mariage, *etc.*, mais elles *ne parlent pas* de théâtre, de distanciation, de tragédie... Autrement dit, les propositions de **lecture « méta-théâtrale »** relèvent de l'interprétation, et doivent être présentées avec la finesse, les nuances et les modalisations qui accompagnent toute herméneutique. Méthodologiquement, on serait même tenté d'inviter les candidats à s'en passer, tant il est rare qu'elles ne semblent pas plaquées.

Au contraire, un préalable utile à toute interprétation, d'une scène comme d'une mise en scène, consiste en une **description objective de la situation et du visible**. « **Que se passe-t-il ?** » et « **Que voit-on ?** » restent des questions primordiales à résoudre avant tout commentaire, et l'on a pu constater qu'il pouvait être déstabilisant pour un candidat de se les entendre poser dès le début de l'entretien. Nous invitons donc ces derniers, lorsqu'ils découvrent leur dossier, à mettre de côté, momentanément bien sûr et dans une perspective toute méthodologique, leurs connaissances sur l'auteur, le contexte, l'histoire du théâtre, *etc.*, à se détacher même des noms des personnages et de leur supposée « psychologie », pour aborder la scène proposée à partir du premier degré, au ras du sol ou plutôt au ras des planches. Il est indispensable d'en comprendre le sens littéral ; à cette fin, il est non seulement crucial de lire avec soin le paratexte (un résumé de la fable est toujours donné et le dossier apporte souvent des éléments de contexte sur la pièce) mais il peut être également utile de se demander simplement quels personnages sont ici présents (âge, relations, définition dans la liste des personnages) et *ce qu'ils disent et « vivent »*.

À ce titre, la fin de *L'Amour médecin* de Molière, où l'on trouve une malade par feinte, un galant en médecin de comédie, une servante rusée et un vieux père victime joyeuse de son aveuglement, a donné bien du fil à retordre à la plupart des candidats qui, au lieu d'éclaircir posément la situation spécifique de cette scène, se sont réfugiés derrière des savoirs généraux sur Molière qui se sont révélés inadaptés. « *Ce sont ici deux jeunes amoureux qui, pour accomplir leur désir réciproque de mariage, en viennent à jouer la comédie de la maladie et de la médecine, avec la complicité d'une servante, au père de la jeune fille qui s'oppose à tout mariage* » : une telle présentation objective de la situation de la scène aurait évité les contresens sur la maladie, supposée réelle, de Lucinde, ou les récitation automatiques sur la « satire des médecins » (lesquels médecins, à y regarder de près, étaient en fait absents de cette scène !) ou sur le « mariage forcé », si moliéresque lui aussi, mais qui prenait la forme précisément inverse d'un mariage *empêché* ici. Dans l'exemple de l'*Antigone* d'Anouilh, déjà mentionné, cette description objective aurait également évité le discours plaqué et mal adapté sur résistance (Antigone) et collaboration (Créon), et aurait permis d'entrevoir ici une figuration de la jeunesse, voire de l'adolescence.

On peut également chercher à caractériser une scène par les codes théâtraux qu'elle réinvestit et par ses thèmes, en la définissant très simplement comme suit : « **c'est une scène de...** ». L'on pourrait ainsi conjuguer les domaines thématique (« *c'est une scène de procès, de mariage, du duperie, de révolte, etc.* ») et dramatique (« *c'est une scène d'exposition, de reconnaissance (anagnorisis), de récit, de conflit verbal, de duo amoureux, de renversement de l'action* »).

(*péripétie*), de *quiproquo*, etc. ») et, sur la base de cette saisie du contenu manifeste, avancer un ou des contenus latents possibles.

Ainsi s'explique sans doute que les auteurs ou pièces moins connus (Michel Vinaver ou Edward Bond, *Le canard sauvage* ou *Hedda Gabler*) aient poussé les candidats à une approche plus soucieuse du sens littéral et aient souvent donné lieu à de meilleures prestations. **Il ne faut donc pas s'effrayer d'un sujet apparemment déstabilisant, mais se méfier au contraire des sentiers battus et des récitation de savoirs.**

Puisqu'il est question d'interpréter, profitons-en encore pour souligner à quel point le théâtre est le royaume du « jeu », et que l'on n'a donc pas interprété une scène lorsqu'on a dit qu'elle « dénonçait », qu'elle « transmettait (ou véhiculait, ou émettait) un message » ou que son auteur y exprimait son « idéologie ». Au contraire, ce vocabulaire en appauvrit la portée, ludique parce qu'ouverte, ouverte parce que ludique, en l'aplatissant sous une lecture axiomatique et en la privant de la respiration de ses diverses significations possibles.

Dans les propositions pédagogiques : savoir se mettre à la place des élèves

Pour commencer, le jury a été surpris de découvrir parfois d'importantes confusions, voire lacunes, dans **la connaissance des programmes**. Ainsi d'un extrait du *Médecin malgré lui* que le sujet destinait à « une classe de sixième » et que le candidat annonce rattacher à « la découverte des enjeux de la représentation et du genre comique », amalgamant visiblement les programmes du collège et du lycée. Parfois, les objets d'étude sont purement et simplement ignorés. La maîtrise des textes officiels fait pourtant partie des prérequis indispensables à des candidats qui veulent devenir enseignants.

En ce qui concerne **les exercices donnés aux élèves**, et en particulier les travaux d'invention, il est nécessaire de toujours penser à la forme que pourrait prendre un corrigé, exercice qui peut être en lui-même délicat pour le professeur. Savoir se mettre à la place, voire dans la tête des élèves, peut alors être une stratégie utile. Car « rédiger une lettre adressée à leur futur "moi-même" âgé de quarante ans de plus, mais avec la passion préservée de la jeunesse », comme cela a pu être proposé, suppose une disposition psychologique de l'auteur de la lettre qui est loin d'être évidente, et le jury est en droit, comme pourraient l'être des élèves, d'interroger le futur professeur sur ses attentes exactes, voire sur sa propre version de l'exercice. La difficulté, psychologique et/ou littéraire, de certaines consignes apparaît alors avec clarté, si l'on veut bien penser au corrigé ou se mettre mentalement à la place des élèves.

Le jury souhaite également attirer l'attention des candidats sur les « **débats** » qu'ils envisagent très souvent d'organiser avec leurs classes. Parfois très longues (deux heures) et pompeusement nommées (« débat socio-cognitif, avec moi-même pour médiateur »), lancées par une seule et simple question très lâche, à l'ambition affichée (un « échange à portée philosophique », en classe de Troisième), à la terminologie malaisée et au contenu ténu (« sur l'humour dans la représentation du Poète mort trop tôt dans *Illusions comiques* d'Olivier Py »), il nous est apparu que ces séances étaient le plus souvent irréalistes dans leur mise en œuvre et très pauvres dans leur conclusion. Le jury invite donc les futurs candidats à s'en méfier ou bien à en revoir l'organisation concrète pour que, plus brefs, plus maîtrisés, ces débats s'orientent vers plus d'efficacité pédagogique.

Un autre exercice s'avère délicat à réaliser : certains candidats proposent de demander aux élèves de « **retrouver les didascalies** à partir de la projection de la captation ». Outre que la consigne n'est pas toujours claire (s'agit-il de retrouver les didascalies de l'auteur ou bien la note d'intention du metteur en scène ?), l'exercice en lui-même suppose un travail de *réduction* de la scène à un texte, qui peine à convaincre : ainsi de son application à un vaudeville où, par surcroît, le jeu du comédien (Christian Hecq dans *Un Chapeau de paille d'Italie*) fourmille d'inventions qui excèdent largement le texte, déjà très volumineux et précis, de Feydeau.

Enfin, les séances de langue paraissent encore trop souvent plaquées et sans lien de sens avec le théâtre ou la scène donnée. Pour ne pas la réduire à un pur exercice formel, il est préférable de penser la grammaire en lien étroit avec la signification.

Dans la culture théâtrale : historique, internationale et vivante

Globalement satisfaisante, la culture théâtrale des candidats doit pouvoir gagner encore en consistance au moins dans trois directions :

- **l'histoire du théâtre et de la scénographie occidentale** (architecture des théâtres antiques, notamment grec ; fonctions du chœur ; caractéristiques du théâtre élisabéthain ; singularités du « cube » à l'italienne ; traits de la scénographie classique, *etc.* : le livre d'Anne Surgers, *Scénographies du théâtre occidental*, Nathan Université, 2000, est ici très précieux) ;
- **la création contemporaine** : auteurs et metteurs en scène vivants et reconnus ; grands théâtres parisiens (les Bouffes du Nord, la Cartoucherie de Vincennes, le T.N.P...), les centres dramatiques nationaux les plus célèbres (Saint Etienne, Strasbourg....) ;
- enfin, **les grands auteurs du monde entier** : le répertoire étranger paraît souvent méconnu, voire redouté par les candidats ; or, les scènes actuelles font la part belle aux auteurs étrangers (Shakespeare, Ibsen, Tchekhov, Brecht bien sûr, mais également Schiller, Büchner, Wedekind, Heiner Müller, Pirandello, Goldoni, Strindberg, Tennessee Williams...) et un corpus présenté au bac peut intégrer de bonnes traductions.

Certains **termes** issus de l'histoire du théâtre et de ses techniques doivent également être connus et pouvoir être définis et illustrés, comme « naturalisme », « effet de distanciation », « proscaenium » ou « vaudeville ». La connaissance de certains **courants esthétiques** peut être approfondie, notamment les esthétiques dites « baroque » et « symboliste » : *La vie est un songe* ou *Le canard sauvage* ne devraient pas embarrasser les candidats. Ajoutons que le mot « **contemporain** » recouvre parfois une vision en fait très datée du spectacle vivant : le « **théâtre de l'absurde** » – autre étiquette qui gagnerait à être problématisée – n'est en effet pas « de notre temps » (*La Cantatrice chauve* fut écrite et montée en 1950). Nous conseillons ici un petit volume dirigé par Jean-Pierre Sarrazac et intitulé *Lexique du drame moderne et contemporain* (éd. Circé poche), qui permet de se faire une idée plus précise des formes proprement *actuelles* de la théâtralité.

Dans la gestion de son temps et la structuration de son propos

Le jury prend soin, au début de chaque oral, de rappeler l'intitulé du sujet, la pièce et la captation autour desquelles est organisé le dossier, ainsi que le déroulement de l'épreuve : il est ainsi précisé au candidat qu'*il dispose de trente minutes de temps de parole, au terme desquelles, s'il venait à les dépasser, il serait interrompu ; puis qu'il lui sera demandé de bien vouloir sortir quelques instants dans le couloir, avant de revenir pour procéder à la seconde moitié de l'épreuve : un entretien avec le jury d'une petite demi-heure* (environ 25 minutes).

C'est en connaissance de cause qu'il convient donc de s'exercer à la bonne gestion de son temps et au respect de ce cadre. Si un exposé d'un quart d'heure risquera fort d'apparaître indigent, il faut savoir que, pour des raisons d'équité, il ne donnera pourtant pas lieu à un entretien plus long. Inversement, il est arrivé plus d'une fois qu'après un long commentaire du dossier et de la captation, très pertinent ou trop descriptif, la séquence, pourtant introduite par l'énoncé d'une « problématique » qui mérite souvent quelques explications, soit expédiée en cinq minutes, et la séance, en moins d'une minute. Nous mettons donc en garde les candidats contre une trop

longue présentation du dossier qui les conduirait à sacrifier ensuite les nécessaires justifications de leurs choix didactiques, notamment dans l'usage qu'ils souhaitent faire en classe des documents dont ils disposent.

À ce titre, on formulera une suggestion : puisque la séance développée est souvent, et à juste titre, celle qui donne lieu à l'analyse en classe de la captation, il est apparu plus d'une fois, sans pour autant y voir une règle absolue, que la développer *à sa place* au sein de la séquence proposée permettait de contourner le risque de la bâcler en toute fin d'exposé. Il n'y a là qu'une suggestion : des exposés structurés très différemment les uns des autres ont pu s'avérer de bonne qualité dès lors qu'ils respectaient, bien sûr, les différentes exigences de la consigne. Tout est question ici d'équilibre.

Dans l'art de « 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. S'il arrive qu'une question paraisse pointue, c'est qu'elle entend évaluer toute l'étendue des savoirs dont le candidat a déjà fait la preuve durant son exposé. Les candidats ne doivent donc pas avoir peur de ce moment d'échange : mieux vaut toujours répondre, même à côté, que de rester silencieux, ce qui équivaut à rendre copie blanche.

Si le jury se laisse toute latitude d'adapter ses questions à l'exposé qui vient d'avoir lieu, le plus souvent l'entretien comporte un versant *dramaturgique* (retour sur le dossier et l'analyse de la captation) et un versant *didactique* (échange sur les choix pédagogiques du candidat, la séquence proposée et la séance développée).

Ce temps d'échange entend également sonder les **qualités relationnelles** d'une personne qui sera peut-être, dans quelques semaines, devant une classe. De ce point de vue, il nous a semblé utile parfois de mettre mentalement le candidat en situation de cours : « *Si un élève de Sixième, plus royaliste que le roi, juge que cette mise en scène trahit le texte de Molière, que lui répondrez-vous ?* » ; « *Si un élève de Première se dit choqué, au retour du théâtre, de la représentation des terroristes dans cette scène...* » ; « *Si un élève de Seconde a du mal à saisir comment cette scène peut être à la fois réaliste et farcesque, quelles références, hors du champ théâtral, pourriez-vous convoquer pour l'aider ?* »...

Rappelons encore, comme le signalaient déjà les rapports précédents, que la « **culture vive** » du candidat peut alors être évaluée, toujours à des fins valorisantes : *un dernier spectacle vu, un metteur en scène de prédilection, un auteur contemporain dont le candidat pourrait suivre le travail*, peuvent faire l'objet d'une question subsidiaire. La **culture transversale et pluridisciplinaire du candidat**, si elle n'a pas été sollicitée spontanément plus tôt, dans l'analyse du dossier ou la présentation de la séquence, peut également attiser la curiosité du jury : ainsi, certains entretiens ont pu faire apparaître que *le cinéma burlesque ou les dessins animés, la peinture abstraite ou le pop art* pouvaient éclairer de façon très pertinente ici la stylisation de la violence dans la farce moliéresque, là l'esthétique scénique d'un Beckett ou d'un Novarina. Il va de soi que le jury est aussi en droit d'attendre **une culture littéraire étoffée** de la part d'un candidat à un CAPES de Lettres : l'entretien a révélé parfois des difficultés mais aussi d'excellentes idées dans la constitution spontanée d'un *groupement de textes* à partir du dossier ou du thème de la scène donnée. Il est ainsi souhaitable que les candidats y réfléchissent d'eux-mêmes durant leur temps de préparation et en évitant, autant que faire se peut, les sentiers

trop battus : ainsi, à partir des *Chaises* de Ionesco, en lieu et place d'un sempiternel groupement sur le « théâtre de l'absurde », parfois mal relié à la scène en question, il pouvait être intéressant de faire rayonner une série de scènes mais aussi de textes sur les thèmes de la vieillesse, de l'imagination égarée ou encore de la satire de la bourgeoisie.

Enfin, la **question professionnelle** – par laquelle s'achève, le plus souvent, l'épreuve – peut porter sur des savoirs très institutionnels (le candidat est supposé connaître, à trois mois de la rentrée et après un stage au sein d'un établissement, *la fonction du CPE dans l'établissement, le rôle spécifique du « PP », les occasions de rencontrer les parents d'élèves ou encore la politique en place pour l'accueil des élèves handicapés...*) mais elle peut également être reliée à la pratique théâtrale elle-même : *les démarches requises pour l'organisation d'une sortie au théâtre, les personnes avec lesquelles, dans un théâtre, le professeur devra entrer en relation, la manière avec laquelle, enseignant, il en viendrait à choisir tel spectacle plutôt que tel autre...* Au-delà des savoirs, le jury se soucie d'évaluer surtout l'aptitude à chercher des solutions sensées à des problématiques professionnelles à venir.

