



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport de jury

Concours : CAPES ET CAFEP EXTERNES, 3^E CONCOURS

Sections : LETTRES MODERNES ET LETTRES CLASSIQUES

Session 2021

Rapport de jury présenté par :

Madame Claude MILLET, Professeure des Universités

Présidente du jury

Les rapports des jurys des concours de recrutement sont établis sous la responsabilité des présidents de jury.

SOMMAIRE

Le mot de la Présidente du Jury	page 2
Statistiques générales	page 3
Statistiques par épreuve	page 6

ÉPREUVES ÉCRITES

Rapport de l'épreuve de composition française	page 9
Rapport de l'épreuve d'étude grammaticale de textes de langue française	page 26
Rapport de l'épreuve de latin et de grec	page 59

ÉPREUVES ORALES

Rapport de l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle	
Partie Explication de texte	page 73
Partie Grammaire	page 83
Rapport de l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle (Lettres modernes)	
Option « Langue et Littérature Françaises (LLF) »	page 91
Option « Théâtre »	page 113
Option « Latin pour Lettres Modernes (LLM) »	page 120
Option « Cinéma »	page 135
Option « Français Langue Etrangère / Langue Seconde (FLE-FLS) »	page 150
Rapport de l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle (Lettres classiques)	
Option « Langues et cultures de l'Antiquité »	page 157

LE MOT DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

Madame Claude MILLET, Professeure des universités

La crise sanitaire qui a rendu si difficiles la préparation et la tenue du concours en 2020, comme je le soulignais alors dans le rapport, a, hélas, continué en cette année 2021. Au moins pouvons-nous nous réjouir d'avoir pu maintenir non pas les seuls écrits, comme l'année précédente, mais aussi le temps des oraux, ce moment essentiel de l'évaluation des candidats et de l'appréciation de leur capacité à transmettre de manière vivante, incarnée, le plaisir des textes et l'amour de la langue. Nous voudrions aussi souligner que, si bien des prestations n'étaient pas au niveau requis, toutes les commissions ont eu l'occasion d'entendre de bons, voire d'excellents exposés. Que les candidates et candidats concernés en soient particulièrement félicités dans le contexte pénible de leur préparation au concours, et que soient remerciés les collègues qui ont su manifestement si bien les accompagner en dépit des limites de l'enseignement à distance, et de l'accroissement de la charge de travail qu'il entraîne.

Le rapport qu'on va lire est le dernier de ce qu'il faudra désormais appeler l'ancienne formule des CAPES de Lettres. Les futurs candidats et candidates, et ceux qui les accompagnent dans leur préparation au concours, doivent donc compléter sa lecture par celle des sujets zéro des CAPES réformés, consultables à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>

Cette consultation des sujets zéro leur permettra d'avoir une connaissance précise des nouvelles épreuves. Mais la plupart des recommandations que contient le présent rapport vaudront toujours, si bien que ce rapport, nous y insistons, ne s'adresse pas seulement aux candidats et candidates de la session 2021, mais à ceux et celles qui se présenteront en 2022, qu'ils viennent du master MEEF ou d'une autre formation. À ceux-là, à celles-là, et à leurs enseignants et enseignantes, nous souhaitons une année de préparation riche et fructueuse.

STATISTIQUES GÉNÉRALES

CAPES LETTRES MODERNES

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Postes	1310	1316	1288	1040	843	835	810
Inscrits	3317	3535	3799	3600	3419	3180	3060
Classés écrit	1784	1922	1951	1877	1794	1646	1664
Admissibles	1467	1450	1514	1390	1362	835	1301
Admis (liste principale)	1113	1079	1138	1040	843		810
Barre d'admissibilité	6.5	7	7	7	7	9.7	7
Barre d'admission	7.5	7.67	7.67	7.92	9	*	8.58

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAFEP LETTRES MODERNES

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Postes	180	191	190	152	145	153	135
Inscrits	729	786	770	830	788	803	787
Classés écrit	357	337	338	399	420	400	389
Admissibles	290	265	249	305	335	153	305
Admis	180	191	190	152	145		135
Barre d'admissibilité	6,5	7	7	7	7	11.2	7
Barre d'admission	9	8.08	7.67	10.46	10.5	*	11.17

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAPES LETTRES CLASSIQUES

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Postes	230	230	230	183	145	145	134
Inscrits	255	225	266	260	210	197	163
Classés écrit	145	122	142	138	107	87	95
Admissibles	114	101	105	105	81	63	85
Admis	89	68	85	80	63		66
Barre d'admissibilité	6,5	7	7	7	7	7.5	7
Barre d'admission	7.5	8.16	7	7.45	7.83	*	8

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAFEP LETTRES CLASSIQUES

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Postes	25	27	30	24	18	20	18
Inscrits	64	225	75	55	63	62	56
Classés écrit	37	36	41	27	33	28	37
Admissibles	28	29	28	25	27	20	30
Admis	25	24	25	22	18		18
Barre d'admissibilité	6.5	7	7	7	7	8.12	7
Barre d'admission	7.5	8.83	7.58	8.5	9.67	*	11.5

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAPES 3^{ème} Concours LETTRES MODERNES

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Postes	35	41	51	51	55	55	60
Inscrits	312	430	521	542	517	426	399
Classés écrit	89	118	133	141	137	149	123
Admissibles	49	78	85	93	74	51	65
Admis	30	41	51	51	54		40
Barre d'admissibilité	7	7	7	7	7	8.5	7
Barre d'admission	8.6	8.67	8	8.75	7	*	8.13

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAPES 3^{ème} Concours LETTRES CLASSIQUES

					2019	2020	2021
Postes					10	10	10
Inscrits					35	21	30
Classés écrit					8	4	5
Admissibles					4	2	1
Admis					3		1
Barre d'admissibilité					6.5	8	11.5
Barre d'admission					7.25	*	13

*Pas d'oraux pour la session 2020

STATISTIQUES PAR ÉPREUVE

Moyennes Générales des candidats admis (épreuves écrites d'admissibilité et orales d'admission)		
Concours	Lettres modernes	Lettres classiques
CAPES Externe	12.07	12.16
CAFEP CAPES Privé	13.99	13.96
CAPES 3 ^{ème} concours	10.78	13

Moyennes des épreuves écrites 2021 (CAPES et CAFEP regroupés)				
	Composition française		Étude grammaticale de textes de langue française	Latin et grec
	Lettres modernes	Lettres classiques	Lettres modernes	Lettres classiques
CAPES Externe et CAFEP CAPES Privé	9.92	11.46	9.87	10.88
CAPES 3 ^{ème} concours	6.98			4.90

Nombre d'admissibles par option (CAPES et CAFEP regroupés)	
Langue et Littérature Françaises (LLF)	1068
Théâtre	141
Latin pour Lettres Modernes (LLM)	145
Cinéma	127
Français Langue Étrangère / Langue Seconde (FLE/FLS)	127

ORAL : Épreuve de Mise en Situation Professionnelle (CAPES et CAFEP)						
		Moyen ne de tous les candi- dats	Moyenne des can- didats admis	Moyenne glo- bale des in- terrogations MSP	Moyenne glo- bale des in- terrogations en explica- tion de texte	Moyenne glo- bale des in- terrogations en grammaire
Lettres modernes	CAPES	9.62	11.73	9.87	10.15	9.58
	CAFEP	10.63	13.84			
Lettres classiques	CAPES	10.57	11.4			
	CAFEP	11.14	12.86			