IV. DEUX EXEMPLES

Dans le prolongement des précédents rapports, voici deux exemples de sujets donnés cette année, organisés l'un autour des *Chaises* de Ionesco (mise en scène de Jean-Luc Boutté), l'autre de *Richard III* de Shakespeare (mise en scène de Thomas Ostermeier). Ils ont fait l'objet de traitements tout à fait convaincants dont nous avons plaisir à restituer ici la teneur.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : THÉÂTRE

Les Chaises, Eugène Ionesco (1952)

NOM :	COMMISSION N° :
PRENOM :	

DOCUMENTS

Document 1 – Extrait de captation, *Les Chaises* d'Ionesco, mise en scène de Jean-Luc Boutté, Théâtre national de La Colline, Paris, 1988, © INA, Collection Théâtre – Voir et savoir (1990).

Distribution : La Vieille (Denise Gence), Le Vieux (Pierre Dux).

Document 2 – Eugène Ionesco, *Notes et Contre-notes*, (première édition 1961), Folio essais, 1991, p. 257.

Document 3 – Marie-Claude Hubert, *Langage et corps fantasmé dans le théâtre des années cinquante*, Librairie José Corti, 1987, pp. 41-42.

Document 4 – Photographie de la pièce *Les Chaises* d'Ionesco, mise en scène de Luc Bondy, Théâtre Nanterre-Amandiers, 2010, © Pascal Gély.

De gauche à droite : Le Vieux (Micha Lescot), La Vieille (Dominique Reymond).

Document 5 – Rimbaud, « Les Assis », *Poésies*, 1871.

Sujet

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (captation, textes, image), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées en vous appuyant sur votre culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours, à destination d'une classe de troisième.

LE

JUIN 2017

SIGNATURE:

Document 1

Eugène Ionesco, *Les Chaises*, Folio théâtre, 2010, pp. 55 - 59

Contexte :

La pièce a été écrite en 1951, mise en scène par Sylvain Dhomme en 1952 et publiée en 1954.

Selon la didascalie initiale, sur scène, « c'est une salle très dépouillée », avec des « murs circulaires » parsemés de portes. Le Vieux et la Vieille sont chez eux, sur une île, et attendent leurs invités. Le Vieux a un message à délivrer à l'humanité tout entière. L'Orateur devra lui servir d'interprète. Les invités invisibles arrivent peu à peu et viennent bouleverser l'espace. L'extrait proposé se situe au moment de l'arrivée des premiers invités.

Personnages :

LE VIEUX, 95 ans.

LA VIEILLE, 94 ans.

L'ORATEUR, 45 à 50 ans.

Et beaucoup d'autres personnages.

Le Vieux et la Vieille doivent maintenant se trouver derrière les chaises, tout près l'un de l'autre, se touchant presque, mais dos à dos ; ils parlent ; le Vieux à la Belle ; la Vieille au Photographeur ; de temps en temps, une réplique, en tournant la tête, est adressée à l'un ou à l'autre des deux premiers invités.

LE VIEUX, *à la Belle* : Je suis très ému... Vous êtes bien vous, tout de même... Je vous aimais, il y a cent ans... Il y a en vous un tel changement... Il n'y a en vous aucun changement... Je vous aimais, je vous aime...

LA VIEILLE, *au Photographeur* : Oh ! monsieur, monsieur, monsieur...

LE VIEUX, *au Colonel* : Je suis d'accord avec vous sur ce point.

LA VIEILLE, *au Photographeur* : Oh ! vraiment, monsieur, vraiment... (*A la première Dame* :) Merci de l'avoir accroché... Excusez-moi si je vous ai dérangée.

La lumière est plus forte à présent. Elle devient de plus en plus forte à mesure qu'entrent les arrivants invisibles.

LE VIEUX, *presque pleurnichant, à la Belle* : Où sont les neiges d'antan ?

LA VIEILLE, *au Photographeur* : Oh ! monsieur, monsieur, monsieur... oh ! monsieur...

LE VIEUX, *indiquant du doigt la première Dame à la Belle* : C'est une jeune amie... Elle est très douce...

LA VIEILLE, *indiquant du doigt le Colonel au Photographeur* : Oui, il est colonel d'État à cheval... un camarade de mon mari..., un subalterne, mon mari est maréchal...

LE VIEUX, *à la Belle* : Vos oreilles n'ont pas toujours été pointues !... ma belle, vous en souvenez-vous ?

LA VIEILLE, *au Photographeur, minaudant, grotesque ; elle doit l'être de plus en plus dans cette scène ; elle montrera ses gros bas rouges, soulèvera ses nombreuses jupes, fera voir un jupon plein de trous, découvrira sa vieille poitrine ; puis, les mains sur les hanches, lancera sa tête en arrière, en poussant des cris érotiques, avancera son bassin, les jambes écartées, elle rira, rira de vieille putain, ce jeu, tout différent de celui qu'elle a eu jusqu'à présent et de celui*

qu'elle aura par la suite, et qui doit révéler une personnalité cachée de la Vieille, cessera brusquement : Ce n'est plus de mon âge... Vous croyez ?

LE VIEUX, *à la Belle, très romantique* : De notre temps, la lune était un astre vivant, ah ! oui, oui, si on avait osé, nous étions des enfants. Voulez-vous que nous rattrapions le temps perdu... peut-on encore ? peut-on encore ? ah ! non, non, on ne peut plus. Le temps est passé aussi vite que le train. Il a tracé des rails sur la peau. Vous croyez que la chirurgie esthétique peut faire des miracles ? (*Au Colonel* :) Je suis militaire, et vous aussi, les militaires sont toujours jeunes, les maréchaux sont comme des dieux... (*A la Belle* :) Il en devrait être ainsi... hélas ! hélas ! nous avons tout perdu. Nous aurions pu être si heureux, je vous le dis; nous aurions pu, nous aurions pu ; peut-être, des fleurs poussent sous la neige !...

LA VIEILLE, *au Photographeur* : Flatteur ! coquin ! ah ! ah ! Je fais plus jeune que mon âge ? Vous êtes un petit apache ¹ ! Vous êtes excitant.

LE VIEUX, *à la Belle* : Voulez-vous être mon Yseult et moi votre Tristan ? la beauté est dans les cœurs... Comprenez-vous ? On aurait eu la joie en partage, la beauté, l'éternité... l'éternité... Pourquoi n'avons-nous pas osé ? Nous n'avons pas assez voulu... Nous avons tout perdu, perdu, perdu.

LA VIEILLE, *au Photographeur* : Oh non, oh ! non, oh ! là là, vous me donnez des frissons. Vous aussi, vous êtes chatouillé ? chatouilleux ou chatouilleur ? J'ai un peu honte... (*Elle rit.*) Aimez-vous mon jupon ? Préférez-vous cette jupe ?

LE VIEUX, *à la Belle* : Une pauvre vie de maréchal des logis !

LA VIEILLE, *tourne la tête vers la première Dame invisible* : Pour préparer des crêpes de Chine ? Un œuf de bœuf, une heure de beurre, du sucre gastrique. (*Au Photographeur* :) Vous avez des doigts adroits, ah... tout de mê-ê-ê-me !... oh-oh-oh-oh.

LE VIEUX, *à la Belle* : Ma noble compagne, Sémiramis ², a remplacé ma mère. (*Il se tourne vers le Colonel.*) Colonel, je vous l'avais pourtant bien dit, on prend la vérité où on la trouve.

Il se retourne vers la belle.

LA VIEILLE, *au Photographeur* : Vous croyez vraiment, vraiment, que l'on peut avoir des enfants à tout âge ? des enfants de tout âge ?

LE VIEUX, *à la Belle* : C'est bien ce qui m'a sauvé : la vie intérieure, un intérieur calme, l'austérité, mes recherches scientifiques, la philosophie, mon message...

LA VIEILLE, *au Photographeur* : Je n'ai encore jamais trompé mon époux, le maréchal... pas si fort, vous allez me faire tomber... Je ne suis que sa pauvre maman ! (*Elle sanglote.*) Une arrière, arrière (*elle le repousse*), arrière... maman. Ces cris, c'est ma conscience qui les pousse. Pour moi, la branche du pommier est cassée. Cherchez ailleurs votre voie. Je ne veux pas cueillir les roses de la vie...

LE VIEUX, *à la Belle* : des préoccupations d'un ordre supérieur...

Le Vieux et la Vieille conduisent la Belle et le Photographeur à côté des deux autres invités invisibles, et les font asseoir.

LE VIEUX et LA VIEILLE, *au Photographeur et à la Belle* : Asseyez-vous, asseyez-vous.

Les deux Vieux s'assoient, lui à gauche, elle à droite avec les quatre chaises vides entre eux. Longue scène muette, puis ponctuée, de temps à autre, de « non », de « oui », de « non », de

« oui ». *Les Vieux écoutent ce que disent les personnes invisibles.*

¹ apache : malfaiteur, voyou.

² Sémiramis : nom donné par ironie à la Vieille. Sémiramis était la légendaire reine fondatrice de Babylone.

Document 2

Eugène Ionesco, *Notes et Contre-notes*, (première édition 1961), Folio essais, 1991, p. 257.

À propos des *Chaises*, 1952.

TEXTE POUR LE PROGRAMME DU THEATRE DU NOUVEAU LANCRY

Le monde m'apparaît à certains moments comme vidé de signification, la réalité : irréaliste. C'est ce sentiment d'irréalité, la recherche d'une réalité essentielle, oubliée, innommée — hors de laquelle je ne me sens pas être — que j'ai voulu exprimer à travers mes personnages qui errent dans l'incohérent, n'ayant rien en propre en dehors de leurs angoisses, leurs remords, leurs échecs, la vacuité de leur vie. Des êtres noyés dans l'absence de sens ne peuvent être que grotesques, leur souffrance ne peut être que dérisoirement tragique.

Le monde m'étant incompréhensible, j'attends que l'on m'explique...

Document 3

Marie-Claude Hubert, *Langage et corps fantasmé dans le théâtre des années cinquante*, Librairie José Corti, 1987, pp. 41-42.

Dans *Les Chaises*, l'angoisse est projetée sur l'espace scénique. Les Vieux, victimes eux aussi d'un délire à deux, se jouent l'un à l'autre une comédie funeste. La scène fonctionne comme un vaste échiquier, sur lequel ils installent et déplacent des pions, les chaises, pour accueillir des invités invisibles, jusqu'au moment où l'accumulation de ces pions est telle qu'ils n'ont plus qu'une issue, le suicide. Si les chaises, au début, sont apportées pour des personnages déterminés (La première Dame, Le Colonel, La Belle et son mari, etc.), à partir d'un certain moment, elles représentent la foule indistinctement. Elles jouent toutes seules, personnages-objets dont le rôle est à situer à mi-chemin entre le figurant et le décor. Représentants matériels des personnages invisibles, elles alimentent le délire des Vieux. Ionesco souligne leur importance scénique :

« ... la pièce elle-même, écrit-il dans *Entre la Vie et le Rêve*, c'était : les chaises vides, et l'arrivée des chaises, le tourbillon des chaises que l'on apporte, qui occupent tout l'espace scénique, comme si, je puis dire, un vide solide, massif, envahissait tout, s'installait. (...) C'était à la fois la multiplication et l'absence, à la fois la prolifération et le rien. » (p. 72).

Les chaises matérialisent si fortement la présence des invités, que lors des premières représentations de la pièce à Lyon, au théâtre des Célestins, les spectateurs se sont mis en colère parce qu'ils attendaient l'arrivée de la Dame, du Colonel, etc. et qu'en regardant dans le programme, ils se sont aperçus qu'aucun acteur ne jouait ces rôles-là. Ils ont cru que c'était par souci d'économie et par mépris de la province que ces rôles avaient été supprimés, et qu'on n'avait pas transporté à Lyon tous les comédiens de Paris. Le décor sonore favorise l'ambiguïté de la pièce. Les bruits qui signalent l'arrivée des invités, ne sont pas présentés comme des hallucinations des Vieux. Ils sont perçus par les spectateurs : le glissement des barques sur l'eau, les coups de sonnettes, etc. La lumière, « de plus en plus forte à mesure qu'entrent les arrivants invisibles », transforme l'atmosphère. Les spectateurs entraînés dans un univers à la limite de

l'étrange et du fantastique, se demandent si les Vieux délirent, ou s'ils ne voient pas ce que perçoivent les Vieux. Après le suicide des Vieux, on entend même les bruits humains de la foule invisible – éclats de rire, murmures, « chut », toussotements ironiques – C'est fort étrangement que la présence vivante de la foule est dématérialisée par le bruitage, au moment où ceux qui croyaient à son existence ont disparu, comme pour jeter encore davantage le doute dans l'esprit du spectateur. L'espace, ici encore, est le lieu où s'exerce la folie des deux personnages qui demeurent énigmatiques, mais qui se révèlent partiellement dans leurs relations au décor.

Document 4

Photographie de la pièce *Les Chaises* d'Ionesco, mise en scène de Luc Bondy, Théâtre Nanterre-Amandiers, 2010, © Pascal Gély.

De gauche à droite : Le Vieux (Micha Lescot), La Vieille (Dominique Reymond).



Document 5

Rimbaud, *Poésies*, 1871

Les Assis

Noirs de loupes, grêlés, les yeux cerclés de bagues
Vertes, leurs doigts boulus crispés à leurs fémurs,
Le sinciput plaqué de hargnosités vagues
Comme les floraisons lépreuses des vieux murs ;

Ils ont greffé dans des amours épileptiques
Leur fantasque ossature aux grands squelettes noirs
De leurs chaises ; leurs pieds aux barreaux rachitiques
S'entrelacent pour les matins et pour les soirs !

Ces vieillards ont toujours fait tresse avec leurs sièges,
Sentant les soleils vifs percaliser leur peau,
Ou, les yeux à la vitre où se fanent les neiges,
Tremblant du tremblement douloureux du crapaud.

Et les Sièges leur ont des bontés : culottée
De brun, la paille cède aux angles de leurs reins ;
L'âme des vieux soleils s'allume, emmaillottée
Dans ces tresses d'épis où fermentaient les grains.

Et les Assis, genoux aux dents, verts pianistes,
Les dix doigts sous leur siège aux rumeurs de tambour,
S'écoutent clapoter des barcarolles tristes,
Et leurs caboches vont dans des roulis d'amour.

- Oh ! ne les faites pas lever ! C'est le naufrage...
Ils surgissent, grondant comme des chats giflés,
Ouvrant lentement leurs omoplates, ô rage !
Tout leur pantalon bouffe à leurs reins boursouflés.

Et vous les écoutez, cognant leurs têtes chauves,
Aux murs sombres, plaquant et plaquant leurs pieds tors,
Et leurs boutons d'habit sont des prunelles fauves
Qui vous accrochent l'œil du fond des corridors !

Puis ils ont une main invisible qui tue :
Au retour, leur regard filtre ce venin noir
Qui charge l'œil souffrant de la chienne battue,
Et vous suez, pris dans un atroce entonnoir.

Rassis, les poings noyés dans des manchettes sales,
Ils songent à ceux-là qui les ont fait lever
Et, de l'aurore au soir, des grappes d'amygdales
Sous leurs mentons chétifs s'agitent à crever.

Quand l'austère sommeil a baissé leurs visières,
Ils rêvent sur leur bras de sièges fécondés,
De vrais petits amours de chaises en lisière
Par lesquelles de fiers bureaux seront bordés ;

Des fleurs d'encre crachant des pollens en virgule
Les bercent, le long des calices accroupis

Tels qu'au fil des glaïeuls le vol des libellules
- Et leur membre s'agace à des barbes d'épis.

Commentaires

Le théâtre de Ionesco est présent fréquemment dans les manuels scolaires ; il est souvent familier des élèves, à travers des pièces comme *Rhinocéros* ou la *Cantatrice chauve*.