ORAL : Épreuve de Mise en Situation Professionnelle (CAPES 3 ^{ème} voie)				
	Nombre de candidats présents à l'oral	Moyenne des candidats présents	Nombre de candidats admis	Moyenne en MSP des candidats admis (public)
Lettres modernes	63	8.80	40	11.12
Lettres classiques	1	14.5	1	14.5

ORAL : Épreuve d'Analyse de Situation Professionnelle (CAPES et CAFEP de Lettres modernes)					
Options	Nombre de candidats présents à l'oral	Moyenne des candidats présents	Nombre de candidats admis	Moyenne en ASP des candidats admis	Moyenne en MSP des candidats admis
LLF	1026	9.68	615	11.97	11.77
Théâtre	136	10.14	81	12.26	10.66
LLM	136	10.88	113	11.97	13.58
Cinéma	121	10.18	70	12	12.07
FLE-FLS	124	9.05	66	10.69	10.76

ORAL : Épreuve d'Analyse de Situation Professionnelle (CAPES et CAFEP de Lettres classiques)				
Nombre de candidats présents à l'oral	Moyenne des candidats présents	Nombre de candidats admis	Moyenne en ASP des candidats admis	Moyenne en MSP des candidats admis
109	11.55	85	12.24	11.35

ÉPREUVE ÉCRITE

COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Vincent BIERCE

Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157512/sujets-rapports-des-jurys-2021.html>

Remarques générales de méthodologie

Cette année encore, la dissertation aura donné lieu à de remarquables réussites, mais certains éléments fondamentaux méritent toutefois quelques remarques.

De la compréhension générale du sujet

Les meilleures copies sont celles qui s'interrogent dès l'introduction sur le sens des mots, qui jouent avec des synonymes ou des antonymes pour parvenir à la fois à la reformulation la plus précise possible et à une réflexion nuancée. Par exemple, une copie a proposé de lire la comédie comme un « espace de l'inconséquence », une autre a articulé son développement autour des « ruptures » à l'œuvre dans ce genre. À l'inverse, d'autres copies ont eu du mal à comprendre la lettre du sujet, et ont même parfois donné l'impression de refuser d'affronter ce sujet précis, en réduisant la citation ou en l'élargissant à une réflexion générale sur « l'essence du théâtre », sans s'intéresser particulièrement à la comédie. Est-ce la conséquence d'une lecture trop rapide du sujet, ou d'une stratégie pour lui en préférer un autre, plus abordable ? Reste que c'est sans doute là le meilleur moyen pour tomber dans un malencontreux hors-sujet.

Insistons-y, cette année encore, trop de candidats ou de candidates ont négligé de faire une analyse attentive du sujet. De là des faux-sens qui ôtent toute pertinence à la problématique : certains candidats ont ainsi cru pouvoir lire le « détachement » comme une perte d'intérêt et ont alors discuté l'étrange question de savoir si la comédie est ou non un genre ennuyeux. De là aussi des substitutions de termes préjudiciables à la discussion du sujet : certains ont remplacé « la comédie » par « le rire », transformant ainsi le périmètre de la réflexion. Si le travail sur les synonymes ou expressions équivalentes est nécessaire pour reformuler le sujet, ce travail doit être précis. Avant de remplacer trop vite le mot « comédie » par le mot « rire » par exemple, il aurait fallu s'interroger sur le bienfondé de leur mise en équivalence : le rire est-il le propre de la seule comédie ? celle-ci fait-elle toujours rire ? Beaucoup trop de copies donnent l'impression de procéder par associations et dérivations. Ainsi un certain nombre d'entre elles ont-elles uniquement traité de la tragédie, qui était évidemment une tout autre question, même si la réflexion de Ranger sur la comédie vise à la distinguer de la tragédie, où, on le sait, règnent « douleur » et « destruction ».

Rappelons en outre ici qu'il s'agit dans l'introduction de s'interroger sur l'ensemble des termes et des expressions de la citation, et non sur quelques « mots-clés ». À plusieurs reprises cette année encore des notions ont été abandonnées, comme l'idée de « claire conscience » ou celle du détachement vis-à-vis de l'action et de ses péripéties. En outre, il faut non seulement s'interroger sur l'ensemble des termes du sujet, mais sur leur articulation dans une syntaxe et sur leur participation à une argumentation. On a pu ainsi s'étonner de voir dans certaines copies être mises sur le même plan les expressions « je crois » et « la certitude », la citation étant alors analysée comme une progression de la croyance vers la certitude, ce qui n'a évidemment aucune pertinence. Le travail d'analyse fouillée qui est demandé doit se faire cependant en amont, dans le temps imparti à la préparation, non dans le corps de l'introduction, qui doit aller, dans la présentation du sujet, à l'essentiel. Voulant sans

doute bien faire, certains candidats ou certaines candidates proposent du sujet une analyse mot à mot qui tend à noyer dans des détails stériles la mise en évidence de la thèse défendue par le sujet. Dans l'analyse du sujet, ne doit finalement être retenu que ce qui viendra nourrir sa discussion.

Enfin l'attention des candidats et candidates doit se porter sur l'ensemble du sujet : l'intitulé les invitait à donner des « exemples de *pièces* précis ». Dès lors, s'il ne leur était pas interdit d'évoquer rapidement telle comédie filmique ou tel ou tel autre genre ou type de textes littéraires comiques, il leur fallait comprendre que c'était bien la comédie comme genre théâtral qui devait être l'objet de leur réflexion.

Se confronter à la totalité du sujet de manière claire, précise et nuancée, demeure la meilleure manière pour élaborer une problématique pertinente, c'est-à-dire qui entre véritablement en discussion avec le sujet. C'est pourquoi le jury conseille à ceux et celles qui passeront le concours dans les années à venir de ne pas hésiter à y consacrer un long moment avant de commencer à réfléchir sur la problématique.

De la démonstration

S'agissant de l'**introduction**, nous attirons l'attention des candidats et candidates sur les accroches, souvent maladroites, contestables voire fautives. Un candidat écrit par exemple que « Le théâtre est né dans la Rome antique. » Or une bonne accroche doit permettre d'amener le sujet, de justifier la question qu'il pose, ou du moins d'éclairer un de ses enjeux. Commencer par une phrase telle que « Le théâtre est né dans la Rome antique », c'est naturellement commettre une grossière erreur historique. C'est aussi donner une (fausse) information inutile parce qu'elle n'est pas de nature à éclairer le sujet. L'accroche doit engager la réflexion que celui-ci suscite. Elle peut le faire par une référence précise, qui permettra en même temps à la candidate ou au candidat de mettre en valeur sa culture. Mais on peut aussi partir d'un constat très simple, qui permette de se saisir du sujet dans un de ses enjeux les plus concrets : par exemple, partir du constat que le théâtre est essentiellement un art du spectacle, une représentation scénique devant un public, peut amener à remarquer que Ranger définit la comédie par les effets qu'elle produit sur son destinataire, et que ce destinataire est non pas le lecteur, mais le spectateur. Ce n'est qu'un exemple, et il n'existe pas, bien entendu, « une » bonne accroche, comme il n'existe pas « une » bonne problématique ou « un » bon plan. Mais il faut, au moment de la rédaction de ce début d'introduction, se poser deux questions : Suis-je bien sûr(e) de ce que j'avance ? Ce que j'avance est-il utile à la réflexion ?

Voilà pour le début de l'introduction, qui amène le sujet, le met en perspective dans sa globalité ou éclaire un de ses enjeux. La citation à discuter peut alors être recopiée (si, comme c'est le cas ici, elle n'est pas trop longue), ou faire déjà l'objet d'une reformulation. Après son analyse, sur laquelle nous ne reviendrons pas, vient l'énoncé de la problématique et du plan. Cette problématique et ce plan doivent être très clairs, et découler logiquement de l'analyse du sujet.

La plupart des candidats et des candidates l'ont compris, l'introduction se compose de trois moments, qui pour plus de clarté peuvent éventuellement correspondre à trois paragraphes : l'amorce, la présentation du sujet et son analyse, enfin la problématique et l'annonce du plan. Plus rares sont ceux et celles qui ont compris que ces trois moments ne constituent pas chacun une partie autonome, dans une succession de passages obligés valant chacun pour lui-même, mais au contraire sont liés par le mouvement d'une *réflexion*. À trop prendre l'introduction comme un pur exercice de rhétorique, on oublie que cette dernière doit venir en soutien de la pensée, non à sa place. L'amorce initiale doit véritablement amener l'analyse du sujet, dont découleront *logiquement* la problématique et l'annonce de plan.

De l'organisation du développement

On ne saurait trop encourager les candidats et candidates à relire sur ce point les rapports précédents. Nous nous limiterons ici à quelques remarques et conseils.

Les candidats et candidates doivent faire montre de clarté, tant dans la disposition typographique de leur dissertation (elle aide le jury à distinguer les parties des sous-parties, et, à l'intérieur de celles-ci, les paragraphes qui les séquentent) que dans sa conduite argumentative. Le jury apprécie les cheminements clairs, qui répondent nettement à la problématique et correspondent au plan annoncé. Chaque partie doit donc être introduite par le rappel de ses enjeux et de sa finalité, et se clore sur un bilan d'étape qui amène par transition à la partie suivante. L'organisation interne de chaque partie doit être tout aussi soignée. Il faut rendre visible et lisible la progression de la discussion du sujet, expliciter à chaque étape du développement son rapport au sujet, en reprenant ses termes ou en reformulant avec exactitude ses propositions. Cette explicitation manifeste les qualités pédagogiques du candidat ou de la candidate ; elle l'aide aussi à conduire très fermement la réflexion sur le sujet, en lui permettant de vérifier régulièrement qu'elle ne s'en éloigne pas.

Les candidats doivent par ailleurs veiller à respecter, d'une partie à l'autre et à l'intérieur de chaque partie, le principe fondamental de tout énoncé logique, à savoir le principe de non-contradiction. Cela signifie qu'une copie ne peut affirmer avec même la même force de conviction une chose et son contraire, sauf à perdre toute cohérence. Car si une thèse est tenue pour absolument vraie dans une partie, elle ne peut être tenue pour absolument fausse dans la suivante, sauf à vider l'idée même de vérité de toute consistance. La réflexion doit donc procéder par concessions, objections, corrections, restrictions, précisions, reprises à nouveaux frais dans de nouvelles perspectives des problèmes à résoudre. Elle ne doit pas avancer par sauts heurtés, ni caricaturer le mouvement de la dialectique. Et, pas plus que la deuxième partie ne saurait contredire en bloc la première (sauf à laisser penser que celle-ci, sans pertinence aucune, n'avait pas lieu d'être), la troisième partie ne saurait être la recherche d'un compromis tiède que l'opposition frontale de la deuxième partie à la première rend impensable. Cette caricature de la dialectique, qu'on retrouve trop fréquemment dans les copies, est non seulement contraire au principe de toute logique, mais elle conduit nécessairement les candidats et candidates à tordre la réalité des textes, pour la faire rentrer dans leur moule, et à multiplier dans la première partie les affirmations les plus fausses et les plus insensées. La dissertation mobilise bien une rhétorique, mais non une sophistique, et les candidats et candidates ne doivent avancer, à chaque moment de leur réflexion, que des propositions qu'ils considèrent comme justes, en mobilisant des références exactes.

Enfin le jury constate une nouvelle fois que, si les introductions sont souvent trop longues, les **conclusions** donnent encore plus fréquemment l'impression d'avoir été conçues et rédigées dans la précipitation. Or la conclusion est un moment crucial de la réflexion : le moment de la ressaisie de l'ensemble du développement qui met en relief la logique de sa progression ; le moment d'un bilan qui permet l'appréciation de l'approfondissement de la réflexion ; le moment enfin d'une nouvelle mise en perspective de l'énoncé du sujet, tel qu'il a été repris, discuté, reformulé.

De l'exactitude et de la précision du savoir mobilisé

Dans le cœur du devoir, des erreurs ou des manques sont à déplorer concernant la connaissance des œuvres et de l'histoire littéraire de manière générale. A côté de copies qui développent des contresens manifestes (*Antigone* décrite comme une comédie avec comique de répétition de l'héroïne qui ne cesse d'aller sur la tombe de son frère...), d'autres copies mentionnent des titres sans rien en dire, comme si faire allusion à une œuvre pouvait suffire. On ne demande pas aux candidats de multiplier les exemples, mais de mobiliser ceux-ci avec précision au moment où ils peuvent apporter une illustration concrète aux idées avancées. Il faut donc intégrer des éléments

d'analyse de ces exemples, en orientant ces éléments fermement dans le sens de la démonstration à laquelle ils participent. Les meilleures copies sont ainsi celles qui proposent des exemples clairs, cités de façon juste et analysés avec précision, soulignant une intime connaissance de ces œuvres et servant avec efficacité la réflexion. Dans un même ordre d'idées, si l'on ne peut qu'encourager candidats et candidates à mobiliser leur connaissance de la critique et de la théorie littéraires, encore faut-il que leurs références soient précises, exactes, et surtout servent pertinemment la discussion du sujet.

L'histoire littéraire a été plutôt malmenée cette année, souvent fantasmée ou réinventée, plus fréquemment encore limitée à quelques clichés réducteurs et faux – notamment à propos de la tragicomédie, qui, rappelons-le, n'est pas une hybridation de comique et de sérieux. Nous ne nous attarderons pas ici sur les fautes ou les erreurs sur les références, qui demeurent difficilement acceptables (*L'Art poétique* d'Aristote, *Arpagon, Rodolphe pour Arnolphe, les comédies romantiques de Marivaux, *Horace* de Racine, etc.). Mais que penser, quoi qu'il en soit, de candidats et de candidates qui se destinent à l'enseignement et, sans vergogne, font **semblant de savoir** ? Qu'au contraire chacun et chacune ne s'appuie dans sa réflexion que sur ce qu'il sait bien connaître : mieux vaut le cas échéant restreindre sa réflexion à des références peu nombreuses, mais exactes.