Les candidats n'ont donc pas eu de difficulté à situer cette œuvre dans un contexte historique et culturel. Ils ont souvent abordé la notion de théâtre de l'absurde en évoquant à travers ces œuvres « une vision pessimiste de la nature humaine, une crise anthropologique des années d'après-guerre », rapprochant le théâtre de Ionesco de celui de Sartre et de Camus. Toutes ces remarques sont en soi pertinentes, mais cette catégorie s'est souvent révélée peu opérante pour entrer dans la spécificité du dossier. Les candidats qui se sont référés à la notion de « Nouveau théâtre » ont davantage perçu ce qu'il y avait de radicalement nouveau dans l'écriture même de ce théâtre, qui mettait en œuvre un nouveau langage dramatique et poétique en adéquation avec la vision du monde qui y est développée. Pour ces derniers, la présence du poème d'Arthur Rimbaud dans le dossier n'a pas posé de difficultés.

Le dossier est constitué de cinq documents : le premier d'entre eux permet de donner tous les éléments de compréhension nécessaire au passage de la pièce proposé en captation, et dans sa transcription. Rappelons que les éléments du paratexte sont indispensables pour en fournir une analyse précise. Ceux des candidats qui ont omis de préciser que certains personnages étaient « invisibles », que l'objet de cette réception est de « délivrer un message à l'humanité tout entière », que le vieux et la vieille vivent isolés du monde, sur une île, dans ce qui s'apparente à un phare, se privent d'informations qui vont leur permettre d'interpréter avec finesse le passage proposé. Certains candidats ont su ainsi à l'inverse montrer l'enjeu dérisoire de cette invitation qui est pourtant de délivrer un message quasi métaphysique sur le sens de la vie : « mon message.....des préoccupations d'un ordre supérieur ». De la même façon, ils ont tiré parti du fait que le lieu scénique était différent de celui proposé par Ionesco dans sa didascalie initiale. Les deux textes suivants, l'un de la main d'Eugène Ionesco, l'autre d'une spécialiste du théâtre des années 50, permettent d'éclairer les enjeux philosophiques, esthétiques et dramaturgiques de la captation. Y est abordé ce qui fait la spécificité de ce nouveau langage dramatique, qui donne à voir, qui « projette » devant nous ce monde vidé de sa signification, ce désir de sens, de compréhension qui n'aboutit pas. Les deux textes proposés nous livrent des clés d'interprétation, sur le jeu des deux personnages principaux, sur la fonction des chaises et des personnages invisibles qui leur sont associés, sur le « décor sonore » et l'éclairage. La photographie de la mise en scène de Luc Bondy, proposée en document n°4, permet de mieux saisir les choix opérés par Jean-Luc Boutté dans un jeu de contre-point. Certains candidats ont saisi tout le contraste qu'il y avait entre d'un côté une perception très géométrique, ordonnée de l'espace, qui renvoie à l'image de l'échiquier proposé par Imbert, et de l'autre côté la notion de désordre et d'hétéroclite rendue par ces différentes chaises, de couleurs et de formes différentes. Un candidat a même suggéré qu'il y avait dans cette opposition la révélation que tel metteur en scène était davantage sensible au caractère grotesque, tel autre au caractère tragique de cette « comédie funeste ». Le poème de Rimbaud qui clôt ce dossier offrait de nombreux points de comparaison avec le passage des *Chaises* proposé, évocation des vieillards, nostalgie dérisoire des amours passées, personnification des chaises, veine satirique du poète ; il ouvrait une piste d'exploitation pour le projet de séquence.

La problématique d'étude, comme l'ont perçu plusieurs candidats, s'inscrit donc dans un questionnement sur le poétique au sens large du terme : comment pour représenter le monde et en interroger le sens, le metteur en scène déploie-t-il un langage spécifique qui tient à la fois du texte de Ionesco et des autres signes visuels et sonores de la représentation. Les différents textes insistaient bien sur ce qui fait l'originalité de cette vision du monde. Marie-Claude Hubert parle de « comédie funeste », Ionesco définit quant à lui ses personnages comme des « êtres noyés dans l'absence de sens, [qui] ne peuvent être que grotesques, [dont] la souffrance ne peut être que dérisoirement tragique. Jean Anouilh définit dans des termes analogues le nouveau théâtre : « *Les Pensées* de Pascal jouées par les Fratellini ». La réflexion des candidats qui ont le mieux réussi a porté sur la façon dont cette vision absurde du monde, de ce monde qui échappe à la compréhension et qui procure un sentiment d'angoisse, est transposée, projetée sur l'espace scénique : vision minimaliste du décor, traitement symétrique de l'espace qui renforce la double solitude des personnages, bruits qui s'opposent à ses personnages invisibles, seulement représentés par des chaises. C'est aussi le jeu des deux comédiens, dans l'épanchement et la surenchère, qui contraste avec le vide, et qui souligne le décalage des mots et des choses, les clichés et les stéréotypes qui tournent à vide.

Les projets de séquence se sont le plus souvent construits autour de ces axes de réflexion. Deux écueils sont néanmoins à noter, celui qui consiste tout d'abord à poser des problématiques beaucoup trop générales qui pourraient s'appliquer à tous les textes de l'après-guerre, l'autre qui tient au fait de vouloir proposer une étude d'œuvre intégrale alors que le texte n'est manifestement pas connu du candidat. De ce point de vue, les prestations les plus réussies ont opté pour des groupements de texte mettant en perspective ce passage des *Chaises* et d'autres extraits de pièces de Ionesco (comme *la Cantatrice chauve*) ou de Beckett. Certains candidats ont élargi ce corpus à des textes poétiques, intégrant « les Assis » de Rimbaud et d'autres poèmes de Ponge ou de Reda sur le thème des objets.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE
OPTION LETTRES MODERNES
« THÉÂTRE »

NOM et prénom du candidat :

Commission n° :

DOCUMENTS :

Document 1 : William Shakespeare, *Richard III*, acte III, scène 1. Captation de la mise en scène de Thomas Ostermeier, Festival d'Avignon, Opéra Grand Avignon, 2015. Avec Lars Eidinger (Richard III). Durée : 5'50.

Document 2 : Entretien de Thomas Ostermeier avec Jean-François Perrier paru dans le programme du spectacle (Avignon, 2015).

Document 3 : Edward Gordon Craig, « L'acteur et la Sur-Marionnette » (paru dans la revue *The Mask* en 1908), repris dans *De l'Art du théâtre*, Circé, 1999, p. 79-106.

Document 4 : Jan Kott, *Shakespeare notre contemporain* (1962), Payot, 2006, p. 66-68 (chapitre I, « Les Rois »).

Document 5 : Photogramme de la mise en scène d'Ivo van Hove au Théâtre National de Chaillot, 2016. Hans Kesting dans le rôle de Richard III.

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, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours, à destination d'une classe de lycée.

Le.....2017

Signature du candidat :

DOCUMENT 1 : William Shakespeare, *Richard III*, acte III, scène 1. Captation de la mise en scène de Thomas Ostermeier, Festival d'Avignon, Opéra Grand Avignon, 2015. Lars Eidinger (Richard III). Durée : 5'50.

La Tragédie du roi Richard III (1597) achève la première tétralogie de Shakespeare (après les trois parties d'Henry VI), fresque historique qui retrace les luttes fratricides de la guerre des Deux-Roses entre les Lancastre et les York aux XIII^e et XIV^e siècles. La pièce retrace la conquête sanglante du pouvoir par Richard, duc de Gloucester, être monstrueux autant physiquement que moralement, et qui n'hésite pas, notamment, à faire assassiner son propre frère Clarence, qui passe avant lui dans la ligne de succession. Au début de l'Acte III, Richard reçoit ses neveux, dont le Prince héritier légitime du trône, qu'il invite, en attendant son couronnement, à loger dans la Tour, où fut assassiné Clarence. Les deux jeunes fils seront assassinés à leur tour et Richard s'emparera de la couronne à la fin de l'acte III. La fin de la pièce raconte la chute brutale du tyran, rongé par la culpabilité avant d'être tué sur le champ de bataille.

Pour sa mise en scène, Thomas Ostermeier commanda une nouvelle traduction en allemand de la pièce à Marius von Mayenburg. Nous donnons ici un texte approchant, d'après la traduction en français de François Guizot.

PERSONNAGES

RICHARD, duc de Glocester, plus tard roi sous le nom de Richard III.

LE ROI Edouard IV, son frère.

GEORGES, duc de Clarence, leur frère.

Le Comte de RICHMOND (par la suite le roi Henry VII)

Le prince EDOUARD, prince de Galles, fils aîné d'Edouard IV.

Le duc D'YORK, fils cadet d'Edouard IV.

Les enfants de Clarence, un GARÇON et une FILLE.

LA REINE ELISABETH, épouse du roi Edouard IV.

LA REINE MARGUERITE, veuve du roi Henry VI.

LA DUCHESSE D'YORK, mère de Richard III, d'Edouard IV et de Clarence.

Lady ANNE, veuve du prince Edouard (fils d'Henry VI), puis épouse de Richard III.

LORD HASTINGS, le Grand Chambellan.

LE DUC DE BUCKINGHAM.

LORD STANLEY, comte de Derby.

Le duc de NORFOLK.

Le comte D'OXFORD.

Le comte de SURREY.

Lors RIVERS, frère de la reine Elisabeth.

Lors GREY, fils de la reine Elisabeth (de son premier mariage avec Sir John Grey).

Le marquis de DORSET, fils aîné de la reine Elisabeth (de son premier mariage avec Sir John Grey).

Sir Thomas VAUGHAN.

Sir William CATESBY.

Sir Richard RATCLIFFE.

Sir James BLUNT.

Sir Walter HERBERT.

Lord LOVELL.

Sir WILLIAM BRANDON.

L'ARCHEVÊQUE d'YORK.

L'évêque d'ELY.

LE CARDINAL, archevêque de Cantorbéry.

LE LORD MAIRE de Londres.

Sir Robert BRAKENBURY, GOUVERNEUR de la Tour.

Tressel et Berkeley, deux gentilshommes de la suite de Lady Anne.

Sir James TYRREL.

UN POURSUIVANT D'ARMES.

UN GREFFIER.

UN PRETRE.

Sir Christopher Urswick.

UN SHERIF.

UN PAGE.

UN GEOLIER de la Tour.

Des messagers.

Le spectre d'Edouard, prince de Galles, fils d'Henry VI.

Le spectre d'Henry VI.

Deux meurtriers.

Gardes, haliebardi, gentilshommes, seigneurs, évêques, citoyens, gens de suite, soldats.

La scène est en Angleterre.

Acte III, scène 1

Les trompettes sonnent. Entrent le jeune Prince Edouard, les ducs de Glocester [Richard] et de Buckingham, monseigneur le Cardinal avec d'autres.

BUCKINGHAM. — Soyez le bienvenu, aimable prince, dans votre ville de Londres, votre demeure.

GLOCESTER [RICHARD]. — Soyez le bienvenu, cher cousin, souverain de mes pensées. Il paraît que la fatigue de la route vous a rendu mélancolique.

LE PRINCE. — Non, mon oncle. Mais les douloureux incidents de notre voyage me l'ont rendu ennuyeux, pénible et fatigant. Je voudrais voir ici plus d'oncles pour me recevoir.

GLOCESTER. — Cher prince, l'innocente pureté de votre âge n'a pas encore pénétré les mensonges du monde. Vous ne pouvez discerner dans un homme que ce que son extérieur offre à vos yeux ; et les dehors, Dieu le sait, s'accordent rarement, pour ne pas dire jamais, avec le cœur. Ces oncles, que vous auriez voulu voir ici, étaient des hommes dangereux. Votre Grâce ne sentait que le miel de leurs paroles, et n'apercevait pas le poison de leurs cœurs. Dieu vous préserve d'eux, et d'amis aussi perfides !

LE PRINCE. — Dieu me préserve d'amis perfides ! Mais ils ne l'étaient pas. [...] Je croyais que ma mère et mon frère York seraient venus, il y a longtemps, nous joindre en chemin. — Quel indigne paresseux que ce Hastings, qui ne vient pas nous dire s'ils arrivent ou non !
(*Entre Hastings.*)

BUCKINGHAM. — Le voici fort à propos, et tout en nage.

LE PRINCE. — Soyez le bienvenu, milord. Eh bien, notre mère vient-elle ?

HASTINGS. — La reine votre mère, et votre frère York, ont été, à propos de quoi, Dieu le sait et non pas moi, se réfugier dans le sanctuaire. — Le jeune prince aurait bien souhaité venir avec moi au-devant de Votre Grâce, mais sa mère l'a retenu malgré lui.

BUCKINGHAM. — Fi donc ! quelle conduite déplacée et maussade ! (*À l'archevêque.*) Lord cardinal, Votre Grâce veut-elle aller déterminer la reine à envoyer sur-le-champ le duc d'York à son auguste frère ? Si elle s'y oppose, milord Hastings, allez avec le cardinal, et alors arrachez-le par force de ses bras jaloux.

L'ARCHEVEQUE. — Milord Buckingham, si ma faible éloquence peut obtenir de sa mère le jeune duc d'York, attendez-vous à le voir ici dans un moment : mais, si elle s'obstine à résister à des instances amicales, que le Dieu du ciel ne permette pas que nous violions jamais le saint privilège du bienheureux sanctuaire ! Pour le royaume entier, je ne voudrais pas me rendre coupable d'un si noir péché.

BUCKINGHAM. — Vous vous entêtez ici contre toute raison, milord, pour de pures formes et de vieilles traditions. Considérez la chose même conformément aux idées grossières de ce siècle, vous trouverez que vous ne violez point les droits du sanctuaire en forçant le prince d'en sortir. Le bénéfice de l'asile n'est accordé qu'à ceux à qui leurs actions l'ont rendu nécessaire, et qui ont assez de jugement pour le réclamer. Mais le prince ne peut ni le réclamer ni en avoir besoin. Il n'est donc pas, à mon avis, en droit de l'obtenir ; ainsi, en le faisant sortir de là où il ne peut être, vous ne violez aucun privilège, aucune charte. J'ai souvent ouï parler d'hommes réfugiés dans le sanctuaire ; mais d'enfants, jamais jusqu'à présent.

L'ARCHEVEQUE. — Milord, pour cette fois votre opinion l'emporte sur la mienne. — Allons, milord Hastings, voulez-vous venir avec moi ?

HASTINGS. — Je vous suis, milord.

LE PRINCE.— Chers lords, faites, je vous prie, toute la diligence qui vous sera possible.
(*Sortent le cardinal et Hastings.*) Dites, mon oncle Gloucester, si notre frère vient, où logerons-nous jusqu'au jour de notre couronnement ?

GLOCESTER. — Dans le lieu qui plaira le plus à Votre Altesse. Si vous voulez suivre mon conseil, vous vous reposerez un ou deux jours à la Tour, et ensuite dans le lieu qui vous plaira, et qui sera jugé le plus favorable à votre santé et à vos amusements.

LE PRINCE.— La Tour est l'endroit du monde qui me plaît le moins. [...]
(*Entre York, Hastings et le cardinal.*)

BUCKINGHAM. — Ah ! voici le duc d'York qui vient comme nous l'avions désiré.

LE PRINCE.— Richard d'York, comment se porte notre cher frère ?

YORK.— Bien, mon redouté seigneur ; car c'est ainsi que je dois vous nommer désormais.

LE PRINCE.— Oui, mon frère, à notre grande douleur ainsi qu'à la vôtre : il est trop vrai qu'il vient de mourir celui qui eût dû plus longtemps conserver ce titre, auquel sa mort a ôté beaucoup de majesté.

GLOCESTER. — Comment se porte notre cousin le noble duc d'York ?