De la maîtrise de la langue et de la posture d'énonciation

Ajoutons rapidement que la maîtrise de la langue a, cette année encore, souvent fait défaut. Si certaines copies font encore par négligence la confusion entre on/ont ou et/est, c'est, d'une manière générale, surtout la syntaxe qui n'est pas assez maîtrisée – ce qui a évidemment des conséquences sur l'argumentation, puisque les arguments et le fil de la réflexion peinent à être clairs. Parmi les fautes d'orthographe trop souvent rencontrées, nous signalons celles-ci : *dilemne, *satyre, *vraisemblance, *humouristique, *sottie, *veaudeville, *l'inversement (au lieu de *l'inversion*), *déclancher. Nous avons également pu lire des barbarismes comme *comédique, *catharcique, *cathartis, les œuvres tragédiennes (pour tragiques).

Enfin, certaines copies n'adoptent pas assez la posture que l'on est en droit d'attendre de la part d'un futur enseignant de Lettres et de français : le ton de la conversation et les jugements de valeur déplacés qu'elles multiplient les dévalorisent. Il est arrivé à plusieurs reprises que le propos tourne à l'opinion personnelle, voire à une suite de « je pense que », ou encore à des familiarités qui n'ont pas leur place dans une composition française. Rappelons enfin que tout doit être rédigé : la présentation en différents tirets ou le style télégraphique sont à bannir.

Ces remarques nous invitent à conseiller aux candidats et candidates de l'an prochain de faire de l'amélioration de leur expression un des objectifs prioritaires de leurs études, et, lors du concours, de se ménager du temps pour une relecture attentive de leur copie.

Proposition de pistes de réflexion

Le sujet proposé cette année aux candidats est extrait d'un article publié en 1996 par Jean-Claude Ranger et intitulé « La comédie, ou l'esthétique de la rupture ». Dans cet article, l'auteur cherche à définir la comédie à l'intérieur du champ théâtral, et il fait d'abord état d'une difficulté réelle à y parvenir. Pour commencer, il cite Pierre Voltz qui, dans *La Comédie*, écrit ceci : « la comédie occupe, à l'intérieur de la littérature dramatique, une place difficile à préciser¹ ». Jean-Claude Ranger s'interroge sur ce qui fait l'essence de la comédie, il cherche à dégager ce qui « constitue le genre dans sa pureté ». Ce faisant, Ranger entend ne s'intéresser qu'aux pièces dont le caractère de comédie n'est nullement contesté. Aussi sa recherche définitoire ne va-t-elle pas au-delà du XVIIIe

¹ P. Voltz, *La Comédie*, Paris, A. Colin, 1964, p. 7.

siècle : après cette borne temporelle, nous dit Ranger, le genre tend à se dissoudre pour laisser la place à une forme de théâtre qui prétend refléter la vie dans sa confusion et le monde dans sa totalité. En outre, l'auteur exclut de sa réflexion les pièces qui se voient accoler un adjectif semblant contredire, ou du moins nuancer le genre, comme « comédie larmoyante » ou « comédie sérieuse ». Toutefois ce sont là des éléments que les candidats n'avaient pas, et le jury attendait d'eux qu'ils ne se bornent pas aux XVII^e et XVIII^e siècles, mais convoquent également des exemples de comédie modernes et contemporaines pour traiter la définition de la comédie que propose finalement Ranger : **« C'est avant tout, je crois, la claire conscience que rien d'essentiel n'est en jeu, ou, pour citer Aristote, que, quoi qu'en puissent penser à tel ou tel moment les personnages, "ni douleur ni destruction" ne sauraient résulter de la comédie — et c'est de cette certitude que naît le détachement du spectateur à l'égard des péripéties de l'action. »**

Cette citation se propose ainsi de définir la comédie à partir de l'effet qu'elle produit sur le spectateur – effet rendu possible, faut-il le rappeler, en vertu de la double destination caractéristique du genre théâtral. Cet effet consisterait en un détachement fondamental (ce que le titre de l'article appelle aussi « rupture »). C'est là une thèse principale qui est clairement affirmée, mais qui se fonde aussi sur des implicites et des présupposés qu'il faut bien sûr expliciter dès l'introduction.

La comédie organiserait ainsi le détachement du spectateur à l'égard des péripéties de l'action et du trouble des personnages. La question du détachement soulevée par Ranger est bien celle de la distance entre l'enjeu dramatique des discours sur scène et la perception que le dramaturge en suggère au spectateur. La maîtrise du fonctionnement de la double destination au théâtre était donc tout particulièrement nécessaire pour bien traiter le sujet. Que le destinataire second de la communication théâtrale soit – opportunément – désigné par Ranger par le terme de spectateur (et non de lecteur) rappelait d'autre part aux candidats que l'œuvre théâtrale est essentiellement un spectacle, et que par conséquent seraient valorisées les copies qui ne s'en tiendraient pas aux seuls textes, mais sauraient convoquer des exemples de mises en scène référencées et analysées avec précision.

Pour Ranger, le spectateur qu'informe la comédie serait donc constamment dans une position distanciée vis-à-vis de la subjectivité des personnages ; à ce titre, il lui serait facile de porter un regard détaché sur les péripéties de la fable. Et c'est précisément sur cette distance que serait fondée la comédie : la citation parle de « certitude », de « claire conscience » et de « détachement du spectateur » ; c'est que tout, dans le territoire comique, serait transparent et explicitement balisé, et le public ne saurait être dupe des péripéties diverses qui semblent malmener les protagonistes. Pour le dire autrement, jamais les éclats des personnages ou la mise en scène de leur désarroi ne remettraient en cause les certitudes d'un spectateur bien au fait des conventions d'un genre qui, fût-ce par la grâce d'un retournement final, doit mener la fable jusqu'à l'heureux dénouement attendu. Pour le dire encore autrement, et comme chacun sait, à la comédie tout finit toujours par des chansons.

Et l'on retrouve ici en creux l'opposition aristotélicienne entre la comédie et la tragédie : par opposition au tragique qui implique lui l'adhésion du spectateur, et à la différence des larmes, qui sont la marque visible de notre identification au personnage en butte à la souffrance, le rire nous dissocierait de celui dont nous rions — ou du moins, du trait de caractère ou du geste dont nous rions. Est-ce à dire qu'à l'adhésion nécessaire du spectateur aux péripéties tragiques s'oppose l'innocuité de la comédie ; au sérieux de la tragédie, la légèreté de la comédie ?

Le comique, dès lors, se trouve relégué au territoire de l'inessentiel. On peut comprendre alors qu'il s'agit là d'une définition négative du genre comique, qui n'ébranlerait pas, ne toucherait pas, à la différence de la tragédie. C'est la première partie de la citation ; le spectateur aurait conscience que rien d'essentiel n'est ici en jeu, l'essentiel étant associé à la douleur et à la destruction. Ranger veut-il signifier par-là la frivolité de la comédie, la reléguer au rang de simple distraction aux enjeux

absolument mineurs ? les tracasseries liées au cocufiage, à la bastonnade et autres projets matrimoniaux ne sauraient s'élever à la dignité des questions nobles et tragiques que sont l'honneur, la raison d'État et les passions amoureuses. Or cette relégation est bien sûr révélatrice d'une axiologie sous-jacente au sujet (comment l'essentiel peut-il se résoudre dans la douleur et la destruction ?) et partant de toute une hiérarchie implicite entre les genres, puisque cette prétendue innocuité comique et le caractère inessentiel supposé de ce qui se joue sur la scène de la comédie suggèrent comme une faiblesse du genre.

Naturellement, les candidats sont invités à aller au-delà de cette clarté prétendue et de cette certitude. Car la réussite de la comédie ne tient-elle pas aussi, et surtout, à l'adhésion, ou en tout cas à l'implication d'un public invité à partager des valeurs politiques ou morales, le trouble, les émotions des personnages sur scène ? La comédie ne permet-elle pas, sous des apparences de légèreté, d'aborder des enjeux tout à fait sérieux, des problèmes tout à fait dramatiques ? Plus encore, n'est-elle pas l'affirmation essentielle, dans un monde en proie à la douleur et à la destruction, de la possibilité du bonheur ? Ne faudrait-il alors pas repenser à nouveaux frais cette légèreté prétendue du genre, qui semble plutôt devoir être comprise comme une manière de percevoir avec lucidité la dureté du monde et de l'existence, et de montrer, par les péripéties de l'action, comment la surmonter, même si l'amour, la concorde, la joie triomphent ? Et si tout finit par des chansons, ces dernières prennent parfois le tour mélancolique de l'aria désespérée que Da Ponte et Mozart doivent bien donner à Don Giovanni. La citation est alors l'occasion d'interroger la nature d'un registre comique qu'il s'agirait d'approfondir, et de revenir sur l'opposition tragédie/comédie pour la nuancer. Entre adhésion et décentrement critique, entre divertissement léger et perte des repères, entre consensus par le rire et dissensus lié à la violence du comique, il semble bien que le spectacle comique organise un brouillage généralisé qui nourrit une véritable incertitude émotionnelle chez le spectateur.

I – Légèreté de la comédie : détachement et faiblesse des enjeux dramatiques

Il s'agit donc dans un premier temps de mettre en évidence la légèreté de la comédie, d'un genre qui organise précisément le détachement du spectateur du fait de la faiblesse des enjeux dramatiques.

1) Les conventions de la comédie

On peut pour commencer montrer que le genre de la comédie est un monde de conventions ; or c'est parce qu'il s'agit d'un monde de conventions que le spectateur sait précisément, exactement dans quel territoire il se trouve – ce qui a évidemment des conséquences sur son horizon d'attente. Et c'est précisément du fait de la reconnaissance de ces conventions que le spectateur a la « claire conscience que ni douleur ni destruction ne sauraient résulter de la comédie ».

Concernant ces conventions, on pourrait évidemment repartir de la distinction aristotélicienne entre la comédie et la tragédie – et de la hiérarchie qui en découle : il s'agit là d'un des présupposés les plus importants de ce sujet, et l'on est en droit d'attendre ici du candidat une description précise et informée de cette théorie. Pour le dire avec *La Poétique*, donc, la comédie représente les hommes inférieurs, la tragédie les hommes supérieurs à la moyenne. Et tandis que « la tragédie est l'imitation d'une action de caractère élevée et complète [...] qui, suscitant pitié et crainte, opère la purgation propre à pareilles émotions² », la comédie est « l'imitation d'hommes de qualité morale inférieure, non en toute espèce de vice mais dans le domaine du risible, lequel est une partie du laid. Car le risible est un défaut et une laideur sans douleur ni dommage ; ainsi, par exemple, le masque comique est laid et difforme sans expression de douleur³ ». Ainsi la tragédie proposera l'imitation de faits propres à exciter la crainte et la pitié, sachant que l'événement pathétique est une action qui fait périr ou

² Aristote, *La Poétique*, Paris, Les Belles Lettres, 1449 b, p. 36-37.

³ *Ibid.*, 1149a, p. 35.

souffrir : la tragédie suppose donc l'engagement émotionnel du public dans le spectacle d'un monde livré à la « douleur » et à la « destruction ». À l'inverse, la comédie est le royaume du risible, un risible établi là encore par les écarts du discours comique (les masques grimaçants de la comédie antique, le régime carnavalesque ou farcesque d'une gestuelle, le ridicule des situations ou des caractères, le jeu dans le langage), et par un certain nombre de conventions qui définissent le genre comique, du moins tant que la « muraille » qui sépare les genres, pour parler comme Louis-Sébastien Mercier, tient bon.

Ces conventions propres au genre de la comédie classique sont en effet essentielles parce qu'elles créent un horizon d'attente, la « certitude », comme le dit Ranger que des péripéties de l'intrigue ne pourront résulter ni « destruction », ni « douleur », sinon chez Molière pour les *méchants hommes* – si l'on peut plagier le Sganarelle de *Dom Juan*. Et tel est le plaisir du spectateur de comédie, d'attendre le coup de théâtre qui le confirmera dans cette certitude, que ce coup de théâtre prenne la forme topique du *deus ex machina* (matérialisé par exemple dans le personnage de l'exempt à la fin de *Tartuffe*) ou de la scène de reconnaissance. C'est ainsi que découverte par son père, don Enrique, Agnès échappe in extremis au mariage avec Arnolphe (*L'École des Femmes*) ; c'est ainsi que Valère et Marianne découvrent en Anselme leur père et peuvent se marier à l'objet de leurs désirs (*L'Avare*). On peut aussi prendre l'exemple de certaines comédies-proverbes, sous-genre et dans lequel le plaisir du spectateur est tout entier tendu vers la confirmation du proverbe qui donne son titre à la pièce, et par là même au triomphe de l'amour, si essentiel à la comédie. Que l'on songe par exemple à *Il ne faut jurer de rien* de Musset ; la pièce commence par un pari entre Valentin et son oncle à héritage : le jeune premier affirme qu'il parviendra à séduire Cécile en moins de huit jours, le tout pour prouver à son oncle que le mariage n'a rien de bon, et qu'il ne sert qu'à faire des cocus. Et bien sûr, Valentin et Cécile tombent amoureux *in extremis*, lors de la dernière scène, ce qui répond à l'horizon d'attente du public. Le retournement final et le dénouement heureux confirme cet horizon d'attente intrinsèque à la comédie, cette « certitude » qu'a le spectateur qu'aucun obstacle sérieux ne viendra s'opposer aux jeunes premiers, et qu'il peut ainsi observer le spectacle des vicissitudes de leur amour avec détachement.

2) Le spectateur détaché

Il reviendrait alors au deuxième point d'entrer plus avant dans les procédés de détachement, ou de rupture, pour reprendre le titre de l'article de Jean-Claude Ranger, qui créent une véritable distance du spectateur vis-à-vis des péripéties. Or cette rupture d'avec le personnage serait la caractéristique première et fondamentale de la comédie. Car si les questions de cocufiage, de ruine ou encore de séduction maladroite qui sont au centre de nombre de pièces comiques placent les spectateurs face à des tourments apparemment insolubles, la comédie moque précisément des types et des comportements qui se prennent au sérieux et agissent avec gravité. On retrouve ici l'idée que la souffrance visible sur scène ne nous touche pas, mais qu'elle nous paraît au contraire comique et empêche l'identification, la compassion.