YORK.— Je vous remercie, cher oncle. Ô milord ! c'est vous qui avez dit que mauvaise herbe croît bien vite : le prince, mon frère, a grandi beaucoup plus que moi.

GLOCESTER. — Il est vrai, milord.

YORK.— Il est donc mauvais ?

GLOCESTER. — Ô mon beau cousin ! je ne dis pas cela du tout.

YORK.— En ce cas, il vous a plus d'obligation que moi.

GLOCESTER. — Il peut me commander, lui, à titre de mon souverain ; et vous, vous avez sur moi le pouvoir d'un parent.

YORK.— Je vous prie, mon oncle, donnez-moi ce poignard.

GLOCESTER. — Mon poignard, petit cousin ? De tout mon cœur.

LE PRINCE.— Mendie-t-on comme cela, mon frère ?

YORK.— Ce n'est qu'à mon cher oncle, qui, je le sais bien, me le donnera volontiers : ce n'est qu'une bagatelle qu'il ne peut pas avoir de peine à me donner.

GLOCESTER. — Je veux faire à mon cousin un plus beau présent.

YORK.— Un plus beau présent ! Oh ! vous voulez donc y joindre l'épée ?

GLOCESTER. — Oui, mon beau cousin, si elle était assez légère.

YORK.— Oh ! je vois bien que vous n'aimez à me faire que des dons légers ; et, dans des demandes d'un plus grand poids, vous refuseriez au mendiant.

GLOCESTER. — Mais elle est, pour vous, trop pesante à porter.

YORK.— Fût-elle plus pesante, je la manieras très facilement.

GLOCESTER. — Quoi ! vous voudriez avoir mon épée, petit lord ?

YORK.— Oui, je le voudrais, pour vous remercier de l'épithète que vous me donnez.

GLOCESTER. — Quelle épithète ?

YORK.— Petit.

LE PRINCE.— Milord d'York sera toujours contrariant dans ses discours : mais, mon oncle, Votre Grâce sait comment le supporter.

YORK.— Vous voulez dire me porter, et non pas me supporter.— Mon oncle, mon frère se moque de vous et de moi. Parce que je suis aussi petit qu'un singe, il croit que vous pourriez me porter sur votre épaule. [...]

GLOCESTER. — Mon gracieux seigneur, voulez-vous continuer votre route ? Mon bon cousin Buckingham et moi, nous allons nous rendre auprès de votre mère pour la presser de venir vous trouver à la Tour et vous féliciter sur votre arrivée.

YORK.— Quoi ! vous voulez aller à la Tour, mon prince ?

LE PRINCE.— Milord protecteur dit qu'il le faut.

YORK.— Je ne dormirai pas tranquillement dans la Tour.

GLOCESTER. — Et pourquoi, mon ami ? Qu'y voyez-vous à craindre ?

YORK. — Vraiment, l'âme irritée de mon oncle Clarence. Ma grand'mère m'a dit qu'il y avait été assassiné.

LE PRINCE. — Je ne crains pas les oncles morts.

GLOCESTER. — Ni les vivants non plus, je m'en flatte.

LE PRINCE. — Oui, s'ils vivent, je n'ai, je l'espère, rien à craindre. — Mais marchons, milord : et, le cœur plein de tristesse, je vais, en songeant à eux, me rendre à la Tour.

(*Sortent le prince, York, Hastings et le cardinal.*) [...]

DOCUMENT 2 : Entretien de Thomas Ostermeier avec Jean-François Perrier paru dans le programme du spectacle (Avignon, 2015).

Jean-François Perrier : Pourquoi avoir choisi aujourd'hui de mettre en scène *Richard III* de William Shakespeare ?

Thomas Ostermeier : C'est toujours un ensemble de raisons qui justifie les choix. Pour ce *Richard III*, il y a la présence à mes côtés du comédien Lars Eidinger, avec qui je travaille depuis longtemps et il me semblait que c'était le bon moment pour lui de jouer ce rôle. Il y a la pièce bien sûr, son sujet, sa construction et son écriture, et j'avais envie de présenter une pièce où les frontières bien/mal n'étaient pas bien définies. J'ai donc choisi une œuvre totalement amoral pour me confronter à l'abîme qui se révèle à l'intérieur de chaque être humain. Je voulais comprendre comment Richard peut séduire les spectateurs alors qu'il se présente avec franchise et sans artifices comme un homme aux actes particulièrement noirs. Il est un diable avec qui cependant le public peut pactiser.

Jean-François Perrier : Quelle séduction Richard exerce-t-il ?

Thomas Ostermeier : La séduction par la parole, par les mots, la séduction à travers une incroyable manipulation. Richard ment et torture, dans un monde qui lui laisse cette possibilité. Richard enlève ses masques les uns après les autres mais jamais on ne découvre la vérité de ce qu'il est, cette vérité qui pourrait se cacher derrière. [...]

Jean-François Perrier : *Richard III* est une tragédie historique qui fait suite à la trilogie *Henri VI*. Le contexte historique est-il important pour vous ?

Thomas Ostermeier : Nous avons étudié le contexte historique et nous avons voulu le rendre lisible dans notre travail malgré la complexité familiale et politique de cette histoire. Mais au cœur de notre travail sur *Richard III*, nous nous sommes vraiment attelés aux deux sujets qui nous paraissent les plus importants : le pouvoir et le désir. Richard utilise le désir pour arriver à ses fins politiques. Il fallait que le public soit fasciné par cet être humain, qui est laid mais qui dégage un pouvoir érotique certain, mêlé à une aura incroyable. C'est le mystère de la pièce qui, je crois, parle de tous les handicaps que nous pouvons avoir, que nous avons accumulés dans les moments terribles de notre vie (désamours, frustrations professionnelles ou personnelles...). En partant de ce constat, on peut donc s'identifier à ce Richard.

DOCUMENT 3 : Edward Gordon Craig, « L'acteur et la Sur-Marionette » (paru dans la revue *The Mask* en 1908), repris dans *De l'Art du théâtre*, Circé, 1999, p. 79-106.

Le Jeu de l'Acteur ne constitue pas un Art ; et c'est à tort qu'on donne à l'acteur le nom d'artiste. Car tout ce qui est accidentel est contraire à l'Art. L'Art est l'antithèse du Chaos, qui n'est autre chose qu'une avalanche d'accidents. L'Art ne se développe que selon un plan ordonné. Il ressort donc clairement que pour créer une œuvre d'Art, nous ne pouvons nous servir que de matériaux dont nous usons avec certitude. Or, l'homme n'est pas de ceux-là. [...]

On dit communément de l'acteur « qu'il est bien entré dans son rôle » – mieux vaudrait pouvoir en dire qu'il est tout à fait en dehors. [...] Bien loin de rivaliser de zèle avec le photographe, je

m'efforcerai d'atteindre à quelque chose de totalement opposé à la vie tangible, réelle, telle que nous la voyons. Cette vie de chair et de sang, si séduisante qu'elle soit, n'est pas pour moi un champ d'investigation ou un objet à rendre au monde, même codifié. Je chercherai plutôt à entrevoir cet esprit que nous appelons Mort - à invoquer les belles créatures du monde imaginaire, ces êtres morts que l'on dit froids et qui, souvent, me semblent plus chauds et plus vivants que ce qui se proclame Vie. Les ombres - les esprits - ont pour moi une beauté et une vitalité bien supérieures à celles des hommes et des femmes. [...]

Supprimez l'arbre authentique que vous aviez mis sur la scène, supprimez le ton naturel, le geste naturel et vous en viendrez à supprimer l'acteur également. C'est ce qui arrivera un jour, et j'aime à voir certains Directeurs de théâtre envisager cette idée d'ores et déjà. Supprimez l'acteur et vous enlèverez à un grossier réalisme les moyens de fleurir à la scène. Il n'y aura plus de personnage vivant pour confondre en notre esprit l'art et la réalité ; plus de personnage vivant où les faiblesses et les frissons de la chair soient visibles.

[La marionnette] ne rivalisera pas avec la vie, mais ira au delà ; elle ne figurera pas le corps de chair et d'os, mais le corps en état d'extase, et tandis qu'émanera d'elle un esprit vivant, elle se revêtira d'une beauté de mort. Ce mot de mort vient naturellement sous la plume par rapprochement avec le mot de vie dont se réclament sans cesse les réalistes.

DOCUMENT 4 : Jan Kott, *Shakespeare notre contemporain* (1962), Payot, 2006, p. 66-68 (chapitre I, « Les Rois »).

Woszczerowicz [acteur polonais qui incarna Richard III en 1958] aurait tout aussi bien pu attaquer ainsi le rôle de Sganarelle ; avec le même masque, dans le même ton, avec le même rire. Il vient d'écarter son manteau, on voit pendre le moignon du bras gauche.

Laurence Olivier [acteur britannique qui incarna Richard III en 1955], dès le début, fascinait. L'infirmité n'était qu'à peine indiquée ; il était magnifique et terrible, il était le frère du roi. Woszczerowicz, sur un fond de rire, parle de paix. Ce nabot infirme commence par bouffonner. C'est là sa première découverte et le premier choc. [...]

Au XIX^e siècle, Richard était joué dans le style tragique par des tragédiens. Ils en faisaient un malade, un grand criminel, un « surhomme ». Woszczerowicz est le premier à construire le personnage de Richard en recourant à tous les moyens de l'acteur comique. Son Richard est outré, il tombe à genoux, singe la pitié et la colère, la bonté d'âme, la rage et le désir, même la cruauté. Son Richard domine toutes les situations ; il ne s'identifie jamais à elle, il ne fait que les jouer. Il n'est pas ; il fait semblant, rien de plus. [...] S'il est metteur en scène, il choisit son propre rôle et impose la situation. Alors, tout pour lui est théâtre. Il a « roulé » tout le monde. Lorsqu'il est tout seul sur le sol nu, il peut bien rire. Il peut même admettre qu'il est un bouffon. Un super-bouffon.

Shakespeare aimait énormément à comparer la vie à un théâtre. La comparaison est antique, mais il a fallu Shakespeare pour qu'elle acquière profondeur et acuité. Le « *Theatrum Mundi* » n'est ni tragique, ni comique. Il renferme tous les acteurs, les tragiques et les comiques. Quel est dans ce théâtre le rôle du tyran ? Richard est aussi impersonnel que l'histoire. [...] Aucune psychologie ne saurait le cerner. Il n'est que l'histoire même. [...] Le plus effroyable des tyrans est celui qui considère qu'il est un bouffon. Et que le monde entier n'est qu'une grande bouffonnerie. [...] Il tient en main les insignes royaux. Il les méprise comme le reste. Il roule le spectre d'or sous son pied. Qu'est-ce que le spectre ? Un bâton d'or. Richard sait le prix de ce bâton.

DOCUMENT 5 : Photogramme de la mise en scène d'Ivo van Hove au Théâtre National de Chaillot, 2016. Hans Kesting dans le rôle de Richard III.



Commentaires

Le personnage de Richard III est un des plus célèbres du théâtre de Shakespeare. Lui consacrer un dossier permet à la fois d'en interroger toute la complexité, de le resituer dans le contexte du théâtre élisabéthain, mais aussi de montrer toute son actualité à travers les nombreuses mises en scènes qui lui ont été consacrées. La création de la pièce par Thomas Ostermeier au festival d'Avignon en 2015 en est l'illustration récente, mais plusieurs candidats ont fait référence dans le même esprit au travail de Thomas Jolly, à l'adaptation cinématographique plus ancienne de Richard Loncraine (1995) ou encore au film d'Al Pacino *Looking for Richard*.

Les connaissances apportées par les candidats, les éléments de contextualisation ont le plus souvent permis d'introduire efficacement le sujet et de nourrir leurs réflexions. Certains ont privilégié une présentation du théâtre de Shakespeare avec des entrées thématiques sur le pouvoir, l'ordre et le désordre, la violence, le monstrueux, ou ont mis l'accent sur des questions plus spécifiquement dramaturgiques comme le « *Theatrum Mundi* », le personnage du bouffon ; la description du théâtre du Globe a été parfois utilisée pour analyser l'espace scénique conçu par Ostermeier. D'autres ont initié leur propos en faisant référence à la découverte de Shakespeare en France au XIX^e et aux liens qui se sont tissés avec le drame romantique. Ils ont dans ce cas été davantage sensibles, plus ou moins adroitement, à ce qui pouvait témoigner d'une rupture avec une esthétique classique, dépassement de l'opposition entre comique et

tragique, complexité de l'intrigue, intérêt pour des « personnages sombres et tortueux », goût renouvelé pour l'histoire du Moyen-âge et de la Renaissance.

Le dossier se présente de la façon suivante ; le premier document donne les éléments nécessaires à la compréhension de la scène (situation de la scène dans l'intrigue, fiche des personnages) et le texte correspondant à la captation. Deux textes sont là pour éclairer les choix faits par Thomas Ostermeier, un entretien à l'occasion de la création de *Richard III* au festival d'Avignon, un texte d'Edward Gordon Graig qui porte sur le jeu de l'acteur et qui invite le candidat à s'interroger notamment sur l'utilisation des marionnettes. Le texte suivant et le photogramme élargissent la perspective et invitent à réfléchir sur la façon dont les acteurs modernes et contemporains ont interprété et incarné le personnage de Richard III. Ces deux derniers éléments constitutifs du dossier éclairent le candidat pour sa proposition de séquence.

Les candidats ont ainsi pu construire leur réflexion autour de deux axes principaux qui se relient étroitement. Le premier porte sur l'interprétation que l'on peut faire aujourd'hui du personnage de Richard III. Le dossier ouvre de nombreuses perspectives sur la complexité du personnage et sur les émotions contradictoires qu'il peut éveiller chez le spectateur. Suivant leur sensibilité, les candidats ont davantage centré leur analyse sur l'hypocrisie du personnage, sur son pouvoir de séduction et de manipulation, qui se traduit notamment par une virtuosité langagière, sur la façon dont le corps en traduit à la fois la monstruosité et le pouvoir érotique. Ils se sont aussi intéressés à la façon dont la dimension grotesque du personnage peut être plus ou moins accentuée dans différentes interprétations qui en ont été faites. Pour reprendre le titre d'une des œuvres citées dans le dossier, *Shakespeare notre contemporain*, certains candidats ont bien perçu que l'interprétation du personnage, son incarnation sur la scène relève bien d'une lecture actualisée de la pièce. Le second axe d'étude en lien avec le précédent porte sur la façon dont est conçu l'espace scénique et sur la réflexion sur le théâtre qui s'en suit. La plupart des candidats ont souligné que la scénographie ne relève pas d'une esthétique vériste ou naturaliste, que le choix d'un décor minimaliste, d'un contraste entre l'obscurité profonde et la lumière de la scène accentuent la force poétique et la tension dramatique de cette confrontation entre Richard et les enfants d'Edouard. L'utilisation de marionnettes pour incarner les jeunes princes a donné lieu à des commentaires sur la manipulation, mais à l'appui du passage de Craig, a renforcé l'idée d'une esthétique théâtrale qui « ne rivalise pas avec la vie, mais qui [va] au-delà ». Certains candidats ont poursuivi cette réflexion en faisant le lien avec le théâtre élisabéthain et l'esthétique baroque. Il a été alors question du personnage de Richard comme figure du comédien, du metteur en scène, du jeu virtuose et macabre qui se construit notamment autour d'objets comme le couteau ou l'épée.

Les projets de séquence qui ont été présentés se sont heurtés à la difficulté de savoir comment intégrer l'étude de l'acte III scène 1 dans une réflexion plus générale en lien avec l'objet d'étude de la classe de première. Il est difficile d'envisager une séquence construite uniquement sur un extrait, et il s'est avéré parfois délicat de proposer une lecture d'œuvre intégrale quand on ne connaît pas très bien la pièce de Shakespeare. Les prestations les plus réussies se sont orientées vers un groupement de textes où figure en bonne place le passage étudié. Ils ont tissé une cohérence thématique et/ou problématique autour de la figure du monstre au théâtre. Ainsi certains ont-ils proposé de travailler sur des extraits de *Lucrèce Borgia*, de *Lady Macbeth*, ou encore de *Caligula* (d'Albert Camus). D'autres ont privilégié des études comparées de mises en scènes de la pièce de Shakespeare, proposant notamment la confrontation entre le travail de Thomas Jolly et celui d'Ostermeier. C'est en fait la capacité à poser une problématique d'étude, ni trop large, ni trop étroite qui a assuré le plus souvent la pertinence du projet et de sa mise en œuvre.

V. PRECISIONS ET RECOMMANDATIONS POUR L'ANNEE PROCHAINE

Comme nous l'avons précisé au début de ce rapport, le jury a constaté avec satisfaction que les enjeux de l'épreuve étaient maîtrisés, et que les prestations des candidats étaient en progrès par rapport aux années précédentes. Afin que ces progrès se poursuivent, nous proposons ici et des éléments de la clarification concernant les futurs sujets, et des recommandations pour les candidats à venir.

Dans un souci de clarification, en effet, **les sujets de l'an prochain seront davantage formalisés.**

La vidéo, tout d'abord, n'excédera pas six minutes et contiendra nécessairement au moins un plan large offrant ainsi aux candidats l'assurance de pouvoir observer la scène dans son intégralité et formuler une analyse de la scénographie.

En outre, le sujet mentionnera précisément le cycle (pour le collège) et la classe concernés et donnera l'intitulé du programme auquel se rattache le dossier : ainsi, l'association explicite, par exemple, du dossier consacré aux *Chaises* de Ionesco (voir le commentaire ci-dessus) et de l'intitulé « pour une classe de Troisième dans le cadre du programme consacré aux "visions poétiques du monde" » évitera quelques errances aux futurs candidats.

Du côté des recommandations aux étudiants qui prépareront cette épreuve l'an prochain, outre les différentes remarques déjà exprimées, nous nous en tiendrons à quelques conseils généraux :

- **Lire tout d'abord des textes de théâtre du répertoire classique, moderne et contemporain.** Il ne s'agit pas d'établir une liste exhaustive des auteurs à lire, mais on trouvera à titre indicatif celle des auteurs sur lesquels les dossiers ont porté cette année : Shakespeare, Corneille, Racine, Molière, Calderon di Barca, Marivaux, Beaumarchais, Musset, Rostand, Ibsen, Feydeau, Anouilh, Ionesco, Py, Novarina, Pommerat. On pourrait y ajouter Sophocle, Hugo, Tchekhov, Claudel, Giraudoux, Beckett.....

- **Voir des spectacles en salles et en captation :** on trouvera notamment sur le site de la COPAT, des mises en scènes contemporaines de nombreux spectacles (www.copat.fr),

- **Lire des ouvrages critiques sur le théâtre et notamment sur les questions de dramaturgie, de mise en scène et de scénographie.** La bibliographie proposée ne se veut pas exhaustive, mais offre des pistes de travail :

Ouvrages généraux :

Dictionnaire encyclopédique du travail avec le monde, (coord. Michel Corvin), Bordas, 2008.

Dictionnaire du théâtre, Encyclopédie Universalis / Albin Michel, 1998.

Bénédicte Boisson, Alice Folco, Ariane Martinez, *La mise en scène théâtrale de 1800 à nos jours*, PUF, 2010.

Patrice Pavis, *La mise en scène contemporaine, origines, tendances, perspectives*, Armand Colin, 2002.

Jean-Jacques Roubine, *Introduction aux grandes théories du théâtre*, Armand Colin, 2004.

Anne Surgers, *Scénographies du théâtre occidental*, Armand Colin, 2005.

Le théâtre français du Moyen Age, histoire, textes choisis, mise en scène, sous la direction de Darwin Smith, Gabriella Parussa et Olivier Halévy, L'avant-scène théâtre, 2014.

Le théâtre français du XVIIe siècle, histoire, textes choisis, mise en scène, sous la direction de Christian Biet, L'avant-scène théâtre, 2009.

Le théâtre français du XVIIIe siècle, histoire, textes choisis, mise en scène, sous la direction de Pierre Frantz et Sophie Marchand, L'avant-scène théâtre, 2009.

Le théâtre français du XIXe siècle, histoire, textes choisis, mise en scène, sous la direction de Hélène Laplace-Claverie, Sylvain Ledda et Florence Naugrette, L'avant-scène théâtre, 2011.

Le théâtre français du XXe siècle, histoire, textes choisis, mise en scène, sous la direction de Robert Abirached, L'avant-scène théâtre, 2011.

Ouvrages critiques :

Antonin Artaud, *Le théâtre et son double*, 1938, Gallimard, 1964.

Bertolt Brecht, *Petit organon sur le théâtre*, Editions l'arche, 1948.

Peter Brook, *L'espace vide*, Editions du seuil, collection « essais », 2003.

Louis Jovet, *Témoignages sur le théâtre*, champs arts, Flammarion, 1952

Béatrice Picon-Vallin, *Le théâtre du soleil, les cinquante premières années*, 2015

Olivier Py, *Epître aux jeunes acteurs pour que soit rendue la parole à la parole*, Actes Sud-Papiers, 2000.

Jacqueline de Romilly, *La tragédie grecque*, PUF, 2006.

Constantin Stanislavski, *Ma vie dans l'art*, L'âge d'homme, 1999.

Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre*, éditions sociales, 1982, (3 volumes).

Michel Vinaver, *Ecrits sur le théâtre*, L'Arche éditeur, 2002.

Antoine Vitez, *Ecrits sur le théâtre*, POL, 1975-1983.

Ressources didactiques et pédagogiques :

Collection Théâtre Aujourd'hui :

-*Théâtre aujourd'hui n°2, dire et représenter la tragédie classique*, Scérén-CNDP, 2007.

-*Théâtre aujourd'hui N°6, Shakespeare, La Scène et ses Miroirs*, CNDP, 1998

Fascicules d'étude du programme de l'enseignement de spécialité de théâtre :

Violaine Heyraud, *Feydeau, Un fil à la patte, On purge Bébé*, Scérén-CNDP, 2012.

Henri Quantin, *Illusions comiques*, Olivier Py, Canopé Edition, 2016.

Georges Zaragoza, *Figaro en verve et en musique*, Canopé Editions, 2015.

Dossiers d'accompagnement pédagogique au spectacle vivant : Pièces démontées

Chantal Dulibine et Bernard Grosjean, *Coups de théâtre en classe entière et au collège*, Scérén-CRDP de Créteil, 2004.

Joseph Danan, Jean-Pierre Sarrazac, *L'atelier d'écriture théâtrale*, Actes Sud-Papiers, 2012

Tous au théâtre, guide du professeur, Scérén-CRDP de Caen, 2012.

<http://educ.theatre-contemporain.net/>

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « CINÉMA »

Rapport présenté par Marie Saint-Michel

Pour cette quatrième session du CAPES de Lettres proposant l'épreuve ASP option Lettres modernes cinéma, le jury a entendu des candidats généralement bien au fait de l'épreuve et qui ont témoigné de compétences d'analyse et d'interprétation souvent solides et, le cas échéant, de leur connaissance des nouveaux programmes pour le collège, entrés en application en septembre 2016 et par conséquent en vigueur pour l'épreuve ASP 2017.

Les rapports de 2014, de 2015 et 2016 ont tracé les lignes fondatrices de l'épreuve, apporté les éléments bibliographiques fondamentaux dans le domaine du cinéma et donné aux candidats un certain nombre de conseils et d'exemples de sujets. Leur lecture est vivement recommandée aux futurs candidats. Le présent document se propose de revenir sur l'esprit de l'épreuve, sur les connaissances et compétences requises, d'analyser deux sujets proposés lors de la session 2017 et enfin d'apporter quelques conseils de préparation aux futurs candidats et à leurs formateurs.

Présentation de l'épreuve :

L'épreuve d'Analyse de Situation Professionnelle (ASP) option « cinéma » 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. Ce dossier est composé d'un extrait filmique, de textes littéraires et de documents variés (photogrammes de film ou de série, tableaux, articles critiques, extraits de scénarios...). Il est éventuellement accompagné d'un document complémentaire, à destination du seul professeur, et qui a pour fonction d'aider à la problématisation du corpus. Le candidat a toute liberté dans son utilisation. La séance de cours présentée doit être construite autour d'une analyse de la séquence filmique, élément propre à l'option « cinéma », et que le futur professeur envisage de conduire pour et avec des élèves de collège ou de lycée.

Le temps de préparation imparti est de trois heures, durant lesquelles le candidat dispose des textes et documents du dossier et des moyens de visionnage de l'extrait filmique.

Le candidat réalise un exposé de trente minutes maximum, pendant lesquelles il a à disposition des moyens de projection de l'extrait filmique.

L'exposé du candidat sert ensuite de point de départ à un entretien avec le jury, d'une durée de trente minutes maximum.

Cette épreuve sert à vérifier la capacité des candidats à :

- analyser la séquence filmique, les textes et les documents proposés dans le dossier et faire preuve d'esprit critique.
- inscrire l'extrait filmique, les 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,
- se projeter dans l'exercice du futur métier
- communiquer à l'oral de manière claire et organisée.

I - Esprit de l'épreuve et bilan de la session 2017 :

Esprit de l'épreuve :

Le candidat ne doit pas perdre de vue que l'épreuve s'inscrit dans un concours de recrutement de professeurs de Lettres, sans spécialisation attendue dans le domaine du cinéma, au sens d'un savoir technique et encyclopédique parfaitement maîtrisé. Cependant, le jury attend que le choix de l'option « cinéma » par le candidat ait été guidé par une sensibilité particulière à cet art, fondée sur des connaissances et une pratique de spectateur critique, d'amateur éclairé.

Le candidat doit faire montre de ses capacités à dégager du sens, à interpréter extrait filmique, textes et documents et enfin à confronter les éléments du dossier mis à sa disposition. C'est un dialogue entre les différents éléments du dossier que le candidat est invité à bâtir afin de dégager un enjeu littéraire et culturel singulier en lien avec le programme des classes. Rapprochements thématiques et formels constituent la première tâche du candidat pendant son temps de préparation, ces rapprochements lui permettent de mettre en évidence la cohérence du dossier proposé et d'envisager une problématique qui témoigne de sa compréhension des enjeux du corpus. Ils permettent en outre de s'intéresser ensuite, par comparaison, aux spécificités de chaque art. Il s'agit toujours ici de s'inscrire dans le comparatisme évoqué dans les rapports de 2014 et 2015 : on souhaite que soient appréhendés « avec un esprit pluridisciplinaire [les] phénomènes littéraires et culturels dans leur circulation, par-delà les frontières géographiques et linguistiques, en portant une attention toute particulière aux enjeux de réception. » (Rapport de jury 2015 p 240).

Bilan de la session 2017 :

Nombre de candidats : 151

Moyenne de l'épreuve : 10,31

Nombre de reçus : 118

Les candidats de la session 2017 ont pu travailler sur des dossiers où différents genres, époques, auteurs et pays étaient représentés. En cinéma, les extraits proposés étaient tirés des films suivants : *Berlin, symphonie d'une grande ville*, de Walter Ruttmann (1927), *Le Magicien d'Oz* de Victor Fleming (1939), *Rendez-vous (The Shop around the corner)* d'Ernst Lubitsch (1940), *Le Voleur de bicyclette* de Vittorio De Sicca (1948), *Jules César* de Joseph Leo Mankiewicz (1953), *Sueurs Froides (Vertigo)* d'Alfred Hitchcock (1958), *Mes Petites Amoureuses* de Jean Eustache (1974), *Don Giovanni* de Joseph Losey (1979), *Edward aux mains d'argent* de Tim Burton (1990), *Conte d'été* d'Eric Rohmer (1996), *Mission impossible* de Brian De Palma (1996), *Le Retour*, d'Andreï Zviaguintsev (2003), *Valse avec Bachir* d'Ari Folman (2008) *Le Havre* d'Aki Kaurismäki (2011), *Mud* de Jeff Nichols (2012), *Vincent n'a pas d'écailles* de Thomas Salvador (2014).

Les prestations entendues par le jury ont dans l'ensemble témoigné de la bonne connaissance par les candidats des modalités et des attendus de l'épreuve, ainsi que des programmes des classes, en particulier des nouveaux programmes du collège en vigueur depuis septembre 2016.

Les introductions des exposés sont claires, présentent les documents de façon pertinente, en les mettant d'emblée en rapport les uns avec les autres et s'inscrivent dans le niveau demandé : collège ou lycée en précisant l'entrée de culture littéraire et artistique ou l'objet d'étude concerné. Le jury salue le fait que la plupart des candidats s'efforce de proposer une problématique clairement formulée. Ainsi, dans un dossier à destination d'une classe de collège et composé d'un extrait d'*Edward aux mains d'argent* de Tim Burton, d'un passage de *Frankenstein ou le Prométhée moderne* de Mary Shelley (1818), d'un extrait de *La Belle et la Bête* de Jeanne Marie Leprince de Beaumont (1757), d'un extrait de *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo (1831) et enfin de la fresque *Aveuglement de Polyphème*, réalisée dans le palazzo Poggi à Bologne par Pellegrino Timbaldi, en 1554, une candidate a fort justement ancré son projet dans l'entrée de culture littéraire et culturelle : « le monstre, aux limites de l'humain » pour une classe de sixième et organisé son exposé autour d'une réflexion sur les sentiments, forts divers, inspirés par les monstres. La problématique de séquence aurait pu être formulée, pour les élèves, selon la question suivante : « Doit-on trembler face aux monstres ? », dans un effort pour lier questionnement anthropologique et culturel, ainsi que le recommandent les nouveaux programmes du collège. Cette problématique, compréhensible par les élèves, aurait permis ainsi de s'interroger non seulement sur les réactions des personnages qui rencontrent les monstres, mais également sur les réactions du lecteur/spectateur à la découverte de ces monstres et de ceux qui les rencontrent (par un effet de triangulation du regard), ou encore sur les prises de position des auteurs à propos de ces monstres, et plus généralement de la monstruosité. Cette approche, enfin, aurait mis en évidence le statut particulier de la figure particulièrement spectaculaire du monstre dans les arts.

Le jury rappelle l'importance de bien dégager un sens pour chaque document (texte littéraire ou non littéraire, document iconographique), sans se contenter d'une lecture par trop superficielle. L'attention portée aux documents du corpus, la sensibilité aux formes littéraires et artistiques, les capacités d'analyse doivent permettre aux candidats d'éviter de plaquer des interprétations *a priori*, bien souvent erronées. Ainsi, une réception ouverte et attentive de l'extrait de *Berlin, symphonie d'une grande ville*, de même que la simple attention portée au titre de l'œuvre, aurait dû prévenir les candidats contre toute interprétation de la dénonciation de la ville comme monde inhumain. Cette remarque conduit également le jury à recommander aux candidats de bien lire le chapeau des textes comme à bien lire la situation de chaque extrait de film, un moyen simple d'éviter de fâcheuses méprises, et parfois plus gravement, des contresens gênants.