Dans cette perspective, le personnage comique nous demeurerait toujours extérieur. Certes, il peut, comme le héros tragique, exprimer son intériorité dans des monologues et des apartés, ou parler à un confident. Mais il est vrai que, si l'on songe par exemple au monologue d'Harpagon à la fin du quatrième acte de *L'Avare*, l'expression de la douleur des types ridicules, loin de susciter la compassion du spectateur ne suscite en lui que le rire et l'espèce de contentement qu'il y a à voir les souffrir les méchants. Harpagon dans son fameux monologue peut bien tenter de convoquer tous les ressorts du pathétique à destination de « quelqu'un » : sur scène, son monologue n'est qu'un soliloque dont l'impuissance ne peut que réjouir le spectateur. C'est que, s'agissant du moins des types ridicules dans la comédie moliéresque, les personnages tendent à s'éloigner de l'humanité par la stylisation comique, creusant ainsi la distance qui les séparent du spectateur (c'est d'ailleurs exactement une des critiques que fait Rousseau à la comédie, dans la *Lettre à d'Alembert*). L'absence d'humanité constatée dans ce type de personnages de comédie prend des formes diverses, mais qui

ont toutes en commun l'exaspération d'un trait de caractère qui en arrive à faire disparaître tous les autres et à se substituer au nom du personnage comique. Que l'on songe ici encore une fois à l'avare, ou encore au malade imaginaire : la rigidité des extravagants, qui leur fait refaire les mêmes gestes, prononcer les mêmes paroles, ne contribue pas peu à notre éloignement pour eux : les « Sans dot ! » répétés d'Harpagon, les « Et Tartuffe ? [...] Le pauvre homme ! » attendris d'Orgon nous les montrent à peu près réduits à l'état de pantins. « Par la répétition, écrit Georges Poulet, le personnage se déshumanise peu à peu sous nos yeux⁴ ». À l'inverse, ainsi que le dit Henri Gouhier, « que la personne perce sous le personnage et c'en est fait de la comédie⁵ ».

On peut ici penser à la fameuse catégorie des fantoches, ainsi nommés par Robert Mauzi⁶, pour qui il y a dans le fantoche un singulier mélange de conformisme et d'irréalité. Le fantoche donne à la fois l'impression d'être trop déterminé et pourtant vide. On pourrait prendre ici l'exemple d'*On ne badine pas avec l'amour* de Musset et de ses quatre fantoches : le Baron, Blazius, Bridaine et Dame Pluche, qui sont autant de pantins sans âme. Le fantoche, écrit Mauzi, est une « monade vide ». C'est dire qu'en fait il n'existe pas du tout en tant que conscience, ou même en tant qu'être humain. D'abord, le fantoche est tout à fait incapable de comprendre autrui et de juger raisonnablement. Hors d'état de communiquer avec les autres personnages, il se borne à s'opposer à eux totalement et mécaniquement, ou, comme le fait le Baron, à ne leur opposer que leur conformisme et leur étroitesse d'esprit. Le fantoche est ainsi dépourvu de pensée, de sentiment, et de caractère. Il est en fait le vide absolu : jamais il n'accède au niveau de la sensibilité, ni à celui de la réflexion. Le vide du fantoche est masqué par une sorte d'hyperbole vaniteuse, dont le paraître est le seul mode d'existence. En revanche, le fantoche fonctionne sur le mode de l'idée fixe, et cela se traduit chez lui par un langage fondé sur le cliché, le figement, la formule toute faite. En bref, il s'agit bien là de personnages dépourvus d'intériorité, incapables de penser, et leurs interventions ont bien pour conséquence le détachement du spectateur dont parle Jean-Claude Ranger. Les ridicules de Molière ne sont pas toujours très loin de ces fantoches. C'est ce qui était manifeste dans la mise en scène du *Malade imaginaire* par Michel Didym (CDN Nancy, 2015) à travers l'interprétation du personnage de Thomas Diafoirus. Complètement déshumanisé, ridiculisé par son langage mécanique et par un visage sans expression, il est incapable de se mouvoir dans l'espace comme il est incapable de penser, « monade vide » dont le sort importe évidemment peu au spectateur.

Le rire que suscitent ces fantoches (ou les types monomaniaques de Molière) est un rire de supériorité, pour reprendre une catégorie que Stendhal a lui-même empruntée à Hobbes. De là la rupture de l'identification du spectateur au personnage comique que souligne Jean-Claude Ranger. Mais même dans les comédies de Marivaux, dont les protagonistes sont la plupart du temps sympathiques et, s'agissant des jeunes premiers, touchants, le rire du spectateur est en surplomb, du fait qu'il connaît, à la différence des personnages sur scène, tous les tenants et aboutissants des travestissements et des quiproquos qui en résultent. Prenons l'exemple de ce qui se passe dans *La Fausse Suivante* : le prétendu Chevalier masque son genre et son statut social. Or le spectateur sait très bien qu'il est en réalité une jeune aristocrate qui veut se venger de Lelio. Et le fait que ce secret n'en soit pas un pour le public, le fait que le spectateur sache tout, est la source première du comique de la pièce : c'est la position omnisciente du spectateur qui fonde son plaisir, c'est la manipulation à tiroirs qui s'ensuit qui provoque le comique du spectacle. Par exemple, à la scène VII de l'acte I, lorsque Lelio, qui la croit homme, dévoile sa philosophie sentimentale à la jeune demoiselle de Paris travestie en Chevalier, l'effet comique est évident, parce que le spectateur sait que Lelio s'adresse à celle-là même dont il parle : « Crois-tu que j'aimerai la demoiselle de Paris, moi ? une quinzaine de jours tout au plus ». C'est cette position de supériorité, et par conséquent de détachement du spectateur qui lui permet d'apprécier la rage rentrée d'Arnolphe écoutant Horace raconter ses aventures amoureuses avec Agnès. Dans la comédie, le spectateur est au fait des déguisements et

⁴ G. Poulet, *Études sur le temps humain*, Paris, Plon, 1950, p. 86.

⁵ H. Gouhier, *Le Théâtre et l'existence*, Paris, Vrin, 1973, p. 138.

⁶ R. Mauzi, « Les fantoches d'Alfred de Musset », *RHLF*, 1966, p. 257-282.

n'est presque jamais dupe des quiproquos qui en résultent. Argan peut bien demander avec quelque appréhension, avant de se décider à jouer le mort : « N'y a-t-il point quelque danger à contrefaire le mort ? » (*Le Malade imaginaire*, III, 11), il est immédiatement rassuré et nous n'éprouvons aucune inquiétude sur son sort. Ainsi, « quoi qu'en puissent penser à tel ou tel moment les personnages », le spectateur ne saurait partager la surprise ou l'inquiétude de ceux qui sont avant tout des dupes.

Enfin, le détachement du spectateur à l'égard des péripéties de l'action peut également provenir de la rupture avec le principe d'illusion dramatique. C'est là d'ailleurs (mais les candidats et candidates n'étaient pas supposés avoir lu son article) une autre idée de Jean-Claude Ranger : la comédie ne se constitue pas comme la tragédie en univers autonome, comme le montrent bien les adresses au spectateur qu'on rencontre presque constamment dans la comédie antique, dans les parabases d'Aristophane par exemple, mais aussi chez Molière, qui, dans le monologue d'Harpagon que nous avons déjà évoqué, n'hésite pas à mettre dans la bouche d'Harpagon privé de sa cassette les mots suivants : « Que de gens assemblés ! [...] Quel bruit fait-on là-haut ? Est-ce mon voleur qui y est ? [...] N'est-il point caché parmi vous ? (*L'Avare*, IV, 7). Nous ramenant à la réalité du spectacle, ces adresses au spectateur brisent toute velléité d'identification au personnage. Dans d'autres pièces de Molière, cette rupture comique de l'illusion résulte de l'allusion faite sur scène, à telle autre de ses comédies : dans la discussion qui l'oppose à son ami Alceste, Philinte pense ainsi aux « deux frères que peint *L'École des maris* » (*Le Misanthrope*, I, 1).