Comme le soulignent les différents rapports de jury des sessions précédentes, l'analyse de l'extrait filmique ne saurait consister en un relevé systématique et purement descriptif des procédés filmiques, parfois mené plan par plan. Cette dérive a été peu fréquente lors de la session 2017 mais elle perdure en dépit des recommandations du jury. On rappelle que si on attend bien un commentaire de l'ensemble de l'extrait proposé, ce commentaire ne saurait être exhaustif, pour des raisons évidentes de temps mais également de pertinence. Par ailleurs, si l'analyse de l'extrait filmique est au cœur de l'option cinéma comme de juste, il ne saurait être question de la réduire à un commentaire purement technique, restreint à la description de l'échelle des différents plans, des raccords, des sons et de la musique, du montage sans aucun effort interprétatif. Le jury rappelle qu'il connaît les extraits filmiques proposés. Il attend du candidat une analyse organisée, selon un mode linéaire ou composé, au choix du candidat et en fonction de l'extrait étudié, avec une proposition d'illustrations, d'exemples commentés tirés de l'extrait filmique : plan, séquence, construction d'une étape du récit... Une problématique,

sinon du moins un cadre ou un fil conducteur propre à guider l'analyse est également nécessaire. Ainsi, dans un dossier composé d'un extrait du *Magicien d'Oz*, une candidate a construit son analyse de façon linéaire, en distinguant néanmoins trois temps : Dorothy cherchant à se protéger de la tornade, Dorothy sombrant dans l'inconscience et assistant à un défilé d'images variées puis Dorothy découvrant Oz. Cela lui a permis d'envisager, dans un dossier construit autour de la thématique du passage dans le monde merveilleux, la dimension spectaculaire de l'extrait étudié, avec en particulier la mise en abyme du spectacle cinématographique présente dans cet extrait.

Enfin, la session 2017 a montré que des difficultés de gestion du temps perduraient pour les candidats.

Le temps de préparation de trois heures doit permettre de réaliser une lecture assez fine de l'extrait filmique comme des différents textes et documents du corpus, d'élaborer un projet de séquence et de construire une séance de cours autour de l'analyse de l'extrait filmique. Il est rédhibitoire, comme nous l'avons déjà dit, de ne pas prendre le temps de bien lire les textes et documents comme il est rédhibitoire de bâcler l'analyse de l'extrait filmique. Il est donc matériellement impossible pour le candidat de se lancer dans la réalisation d'une séquence pédagogique détaillée. C'est bien un projet de séquence que le jury attend : fondé autour d'une problématique et d'objectifs d'apprentissage définis, il permet de préciser la place et le rôle des textes et documents dans le déroulement de la séquence, tout en montrant la façon dont le candidat envisage le travail des élèves en fonction des programmes des classes. Ainsi, l'entrée dans la séquence, la progression dans la séquence, fondée sur le choix du futur professeur d'aborder les documents dans un ordre particulier et raisonné en fonction d'objectifs d'apprentissage, les évaluations sont des points importants qu'il faut développer dans l'exposé au jury. De fait, les trente minutes imparties à l'exposé du candidat doivent être respectées : certains candidats rencontrent des difficultés à organiser ce temps. On rappelle que l'ordre de la présentation de l'exposé est au choix du candidat qui peut débiter par l'analyse filmique et la présentation de la séance de cours qui lui est dévolue puis poursuivre par la proposition de séquence dans laquelle elle s'inscrit ou choisir de débiter par la présentation du projet de séquence pour enchaîner sur l'analyse filmique et la séance de cours. Le jury attire l'attention sur le fait que les candidats doivent veiller à équilibrer leur présentation pour éviter par exemple de consacrer dix minutes à l'étude d'une seule minute du film et réaliser finalement qu'il ne leur reste plus assez de temps pour poursuivre leur analyse.

II - Les attentes

- en termes de connaissances :

Les candidats au CAPES de Lettres doivent faire montre de leurs connaissances littéraires. Le jury ne peut que s'étonner du fait que certains candidats, qui se présentent à un concours de recrutement de professeur de Lettres, méconnaissent tout à fait l'intrigue du *Dom Juan* de Molière ou ignorent que « Frankenstein » est, chez Mary Shelley, le nom du savant et non celui du monstre faisant ainsi un contresens complet sur le sous-titre « Le Prométhée Moderne ». La littérature doit constituer, pour le futur professeur de Lettres, un monde connu qu'il arpente régulièrement. De la même façon, le jury s'étonne que les noms de Méliès ou de Lubitsch soient tout à fait inconnus de certains candidats. Si la connaissance du film dont est tiré l'extrait du dossier n'est pas indispensable, le candidat à l'épreuve ASP option « cinéma » se doit en revanche d'avoir une connaissance des grandes étapes de l'histoire du cinéma, des grands courants et des genres cinématographiques et enfin des grands réalisateurs.

La connaissance des programmes des classes, de la place du cinéma dans ces programmes et des dispositifs d'éducation à l'image est également indispensable. Les objets d'étude des programmes de lycée doivent être connus des candidats, y compris les objets spécifiques des

classes de L, ainsi que les exercices de l'épreuve anticipée de français. Pour les classes de collège, les candidats doivent être sensibles à l'esprit des nouveaux programmes : à ce titre, une lecture attentive des volets 1 et 2 de ces programmes, curriculaires et écrits en liaison avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est indispensable. Le jury attend également que les modalités d'évaluation du diplôme national du Brevet ne soient pas totalement ignorées des candidats. Le cas de l'étude de la langue au collège, dont les principes d'enseignement ont été fort modifiés, mérite également une lecture attentive des pages qui lui sont consacrées afin d'éviter de proposer systématiquement quel que soit le dossier proposé et le niveau de classe envisagé, une séance de langue consacrée à l'étude des temps du récit ou à celle de la description. Enfin, nous rappelons aux candidats qu'un temps de l'entretien est consacré à une question du jury sur la connaissance de leur futur contexte professionnel et institutionnel. A ce titre, le jury salue la connaissance par la majorité des candidats des dispositifs scolaires d'éducation à l'image. Ainsi, nombre d'entre eux ont justement mentionné dans leur exposé les dispositifs « lycéens et apprentis au cinéma » ou « collège au cinéma ». Cependant, il est nécessaire de rappeler que le choix des films présentés dans le cadre de ces deux opérations se fait par des comités de pilotage, régionaux ou départementaux. Le jury s'étonne en revanche que les candidats ignorent tout du Parcours d'Education Artistique et Culturelle rendu obligatoire par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole du 8 juillet 2013. La page Eduscol consacrée au PEAC sera consultée avec profit par les futurs candidats.

<http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>

- en termes de compétences :

Compétences orales :

Le jury attend de futurs professeurs qu'ils soient clairs dans leur propos. Le niveau de langue, sans être précieux, doit être courant ; la diction claire, naturelle, dynamique. Le candidat sera vigilant aux tics de langage qui pourraient parasiter son exposé et veiller à ne pas employer de vocabulaire familier. L'épreuve ASP option « cinéma » est bien une épreuve orale : le jury attend de l'exposé du candidat le témoignage d'une pensée dynamique davantage que la simple lecture de notes intégralement rédigées pendant la préparation. Enfin, le candidat évitera de demander au jury ce qu'il attend, pas plus qu'il ne commentera sa prestation dans une tentative illusoire d'excuser une proposition peu satisfaisante. L'entretien qui suit l'exposé doit être envisagé par le candidat comme un moment de dialogue avec le jury. Les candidats doivent se montrer ouverts, à l'écoute, prêts à défendre leurs positions mais également prêts à les nuancer, les revoir ou les abandonner. L'entretien peut permettre, avec l'aide du jury, de préciser ou de compléter analyse, projet de séquence ou proposition de séance. Il offre également la possibilité de corriger une erreur.

Compétences de lecture, d'analyse et d'interprétation :

De futurs professeurs de Lettres doivent témoigner d'un œil exercé, de l'attention qu'ils portent aux textes et aux images dans une lecture fine et précise, puis de leur capacité à faire des choix d'interprétation et à les justifier. Le jury rappelle la nécessité de bien lire les textes et les images. Il souligne qu'il a trop souvent été conduit, durant le temps des entretiens, à interroger les candidats sur ce dont il était question dans les textes et les extraits, sur ce qui était raconté afin d'amener les candidats à corriger des interprétations plaquées d'après une date de réalisation, de publication ou l'appartenance à un genre ou à un mouvement littéraire et culturel. La capacité à faire des rapprochements féconds entre les documents du dossier, en portant attention aux particularités de chaque art, est un point majeur que nous avons déjà abordé. Elle est permise par la capacité du candidat à articuler approche sensible et lecture experte, pour proposer ses choix d'interprétation. Ainsi, si la manifestation des qualités de sensibilité aux textes et aux films est attendue, la maîtrise des vocabulaires techniques appropriés et des phénomènes qu'ils désignent est indispensable pour réaliser un travail d'analyse précis et pertinent des textes

littéraires comme de l'extrait filmique. Il est à tout le moins surprenant qu'un futur professeur de Lettres ne sache pas définir l'énonciation ou confonde voix narrative et focalisation, pastiche et parodie. De la même façon, le jury attend des candidats qui ont choisi l'option « cinéma » pour l'épreuve d'Analyse de Situation Professionnelle qu'ils soient capables de définir ce qu'est le montage ou utilisent à bon escient le terme de « montage alterné » sans le confondre avec un simple montage « cut ». Le jury met enfin en garde les candidats contre la tentation de la surinterprétation qui perd de vue ce dont il est réellement question dans l'extrait proposé. Il s'agit bien aussi, dans l'acte d'interprétation, de faire des choix en étant capable de s'interroger sur leur pertinence. Ainsi dans l'extrait du *Havre* d'Aki Kaurismäki, un candidat a-t-il cherché à interpréter la fonction symbolique du moindre élément de décor : livres sur une commode, cadre accroché au mur, en perdant de vue l'essentiel : la mise en scène de l'évasion du jeune garçon et la comédie donnée par les habitants complices aux forces de l'ordre venues l'arrêter.

- en termes de didactique :

Comme nous l'avons rappelé en introduction, l'épreuve d'ASP sert à « évaluer la capacité des candidats 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 ». Le jury recommande tout d'abord aux candidats de faire preuve de bon sens. On engage vivement les candidats à soigner les sujets des travaux d'écriture proposés aux élèves. Ainsi une candidate imagine pour une classe de première, à la suite d'une séquence sur les réécritures du mythe de Don Juan : « Ecrivez le Don Juan d'aujourd'hui », une formulation pour le moins abrupte et qui reste très vague quant aux attendus et aux objectifs du professeur. Un candidat propose quant à lui à des élèves de 5^e d'écrire la suite de l'extrait filmique de *Mud* (l'arrivée sur l'île et la découverte du bateau dans les arbres) « en 125 mots en reprenant des mots d'un champ lexical de l'aventure constitué par l'enseignant », deux contraintes peu propres à favoriser le travail d'écriture des élèves. Pour le même dossier et à partir du même extrait filmique, un candidat a proposé de faire rédiger aux élèves les premières pages d'un journal de bord. Un sujet tout à fait pertinent, dont la formulation restait à préciser mais qui permettait de travailler sur les sentiments éprouvés par les personnages dans ce départ à l'aventure et de faire formuler les raisons de ce départ. Enfin, sur un dossier à destination d'une classe de lycée, construit autour d'un extrait du film *Berlin, Symphonie d'une grande ville*, et qui comportait outre la photographie intitulée « City arabesque » de Berenice Abbott les poèmes « Le Cygne » de Charles Baudelaire, « Croquis Parisien » de Paul Verlaine et un extrait de « Zone » de Guillaume Apollinaire, une candidate a imaginé faire écrire les élèves à partir de photographies en leur demandant d'exprimer à leur tour leur vision poétique de la ville. Une façon d'engager chacun dans une écriture sensible tout en permettant la reprise de formes poétiques, de procédés étudiés dans la séquence.

On recommande également aux candidats d'éviter des activités toutes faites. Ainsi, la recherche au CDI, la tenue d'un débat, doivent avoir des objectifs d'apprentissage précis et pertinents reliés aux objectifs de la séquence. Par ailleurs, si, dans une intention louable de porter attention à la réception des élèves, le candidat propose souvent de recueillir l'expression écrite ou orale des impressions des élèves, le jury rappelle que cette expression doit être favorisée par un questionnement précis ou une consigne adaptée, formulée de façon pertinente. Le recours au questionnaire, établi par l'enseignant et qui a tendance à guider l'interprétation voire à la construire et à la faire vérifier par les élèves, est loin d'être la solution idéale. Par ailleurs, les impressions des élèves doivent ensuite constituer un véritable point de départ d'un travail de classe qui permette peu à peu d'élaborer collectivement une interprétation. Enfin, on engage les candidats à ne pas confondre didactique et pédagogie : la description des dispositifs pédagogiques mis en place, organisation de la classe en îlots par exemple, n'est pas attendue dans le projet de séquence.

III - Analyse de deux exemples :

Exemple 1

Document 1- Séquence filmique, Thomas Salvador, *Vincent n'a pas d'écailles*, 2014.

Document 2 – Homère, *L'Odyssée*, [traduction V. Bérard], Chant IX (vers 216-442).

Document 3 – Alexandre Dumas, *Le Comte de Monte-Cristo*, 1844, chap. 111.

Document 4 – Couvertures du comic book *Action Comics*

Document 5 – Photogrammes extraits de *P'tit Quinquin* de Bruno Dumont (épisode 2).

Document annexe (ce document est à destination de l'enseignant) : « Le mythe de Superman », Umberto Eco in *Communications*, n°24, 1976.

Sujet : A partir de l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques posées, en vous appuyant sur votre culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation, à destination d'une classe de **collège**, sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours.

Document 1- Séquence filmique, Thomas Salvador, *Vincent n'a pas d'écailles*, 2014.

Durée : environ 6 minutes – De : 26'11 à 31'56.

Situation :

Vincent cache un secret : au contact de l'eau, ses forces sont décuplées. Il quitte la ville pour s'installer dans une région aux nombreux points d'eau, lacs et rivières, dans le sud de la France. Loin des regards indiscrets, il profite de son plaisir à se mouvoir dans l'eau. Ses pouvoirs en font un nageur extraordinaire. Maladroit et timide sur terre, Vincent mène une vie spartiate et solitaire, trouvant à se loger chez une famille du coin et travaillant comme ouvrier sur des chantiers, passant le reste du temps seul dans la rivière. Au hasard d'une baignade, il rencontre Lucie, une promeneuse. Les deux jeunes gens tombent amoureux et ne tardent pas à se voir beaucoup. Vincent semble s'épanouir. Une nuit, il décide de révéler à Lucie son secret...

Document 2 – Homère, *L'Odyssée*, [traduction V. Bérard], Chant IX (vers 216-442).

La guerre de Troie est terminée. Ulysse rentre enfin chez lui, avec ses compagnons. Après une escale sur l'île des Lotophages où Ulysse perd un grand nombre de ses compagnons, il se retrouve au pays des Cyclopes. Le voici enfermé dans la grotte du cyclope Polyphème, fils de Poséidon, qui a déjà dévoré plusieurs de ses camarades. Ulysse a l'idée d'enivrer le cyclope pour l'endormir et il lui fait croire que son nom est « Personne ».

Le sommeil, invincible dompteur, le gagne. De sa gorge, du vin jaillit ainsi que des morceaux de chair humaine ; et il rote, l'ivrogne !

J'enfouis alors le pieu sous l'abondante cendre pour le chauffer ; j'encourage de mes propos mes compagnons, afin qu'aucun, de peur, ne défaille. Mais, quand bientôt le pieu d'olivier dans le feu rougeoyant, quoique vert, jette une lueur terrible, m'approchant, je l'en retire. Mes compagnons étaient autour de moi ; un dieu nous insufflait un grand courage. Eux, s'emparant du pieu d'olivier acéré, l'enfoncent dans l'œil. Moi, appuyant dessus de tout mon poids, je le fais tourner [...] ; ainsi, tenant dans l'œil le pieu affûté à la flamme, nous tournons, et le sang coule autour du pieu brûlant. Partout sur la paupière et le sourcil grille la prunelle en feu. [...] Il pousse un rugissement, la roche en retentit, nous nous enfuyons apeurés ; alors, il arrache de l'œil le pieu sanglant, le jette loin de lui de ses mains, affolé, et à grands cris appelle les Cyclopes qui habitaient dans les grottes des alentours, sur les cimes venteuses.