Ainsi la comédie peut-elle jouer à plein des effets de la théâtralité et de la double destination pour détacher le spectateur des émotions auxquelles sont en proie les personnages sur scène et pour alléger leurs conflits en introduisant dans leurs dialogues un second degré comique.

3) Conséquences du détachement : la gaieté

De ce détachement résulte pour le spectateur une certaine qualité de son plaisir, où la légèreté et la joie se mêlent dans la gaieté. En effet, la gaieté dont Beaumarchais, dans la préface du *Mariage de Figaro*, fait l'essence de la comédie, n'est pas essentiellement celle des personnages (même si en l'occurrence Figaro peut effectivement se définir comme un personnage gai), mais celle du spectateur, qui, tout en reconnaissant sur scène des inquiétudes, des tensions, des conflits susceptibles d'apporter dans sa propre vie « douleur » et « destruction », sourit et rit parce que la représentation qui en est faite allège le temps d'un spectacle ses propres angoisses.

Cet allègement, cette allégresse, tiennent précisément à la temporalité de la comédie, dont le propre est l'extrême rapidité de ses enchaînements. Bien des effets comiques tiennent ainsi de la prestidigitation, et reposent sur la rapidité du jeu des acteurs. L'effet d'accélération nous entraîne bien dans une joyeuse ivresse, dans une pure joie de mouvement. On peut ainsi penser à la fameuse scène du ruban, dans *Le Mariage de Figaro*, à l'acte I scène 7, lorsque Chérubin vole le ruban de nuit de la comtesse à Suzanne. Les didascalies de cette scène mettent particulièrement en valeur ce mouvement allègre propre à la comédie. En voici quelques-unes : « Chérubin, vivement », « Chérubin arrache le ruban », « tourne autour du fauteuil », Suzanne « tourne après lui », veut « reprendre le ruban », Chérubin « tire une romance de sa poche », Suzanne « arrache la romance », puis Chérubin reprend la parole, « exalté » (« Une fille ! une femme ! ah ! que ces noms sont doux ! qu'ils sont intéressants ! »), ce qui entraîne le rire de Suzanne – et du public. Le mouvement manifeste un dynamisme, une vie, une légèreté qui ne peuvent que réjouir le spectateur. Les praticiens du théâtre le savent : toute accélération du mouvement sur scène est propice au comique. Ainsi, dans la mise en scène du *Tartuffe* par le Nouveau Théâtre Populaire (Festival d'Avignon, 2021), l'espace scénique se réduit à une planche d'une largeur de deux mètres permettant d'innombrables jeux de va-et-vient rapides entre les deux entrées ménagées par des portes de chaque côté, chorégraphiant ainsi l'extrême agitation des personnages pour produire un effet comique. Et le succès de la mise en scène de *L'Hôtel du Libre-Échange* de Feydeau par Isabelle Nanti (Comédie-Française, 2017) tient

beaucoup à la vitesse avec laquelle les acteurs (et en particulier l'acrobate Christian Heck) dévalent l'escalier présent sur le plateau pour se cogner à une porte. Isabelle Nanti l'a bien compris, dans le sous-genre du vaudeville plus encore que dans toute autre forme de comédie, la rapidité avec laquelle les portes ne cessent de s'ouvrir et de se fermer, la multiplication des allées et venues des personnages sur scène, enfin les jeux de précipitation du dialogue et de l'action font de l'alacrité la source de l'allégresse du spectateur. Et s'il produit du suspense, la tension que ce dernier suscite dans le public est comme neutralisée par la certitude, inscrite dans le genre de la comédie, que tout finira bien.

II – L'adhésion et l'implication du spectateur

On aurait tort cependant de penser que ce détachement face aux péripéties de l'action exclut toute adhésion et toute implication du spectateur. On pressent ici la double limite des assertions de Jean-Claude Ranger. Elles tendent à induire une dévalorisation du genre comique par son association de l'essentiel à la douleur et à la destruction, dévalorisation que les noms seuls de Molière, de Marivaux ou de Pirandello rendent évidemment indéfendables. Surtout, elles tendent à imposer des polarisations tranchées (entre l'adhésion et le détachement, le sérieux et la légèreté) là où même le répertoire dit classique suggère des interactions dynamiques entre ces pôles. Il s'agit maintenant de montrer comment le « détachement du spectateur » se complique le plus souvent, sinon de son adhésion pleine et entière aux émotions des personnages, du moins de son implication dans les enjeux de leurs conflits. La légèreté dans laquelle nous avons reconnu avec Ranger une caractéristique de la comédie ne s'oppose pas alors au sérieux comme la frivolité à la gravité, mais semble plutôt devoir être comprise comme une certaine manière de concevoir les hommes et la société qui les entoure – un « point d'optique » dirait-on avec le Hugo de la Préface de *Cromwell*, dont les aperçus peuvent valoir en profondeur ceux de la tragédie comme du drame.

1) La comédie comme lieu de l'implication du spectateur

La première étape de cette deuxième partie consisterait alors à montrer que la comédie peut associer au « détachement du spectateur » des formes d'identification, d'adhésion, en tout cas d'implication dans les conflits sociaux, politiques et/ou moraux qui déchirent le monde représenté par la scène comique, quand bien même le rire viendrait les alléger. À travers la représentation comique, le public, ce microcosme de la société, peut ainsi être amené à s'impliquer dans une crise que le dénouement heureux de la comédie apaise, surmonte, dessinant par là un nouvel accord (ou le rétablissement d'un consensus menacé) qui suscite précisément cette joie qu'il cherche en allant voir des comédies.

C'est précisément ce que l'on trouve chez un Aristophane, dans *L'Assemblée des femmes* ou *Les Cavaliers* par exemple. Dans cette dernière pièce, Démos, le peuple, est sous la coupe d'un nouveau serviteur, le Paphlagonien, qui se comporte comme un tyran, et qui est caricaturé tout au long de la pièce, présenté sur la scène comme un repoussoir effrayant et bouffon. Par l'intermédiaire de la satire du méchant, du pervers, la pièce permet par contraste de définir ce qu'est une conduite droite. Comme l'exprime le chœur, dans la pièce : « Il n'y a rien d'odieux dans la satire que l'on exerce contre les méchants. Pour celui qui sait raisonner, elle est un hommage à la vertu ». Or le salut de la cité viendra du personnage du Charcutier, spécialisé dans les boudins, et qui représente à la fois le peuple mais aussi le poète et les spectateurs. Tous forment un seul et même groupe, uni et soudé, et c'est au nom de ce groupe que s'exprime ainsi le Premier Serviteur : « Hé ! Ne va pas t'enfuir. Reste donc, brave Charcutier. Ne va pas trahir notre cause ». La deuxième personne du pluriel englobe ici dans une même cause commune les riches, les pauvres, les spectateurs et même le dramaturge : c'est bien au nom de l'intérêt commun qu'il y a cette alliance. D'où l'on voit que *Les Cavaliers* représentent une crise de la démocratie, mais constituent surtout une comédie dans laquelle le rire renverse les situations acquises et régénère la cité. La pièce organise donc l'adhésion des

spectateurs pour construire un consensus moral et politique. Le spectateur, loin d'éprouver un détachement à l'égard des péripéties et de l'action, communique au contraire avec tout le public en faveur du charcutier et contre l'affreux tyran.