En entendant ses cris, ils accourent de partout et, debout devant la grotte, lui demandent la cause de sa peine :

« Quel mal t'accable, Polyphème, pour que tu cries ainsi dans la nuit immortelle, et nous empêches de dormir ? Serait-ce qu'on te tue par la ruse ou la force ? »

Du fond de l'ancre, le grand Polyphème s'écrie : « Par ruse, et non par force, amis ! Mais qui me tue ? Personne ! »

Les autres répondent avec ces mots ailés : « Personne ? ... contre toi, pas de force ? ... tout seul ? ... C'est alors quelque mal qui vient du grand Zeus, et nous n'y pouvons rien : invoque Poséidon, notre roi, notre père ! »

À ces mots ils s'en vont et je riais tout bas : c'était mon nom de Personne et mon esprit habile qui l'avaient abusé.

Gémissant, torturé de douleurs, le Cyclope, en tâtonnant des mains, était allé lever le rocher du portail, puis il s'était assis en travers de l'entrée, les deux mains étendues pour nous prendre au passage, si nous voulions sortir dans le flot des moutons [...]. Et voici le projet que je crus le plus sage. Ses bédons étaient là, des mâles bien nourris, à l'épaisse toison. Sans bruit, avec l'osier, qui servait de lit à ce monstre infernal, j'avais fait des liens. J'attache les bédons ensemble, trois par trois : la bête du milieu porterait l'un de mes gens ; les autres marchant à ses côtés, sauveraient mes hommes. [...]

[Ils patientent jusqu'au lendemain où Polyphème sort son troupeau sans se rendre compte de la supercherie. Une fois qu'Ulysse a embarqué avec ses compagnons à bord de leurs navires, celui-ci ne peut s'empêcher de s'écrier :]

« Cyclope, si jamais homme mortel te demande qui t'infligea la honte de te crever l'œil, dis-lui que c'est Ulysse, le piller de Troie, le fils de Laërte, qui a sa demeure en Ithaque. »

[Ce à quoi Polyphème répond :] « Exauce-moi, Poséidon, maître de la terre, dieu à la chevelure d'azur. Si je suis vraiment ton fils et si tu prétends être mon père, accorde-moi que jamais il ne revienne en sa maison, cet Ulysse, le piller de Troie, le fils de Laërte, qui a sa demeure en Ithaque. »

Document 3 – Alexandre Dumas, *Le Comte de Monte-Cristo*, 1844 , chap. 111.

Edmond Dantès est un jeune capitaine marseillais plein d'avenir mais il est faussement accusé de trahison et enfermé au Château d'If. Nous sommes sous la Restauration et la monarchie redoute les complots bonapartistes. En prison, un détenu, l'abbé Faria, lui révèle l'emplacement d'un fabuleux trésor. Dantès s'évade et revient en France sous les traits du riche comte de Monte-Cristo. Il précipite la perte de ses anciens amis qui l'avaient dénoncé. Au moment de leur déchéance, il leur révèle son identité.

– Mon Dieu ! fit Villefort en reculant, l'épouvante sur le front, cette voix, ce n'est pas celle de l'abbé Busoni !

– Non.

L'abbé arracha sa fausse tonsure, secoua la tête, et ses longs cheveux noirs, cessant d'être comprimés, retombèrent sur ses épaules et encadrèrent son mâle visage.

– C'est le visage de M. de Monte-Cristo ! s'écria Villefort les yeux hagards.

– Ce n'est pas encore cela, monsieur le procureur du roi, cherchez mieux et plus loin.

– Cette voix ! Cette voix ! où l'ai-je entendue pour la première fois ?

– Vous l'avez entendue pour la première fois à Marseille, il y a vingt-trois ans, le jour de votre mariage avec mademoiselle de Saint-Méran. Cherchez dans vos dossiers.

– Vous n'êtes pas Busoni ? vous n'êtes pas Monte-Cristo ? Mon Dieu, vous êtes cet ennemi caché, implacable, mortel ! J'ai fait quelque chose contre vous à Marseille, oh ! malheur à moi !

– Oui, tu as raison, c'est bien cela, dit le comte en croisant les bras sur sa large poitrine ; cherche, cherche !

– Mais que t'ai-je donc fait ? s'écria Villefort, dont l'esprit flottait déjà sur la limite où se confondent la raison et la démence, dans ce brouillard qui n'est plus le rêve et qui n'est pas

encore le réveil ; que t'ai-je fait ? dis ! parle !

– Vous m'avez condamné à une mort lente et hideuse, vous avez tué mon père, vous m'avez ôté l'amour avec la liberté, et la fortune avec l'amour !

– Qui êtes-vous ? qui êtes-vous donc ? mon Dieu !

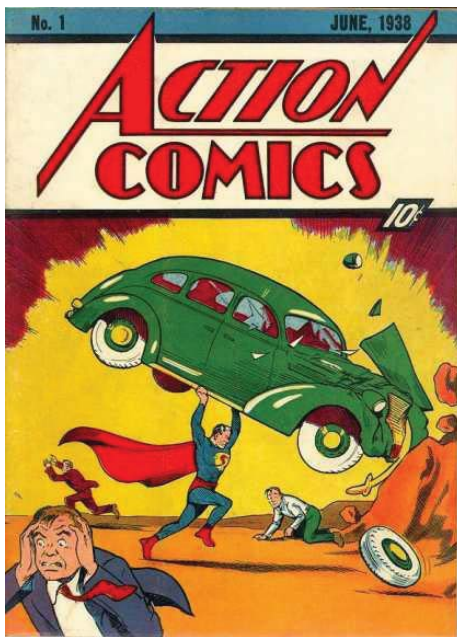
– Je suis le spectre d'un malheureux que vous avez enseveli dans les cachots du château d'If. À ce spectre sorti enfin de sa tombe Dieu a mis le masque du comte de Monte-Cristo, et il l'a couvert de diamants et d'or pour que vous le reconnaissiez qu'aujourd'hui.

– Ah ! je te reconnais, je te reconnais ! dit le procureur du roi ; tu es...

– Je suis Edmond Dantès !

Document 4 – Couvertures du *comic book* *Action Comics*

NB : c'est dans ce *comic book* qu'est apparu, en juin 1938, pour la première fois, le héros Superman. Couvertures des numéros 1 (juin 1938), 29 (octobre 1940) et 44 (janvier 1942).



Document 5 – Photogrammes extraits de *P'tit Quinquin* de Bruno Dumont (épisode 2).

Le personnage de Ch'tiderman apparaît uniquement dans l'épisode 2, dans la cour de la ferme. Il se jette sur les murs de la grange.



Document annexe (ce document est à destination de l'enseignant) : « Le mythe de Superman », Umberto Eco in *Communications*, n°24, 1976.

Une image symbolique qui présente un intérêt tout particulier est celle de Superman. C'est une constante de l'imagination populaire qu'un héros soit doué de pouvoirs supérieurs à ceux de l'homme commun, d'Hercule à Siegfried, de Roland à Pantagruel, et jusqu'à Peter Pan. Souvent, la vertu du héros s'humanise, et ses pouvoirs plus que surnaturels ne sont plus que l'excellence d'un pouvoir naturel, l'astuce, la vitesse, l'adresse guerrière, l'esprit syllogistique et l'esprit d'observation comme on les trouve chez Sherlock Holmes. Mais dans une société nivelée où les troubles psychologiques, les frustrations, les complexes d'infériorité sont à l'ordre du jour, dans une société industrielle, où l'homme devient un numéro dans le cadre d'une organisation sociale qui décide pour lui, où la force individuelle, si elle n'est pas exercée dans

l'activité sportive, reste humiliée par la machine qui agit à la place de l'homme et détermine ses mouvements mêmes, dans une société de ce genre, c'est le héros positif qui doit incarner, au-delà de toute limite, les exigences de puissance que le citoyen ordinaire nourrit sans pouvoir les satisfaire.

Superman est le mythe typique d'un tel genre de lecteurs : Superman n'est pas un terrien, mais il arriva sur la terre, encore enfant, de la planète Krypton. Krypton allait être détruite par une catastrophe cosmique et le père de Superman, homme de science expérimenté, sauva son fils en le confiant à un véhicule spatial. Superman, qui a grandi sur la terre, est doué de pouvoirs surhumains. Sa force est presque sans limite, il peut voler dans l'espace à une vitesse égale à celle de la lumière, et quand il voyage à une vitesse supérieure à celle-ci il brise la barrière du temps et peut se transporter en d'autres époques. Par la simple pression de ses mains, Superman peut porter le charbon à une telle température qu'il le change en diamant; il peut, en quelques secondes, abattre une forêt entière à vitesse supersonique, et faire de son bois un village ou un bateau ; il peut percer les montagnes, soulever les transatlantiques, abattre ou édifier des digues; sa vue lui permet de voir aux rayons X, à travers tous les corps, à distance illimitée, et de son regard il peut fondre les objets de métal ; sa superouïe lui permet d'écouter les discours de quelque lieu qu'ils viennent. Superman est beau, humble, bon et serviable : sa vie est dédiée à la lutte contre les forces du Mal et il est un collaborateur infatigable de la police.

Cependant, l'image de Superman peut être identifiée par le lecteur. En effet, Superman vit parmi les hommes sous les fausses apparences du journaliste Clark Kent ; et comme tel il est apparemment craintif, timide, médiocrement intelligent, un peu gauche, myope et soumis à sa collègue Lois Lane, matriarcale et libidineuse, qui le méprise, autant follement amoureuse de Superman. La double identité de Superman a une raison d'être dans la narration parce qu'elle permet d'articuler de manière assez variée le récit des aventures de notre héros, les équivoques, les rebondissements, un certain suspens de roman policier. La trouvaille est excellente du point de vue mythopoïétique : Clark Kent personnifie typiquement le lecteur moyen qui est obsédé par ses complexes et méprisé par ses semblables ; le moindre employé de commerce en Amérique, par un évident processus d'identification, nourrit en secret l'espoir qu'un jour, des dépouilles de sa personnalité, puisse fleurir un surhomme, capable de racheter des années de médiocrité.

- Enjeux du dossier :

Les documents du dossier proposent un travail sur la figure du héros. Ils peuvent s'inscrire dans le cadre d'un projet de séquence élaboré pour une classe de 5°, en fonction de l'entrée de culture littéraire et artistique : « Héros/héroïnes et héroïsmes », dans le thème « Agir sur le monde ». C'est le jeu entre ordinaire/extraordinaire qui est mis en valeur dans le dossier et qui permet construire les caractéristiques de la figure du héros, de s'interroger sur la place et la fonction du spectaculaire dans la constitution de cette figure et enfin sur le rapport du héros à l'humain.

- Mise en évidence des attentes :

On rappelle que le document complémentaire n'a pas à être intégré dans la séquence. Il sert ici d'aide à la problématisation.

Le texte extrait de l'*Odyssée* permet de revenir sur la ruse qui constitue la force particulière d'Ulysse. Dans ce passage, où le héros fait lui-même le récit de son exploit, le fils de Laërte apparaît comme un chef qui sait conduire et rassurer ses hommes, qui n'hésite pas à recourir, outre aux ruses, à la violence pour fuir le piège que le Cyclope a tendu aux hommes. Il se venge

du Cyclope qui le retient prisonnier avec ses hommes, en ayant foulé aux pieds les lois de l'hospitalité. La révélation du nom du héros, signe peut-être de son « hybris » permet d'établir un lien avec le texte extrait du *Comte de Monte Cristo*. Dans ce passage, Edmond Dantès révèle peu à peu son identité au procureur du Roi qui a jadis contribué à le garder prisonnier au château d'If. Le thème de la vengeance apparaît clairement dans le texte dont le caractère spectaculaire tient non plus à la description sanglante des exploits du héros, mais dans celle de la révélation progressive et surtout dans le caractère presque surnaturel de l'apparition de Dantès qui paraît revenu d'entre les morts, par la grâce de Dieu. La révélation dont il est question dans l'extrait filmique est celle du super pouvoir détenu par Vincent : une force décuplée au contact de l'eau. On est frappé dans l'extrait par le montage « cut » qui met en valeur les étapes de l'acceptation, sinon de la compréhension, de la compagne de Vincent et celles de l'explication du héros. Les mots ne permettent pas de comprendre ni d'expliquer clairement : restent les actions. Reste également la comédie et la distance prise dans la dernière séquence de l'extrait du film où Vincent s'amuse à mimer une transformation à venir, un jeu avec cette étape traditionnelle du super héros dans les films. Le jeu entre ordinaire (vie de couple banale, corps du héros tout à fait humain en dépit des traces de particularismes que Lucie recherche) et extraordinaire (bonds et nages rapides dans l'eau) révèle la figure d'un super héros ancré dans la banalité du quotidien. Les trois couvertures d'*Action Comics* doivent être envisagées dans une progression. A une première image de Superman qui démontre sa force en soulevant une voiture, dans un contexte où son action en faveur du Bien est loin d'être d'emblée compréhensible, succède une image où le héros apparaît clairement au service de la loi dans sa lutte contre des bandits, puis la figure du héros au service de la nation dans sa lutte contre les Nazis. Il est remarquable de noter que la dernière couverture date de janvier 1942 et que les Etats-Unis sont entrés en guerre en décembre 1941. On peut donc considérer cette couverture comme une œuvre de propagande, propre à soutenir dans la population l'entrée en guerre du pays dans le conflit mondial. Enfin, les photogrammes issus de la série « P'tit Quinquin » montrent un détournement par un enfant de la figure de Spiderman qui devient par un jeu de mots « Ch'tiderman ». Le rêve d'un super pouvoir, de la possibilité, entre autres, de se déplacer rapidement dans le ciel, de s'arracher au goudron de la ville en se balançant d'immeuble en immeuble transforme la réalité rurale, banale et quotidienne. La figure du super héros devient alors possibilité d'évasion, de transformation du quotidien.

Dans un dossier où la réception des élèves est fondamentale, afin de faciliter leur interrogation sur la figure du héros, le projet de séquence doit mettre en valeur l'entrée dans la séquence. Celle-ci peut ici se faire par l'image, plus spectaculaire que les textes. Les travaux d'écritures proposés peuvent se centrer sur la révélation (du super pouvoir par exemple) davantage que sur le combat contre un ennemi. Ainsi, par exemple, la proposition d'écriture : « Tu détiens un super pouvoir. Comme Vincent, tu décides de révéler ton secret à ta meilleure amie. » permet de réutiliser la forme du dialogue, étudiée dans l'extrait du *Comte de Monte Cristo*, de faire décrire une action extraordinaire du héros et enfin de s'interroger avec la classe sur la façon dont on va pouvoir écrire cette révélation.

Exemple 2 :

Document 1 – Séquence filmique : Alfred Hitchcock, *Vertigo* (*Sueurs froides*), 1958.

Document 2 – Honoré de Balzac, *Le Lys dans la vallée*, 1836.

Document 3 – Louis Aragon, *Aurélien*, 1944.

Document 4 – Marcel Proust, *A la recherche du temps perdu*, *Du côté de chez Swann*, deuxième partie, *Un amour de Swann*, 1913.

Document 5 – Photogrammes de *La Femme au portrait* de Fritz Lang (1944).

A partir de l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques posées, en vous appuyant sur votre culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation, à destination d'une classe de **lycée**, sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours.

Document 1 - Séquence filmique : Alfred Hitchcock, *Vertigo* (*Sueurs froides*), 1958.

Durée : 2 minutes environ - de 21'34 à 23'54

Situation :

Le film se déroule à San Francisco. Ex-policier souffrant de vertige, Scottie a accepté de suivre Madeleine Elster, la femme prétendument suicidaire, d'un ancien ami. Après avoir acheté un bouquet de fleurs, Madeleine se rend sur la tombe d'une dénommée Carlotta Valdès, décédée au milieu du XIX^{ème} siècle. Scottie poursuit sa filature.

Document 2 : Honoré de Balzac, *Le Lys dans la vallée*, 1836, I : « Les deux enfances ».

Dans une longue lettre adressée à Mme de Manerville, Felix de Vandenesse évoque sa jeunesse et son amour pour la Comtesse Henriette de Mortsauf. Après l'avoir aperçue pour la première fois lors d'un bal, à Tours, et lui avoir embrassé les épaules sans savoir qui elle était, il part à sa recherche, obsédé par son souvenir, et la retrouve au petit château de Clochegourde, en Touraine.

Je puis vous crayonner les traits principaux qui partout eussent signalé la comtesse aux regards ; mais le dessin le plus correct, la couleur la plus chaude n'en exprimeraient rien encore. Sa figure est une de celles dont la ressemblance exige l'introuvable artiste de qui la main sait peindre le reflet des feux intérieurs, et sait rendre cette vapeur lumineuse que nie la science, que la parole ne traduit pas, mais que voit un amant. Ses cheveux fins et cendrés la faisaient souvent souffrir, et ces souffrances étaient sans doute causées par de subites réactions du sang vers la tête. Son front arrondi, proéminent comme celui de la Joconde, paraissait plein d'idées inexprimées, de sentiments contenus, de fleurs noyées dans des eaux amères. Ses yeux verdâtres, semés de points bruns, étaient toujours pâles ; mais s'il s'agissait de ses enfants, s'il lui échappait de ces vives effusions de joie ou de douleur, rares dans la vie des femmes résignées, son œil lançait alors une lueur subtile qui semblait s'enflammer aux sources de la vie et devait les tarir ; éclair qui m'avait arraché des larmes quand elle me couvrit de son dédain formidable et qui lui suffisait pour abaisser les paupières aux plus hardis. Un nez grec, comme dessiné par Phidias et réuni par un double arc à des lèvres élégamment sinueuses, spiritualisait son visage de forme ovale, et dont le teint, comparable au tissu des camélias blancs, se rougissait aux joues par de jolis tons roses. Son embonpoint ne détruisait ni la grâce de sa taille, ni la rondeur voulue pour que ses formes demeuraient belles quoique développées. Vous comprendrez soudain ce genre de perfection, lorsque vous saurez qu'en s'unissant à l'avant-bras les éblouissants trésors qui m'avaient fasciné paraissaient ne devoir former aucun pli. Le bas de sa tête n'offrait point ces creux qui font ressembler la nuque de certaines femmes à des

troncs d'arbres, ses muscles n'y dessinaient point de cordes et partout les lignes s'arrondissaient en flexuosités désespérantes pour le regard comme pour le pinceau.

Document 3 : Louis Aragon, *Aurélien*, 1944.

Il s'agit de l'incipit du roman.

La première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide. Elle lui déplut, enfin. Il n'aima pas comment elle était habillée. Une étoffe qu'il n'aurait pas choisie. Il avait des idées sur les étoffes. Une étoffe qu'il avait vue sur plusieurs femmes. Cela lui fit mal augurer de celle-ci qui portait un nom de princesse d'Orient sans avoir l'air de se considérer dans l'obligation d'avoir du goût. Ses cheveux étaient ternes ce jour-là, mal tenus. Les cheveux coupés, ça demande des soins constants. Aurélien n'aurait pas pu dire si elle était blonde ou brune. Il l'avait mal regardée. Il lui en demeurait une impression vague, générale, d'ennui et d'irritation. Il se demanda même pourquoi. C'était disproportionné. Plutôt petite, pâle, je crois... Qu'elle se fût appelée Jeanne ou Marie, il n'y aurait pas repensé, après coup. Mais Bérénice. Drôle de superstition. Voilà bien ce qui l'irritait.

Il y avait un vers de Racine que ça lui remettait dans la tête, un vers qui l'avait hanté pendant la guerre, dans les tranchées, et plus tard démobilisé. Un vers qu'il ne trouvait même pas un beau vers, ou enfin dont la beauté lui semblait douteuse, inexplicable, mais qui l'avait obsédé qui l'obsédait encore :

Je demeurai longtemps errant dans Césarée...

En général, les vers, lui... Mais celui-ci lui revenait et revenait. Pourquoi ? c'est ce qu'il ne s'expliquait pas. Tout à fait indépendamment de l'histoire de Bérénice... l'autre, la vraie... D'ailleurs, il ne se rappelait que dans ses grandes lignes cette romance, cette scie. Brune alors, la Bérénice de la tragédie. Césarée, c'est du côté d'Antioche, de Beyrouth. Territoire sous mandat. Assez moricaude, même, des bracelets en veux-tu, en voilà, et des tas de chichis, de voiles. Césarée... un beau nom pour une ville. Ou pour une femme. Un beau nom en tout cas. Césarée... Je demeurai longtemps... je deviens gâteux. Impossible de se souvenir : comment s'appelait-il le type qui disait ça, une espèce de grand bougre ravagé, mélancolique, flemmard, avec des yeux de charbon, la malaria... qui avait attendu pour se déclarer que Bérénice fût sur le point de se mettre en ménage, à Rome, avec un bellâtre potelé, ayant l'air d'un marchand de tissus qui fait l'article, à la manière dont il portait la toge. Tite. Sans rire. Tite.

Je demeurai longtemps errant dans Césarée...

Document 5 – Marcel Proust, *A la recherche du temps perdu, Du côté de chez Swann*, partie II : Un Amour de Swann, 1913.

Swann, riche collectionneur, ami de la famille du narrateur, Marcel, fréquente le salon bourgeois des Verdurin. Il y retrouve Odette de Crécy qui l'y a introduit et, à qui il s'est attaché, sans pourtant parvenir à la trouver belle. Une visite à Odette malade lui fait un jour voir cette femme sous les traits d'un portrait de Botticelli. A compter de ce jour, les sentiments de Swann pour Odette se transforment.

Il n'estima plus le visage d'Odette selon la plus ou moins bonne qualité de ses joues et d'après la douceur purement carnée qu'il supposait devoir leur trouver en les touchant avec ses lèvres si jamais il osait l'embrasser, mais comme un écheveau de lignes subtiles et belles que ses regards dévidèrent, poursuivant la courbe de leur enroulement, rejoignant la cadence de la nuque à l'effusion des cheveux et à la flexion des paupières, comme en un portrait d'elle en lequel son type devenait intelligible et clair. Il la regardait ; un fragment de fresque apparaissait dans son visage et dans son corps, que dès lors, il chercha toujours à y retrouver, soit qu'il fût auprès d'Odette, soit qu'il pensât seulement à elle ; et, bien qu'il ne tînt sans doute au chef-

d'œuvre florentin que parce qu'il le retrouvait en elle, pourtant cette ressemblance lui conférait à elle aussi une beauté, la rendait plus précieuse. Swann se reprocha d'avoir méconnu le prix d'un être qui eût paru adorable au grand Sandro¹, et il se félicita que le plaisir qu'il avait à voir Odette, trouvât une justification dans sa propre culture esthétique. Il se dit qu'en associant la pensée d'Odette à ses rêves de bonheur, il ne s'était pas résigné à un pis-aller aussi imparfait qu'il l'avait cru jusqu'ici, puisqu'elle contenait en lui ses rêves d'art les plus raffinés. Il oubliait qu'Odette n'était pas plus pour cela une femme selon son désir, puisque précisément son désir avait toujours été orienté dans un sens opposés à ses goûts esthétiques. Le mot d'« œuvre florentine » rendit un grand service à Swann. Il lui permit comme un titre, de faire pénétrer l'image d'Odette dans un monde de rêve où elle n'avait pas eu accès jusqu'ici et où elle s'imprégna de noblesse. Et tandis que la vue purement charnelle qu'il avait eue de cette femme, en renouvelant perpétuellement ses doutes sur la qualité de son visage, de son corps, de toute sa beauté, affaiblissait son amour, ces doutes furent détruits, cet amour assuré, quand il eut à la place pour base les données d'une esthétique certaine ; sans compter que le baiser et la possession qui semblaient naturels et médiocres s'ils lui étaient accordés par une chair abîmée, venant couronner l'adoration d'une pièce de musée, lui parurent devoir être surnaturels et délicieux.

Et quand il était tenté de regretter que depuis des mois il ne fit plus que voir Odette, il se disait qu'il était raisonnable de donner beaucoup de son temps à un chef-d'œuvre inestimable, coulé pour une fois dans une matière différente et particulièrement savoureuse, en un exemplaire rarissime qu'il contemplait tantôt avec l'humilité, la spiritualité et le désintéressement d'un artiste, tantôt avec l'orgueil, l'égoïsme et la sensualité d'un collectionneur.

Il plaça sur sa table de travail, comme une photographie d'Odette, une reproduction de la fille de Jethro².

Document 3 – Photogrammes de *La Femme au portrait* de Fritz Lang (1944).

Wanley est professeur de criminologie et de psychologie. Après un somme, il quitte, de nuit, le club dans lequel il avait retrouvé deux amis et qui se situe à côté d'une galerie d'art.

1-2



3-4

¹ Il s'agit de Sandro dit Marianno, surnommé Botticelli. La figure de Zéphora, fille de Jéthro, peinte sur les fresques de la Chapelle Sixtine est rapprochée d'Odette par Swann.

² **Séphora** ou **Tsippora** est une femme d'une beauté exceptionnelle, elle est la plus belle épouse de Moïse et fille de Jethro, le prêtre des Madianites.



5-6



7



- **Enjeux du dossier :**

Le corpus peut être envisagé en classe de première dans le cadre de l'objet d'étude : « le personnage de roman du XVII^e siècle à nos jours ». Tous les documents mettent en relation une femme et une œuvre d'art, par le biais du regard d'un homme. Ils conduisent à s'interroger sur le portrait dans le roman. L'invention d'un objet du désir par un sujet amoureux ou sur le point de tomber amoureux se fait par le prisme de l'art et permet de s'interroger sur la notion de personnage.

- **Mise en évidence des attentes :**

Le jury attend une réflexion des candidats sur le regard, sur le portrait et la construction du personnage transfiguré par des références artistiques. Un candidat propose avec pertinence de conduire une séquence fondée sur ce qu'est un portrait : quelle construction, pour quels effets ? La problématique suivante pourrait également être envisagée : comment le regard sur un personnage devient-il un élément déclencheur de fiction ?

Ce candidat a choisi, fort justement, de débiter sa séquence par une lecture analytique de l'extrait du *Lys dans la vallée*, afin d'introduire la problématique de la séquence. La vision subjective du personnage sur la femme aimée a été bien mise en valeur, comme le recours à la

peinture et à la sculpture. Le candidat a souligné le premier lien établi dans le texte entre l'amant et l'amateur d'art, lien que l'on retrouve dans les autres textes du dossier, en particulier dans l'extrait de Proust. On pourrait suggérer que la lettre même consacre la victoire d'un amant qui ne cesse d'affirmer l'impossibilité pour tout artiste de peindre ou de dessiner l'objet de son désir. Dans une deuxième séance consacrée à la lecture analytique de l'extrait d'*Un Amour de Swann*, la comparaison avec le texte de Balzac permet au candidat de proposer de fonder son analyse sur la rupture entre l'ancienne conscience amoureuse de Swann et la nouvelle, reconfigurée par la ressemblance trouvée par Swann entre Odette et la fille de Jethro. L'intervention du narrateur, juge de Swann, est justement mise en valeur par le candidat. Enfin, dans une troisième séance de lecture analytique, l'étude de l'extrait d'*Aurélien* permet au candidat de mettre en valeur deux points essentiels : la déconstruction d'un topos littéraire, la scène de la première rencontre et du coup de foudre, et la place de l'art dans le portrait de Bérénice, qui n'est plus un portrait de la femme aimée mais en creux un portrait d'Aurélien dont le lecteur entend d'ailleurs la voix grâce à l'utilisation du discours indirect libre et le basculement final dans le monologue intérieur.

Deux travaux d'écriture pouvaient être envisagés pour une classe de première. Un entraînement à la question de corpus pouvait être proposé en guise de synthèse autour de la question suivante : « Quelle vision du personnage masculin ces trois textes nous proposent-ils ? ». En sujet d'invention, d'après le texte de Proust, le sujet : « Dans une lettre, Swann se confie à un ami et tente de lui expliquer les raisons de son regain de passion pour Odette » permettait, outre la vérification de la compréhension du texte de Proust, la reprise de procédés étudiés dans le texte de Balzac.

Dans l'étude de la séquence filmique, le jury attend une attention particulière portée à la construction du regard de Scottie sur Madeleine et sur la façon dont Madeleine s'inscrit finalement dans un tableau que l'on contemple.

On pouvait insister, ainsi que l'a fait l'ensemble des candidats, sur la façon dont le spectateur est d'abord amené à suivre Scottie qui prend Madeleine en filature et à partager son point de vue. La façon dont Hitchcock insiste sur l'identité entre Madeleine et Carlotta devait être soulignée : ainsi, l'usage des très gros plans, qui rompent avec les plans précédents sur Madeleine en train de contempler Carlotta, et mettent en valeur les points communs entre les deux femmes est particulièrement remarquable. Le bouquet posé à côté de Madeleine est le même que celui dessiné sur le tableau et la spirale du chignon de Carlotta est identique à celle de la coiffure de Madeleine, spirale qui rappelle d'ailleurs le « Vertigo » du titre original et le dessin de l'affiche.

Les photogrammes du film de Fritz Lang dessinent également un jeu de regards qui pouvait être étudiés en comparaison avec l'extrait de *Vertigo*.

IV - Les inflexions pour 2018 et bibliographie :

Inflexions pour la session 2018 :

La durée de la séquence filmique sera limitée à six minutes maximum.

Le libellé du sujet comportera le niveau de classe attendu et une proposition d'entrée de culture littéraire et artistique pour les classes de collège ou la mention de l'objet d'étude suggéré pour les classes de lycée.

Bibliographie :

En plus de la fréquentation, fondamentale, des œuvres, les candidats liront avec profit les ouvrages suivants :

Ouvrages généraux sur le cinéma :

André Bazin, *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Le Cerf, 7e Art, Paris, 2008 (13e édition).
David Bordwell, Kristin Thompson, *L'Art du film, une introduction*, De Boeck, Bruxelles, 2008 (2e édition en français)
Guy Gauthier, *Le documentaire, un autre cinéma*, Nathan université, 1995.
Jean-Pierre Jeancolos, *Histoire du cinéma français*, 3^{ème} édition, Armand Colin, 128, 2011.
Jean-Louis Leutrat, *Le cinéma en perspective. Une histoire*, Armand Colin, 2008 (2e édition).
Jean-Louis Leutrat, Suzanne Liandrat-Guigues, *Penser le cinéma*, Klincksieck, rééd. 2010.
Jacques Mandelbaum, *Anatomie d'un film*, Grasset, 2009.

Réflexions de cinéastes, d'écrivains :

Robert Bresson, *Notes sur le cinématographe*, Préface JMG Le Clézio, Folio n° 2705, 1995.
Luc Dardenne, *Au dos de nos images I (1991 – 2005) ; II (2005 – 2014)*, Seuil, 2005 et 2015.
JMG Le Clézio, *Ballaciner*, Gallimard, NRF, 2007.

Esthétique du cinéma :

Jacques Aumont et alii, *Esthétique du film*, Armand Colin, 2004 (3e édition).
Jean-Loup Bourget, *Hollywood, la norme et la marge*, Nathan, 1998, Armand Colin, 2005.
Michel Chion, *Un art sonore, Le cinéma – Histoire, esthétique et poétique*, Cahiers du cinéma, 2003.

Analyse de films et de séquences :

Jacques Aumont, Michel Marie, *L'analyse des films*, Armand Colin, 1999, rééd. 2015.
Anne Goliot-Lété, Francis Vanoye, *Précis d'analyse filmique*, Armand Colin, 2009 (2e édition).
Laurent Jullier, Michel Marie, *Lire les images au cinéma*, Larousse, 2009 (2e édition).
Laurent Jullier, *L'analyse de film, de l'émotion à l'interprétation*, Flammarion, Champs, 2012.

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.

*