Et l'on retrouve bien évidemment ce principe d'adhésion dans bon nombre de comédies. Le spectateur doit être impliqué dans l'intrigue, et adhérer, au moins le temps de la représentation, aux valeurs que cette intrigue configure, et cela pour être, comme il se doit, content du dénouement. La dimension morale ou politique du rire ne peut dès lors fonctionner que par l'adhésion du spectateur, même si celle-ci s'accompagne d'un certain détachement face aux péripéties de l'action. Le spectateur du *Tartuffe* sait bien qu'à la fin l'amour triomphera tandis que la famille d'Orgon retrouvera son équilibre perdu, et toute la pièce, par le rire qu'elle produit, l'invite à concevoir le bonheur ainsi. À l'inverse, le rire organise l'exclusion de celui dont on rit. Il y a ainsi à la fois détachement vis-à-vis du type ridicule, dont on a vu la déshumanisation, et sympathie en faveur de de ses victimes (en particulier les jeunes premiers), et par là accord au projet général de la pièce. Si la comédie peut avoir pour fonction de corriger les mœurs par le rire et d'améliorer les spectateurs, elle ne peut y parvenir qu'en impliquant le spectateur. Nous prenons parti contre Tartuffe ou Falstaff⁷, nous voulons que l'amour d'Henriette et Clitandre triomphe et que les manœuvres de Trissotin soient mises en échec. Certes, comme en témoigne *La Critique de l'école des femmes*, l'adhésion du public peut être traversée par le dissensus ; et comme en témoigne la réception à travers le temps du protagoniste du *Misanthrope*, la comédie ne vise pas toujours à faire l'unanimité autour de vérités morales d'évidence. L'implication reste, fût-ce sur le mode d'une interrogation inquiète, qui suppose une part d'adhésion émotive du spectateur au monde de la scène, quand bien même la convention du dénouement heureux et le rire préservent une certaine distance, un certain détachement face aux rebondissements de l'intrigue.

2) Le détachement n'est pas un désengagement

Effectivement, cette implication politique et/ou morale que l'on a décrite précédemment n'est rendue possible que parce que le spectateur s'attache aux personnages, ou du moins aux personnages dotés d'une certaine positivité, voire seulement d'un certain pouvoir de séduction (on songe ainsi aux protagonistes d'*On ne badine avec l'amour* de Musset, qui ne sont ni bons, ni mauvais, mais charmants). Le détachement que nous avons décrit dans le premier temps de la dissertation n'est pas un désengagement, et n'atteint pas l'ensemble des protagonistes de la comédie. Ainsi, la comédie travaille bien à créer chez le spectateur une forme de sympathie à l'égard de certaines figures. Et cette sympathie, logiquement, semble être la conséquence de l'humanité des personnages. On pourrait alors avancer l'idée que la comédie joint au rire distancié la compassion. C'est ce qu'invite à penser Lessing, dans un contexte où la comédie larmoyante de la fin du XVIIIe siècle renouvelle la comédie, mais au risque de menacer ses équilibres, ou plutôt la dynamique que produit en elle la tension entre le détachement par le rire et l'adhésion émue : « la farce veut faire seulement rire, la comédie larmoyante veut seulement émouvoir, la comédie veut les deux⁸ ». Mais dès avant cette tentative de redéfinition de la comédie, qui tend à faire de celle-ci un genre hybride, ou la synthèse tensive des sous-genres (la farce, la comédie larmoyante) dont elle subsume les oppositions, un souffle de tendresse a bien passé sur la comédie du XVIIIe, qui devient théâtre de l'alliance des contraires, à tel point que Robert Abirached parle de « crise (de la comédie) au XVIIIe siècle⁹ ».

Désormais, la comédie oscille, comme le suggère Henri Gouhier dans *Le théâtre et l'existence*, du type dont l'irréalité permet le comique (c'est par exemple le cas d'Arlequin), à la personne dont l'existence introduit un rééquilibrage vers un pôle plus pathétique. Même le type

⁷ Shakespeare, *Les joyeuses commères de Windsor*.

⁸ Cité par F. Gaiffe, *Étude sur le Drame en France au XVIII^e siècle*, Armand Colin, 1910, rééd. 1970.

⁹ Entrée « Comédie » dans l'*Encyclopedia Universalis*.

Arlequin s'est comme humanisé – au point, à la fin du XVIII^e siècle, de faire dire à Mercier : « Arlequin lui-même [...] devient larmoyant et bénisseur ». La comédie prend alors quelque chose du charme vaporeux, à la fois pathétique et bouffon, du *Gilles de Watteau* par exemple. Que l'on songe à des pièces comme *L'École des mères* ou *La Mère confidente* de Marivaux, voire *La Servante aimante* de Goldoni, ou *Minna von Barnhelm* de Lessing. Et en effet, nombre de personnages de Marivaux se caractérisent par une sorte de sentimentalité comique et attendrissante. Mais il est vrai que l'on trouve déjà cette évolution à l'échelle de l'œuvre de Molière lui-même. Que l'on songe par exemple à l'évolution du personnage de Sganarelle qui, dans *Le Médecin volant*, n'est encore qu'une espèce de marionnette farcesque, mais qui peu à peu, au fil de ses nombreuses réapparitions, voit son caractère s'affiner, pour devenir un personnage à part entière pris dans ses hésitations, dans le combat entre son désir et le réel, dans la volonté qu'il a de concilier l'honneur et sa tranquillité. De cette humanité des personnages, il résulte une remise en cause du détachement du spectateur de comédie dont parle Jean-Claude Ranger, ou du moins l'idée que ce détachement compose avec l'attachement du spectateur pour ces figures de la personne en son humanité que montre aussi la comédie.

L'implication du spectateur ne résulte toutefois pas intrinsèquement de son immersion dans le monde fictionnel que déploie la scène. Elle peut résulter au contraire, avec Brecht, d'une distanciation qui loin de détacher un spectateur serein des malheurs des personnages sur scène, lui permet de s'engager davantage en le transformant en observateur avisé et critique. L'essentiel, dès lors, est d'entraîner le public jusqu'à une prise de conscience qui concerne sa vision du monde : le théâtre a pour mission première de transformer le monde. Voilà pourquoi le théâtre que Brecht qualifie d'épique « éveille l'activité intellectuelle » du spectateur, « l'oblige à des décisions » en considérant « chaque scène pour soi » et en créant un « intérêt passionné pour le déroulement » (et plus seulement pour le dénouement, comme dans la forme dramatique du théâtre). *L'Opéra de quat'sous* s'emploie ainsi, comme dans la comédie antique, à renverser les valeurs traditionnelles en montrant les brigands comme des bourgeois ordinaires, et vice-versa : la comédie interroge bien ici les rapports sociaux et fait le procès de l'homme et de son être social. Devant la représentation de cette pièce, comme l'explique Brecht lui-même, « Le spectateur doit s'effrayer de la responsabilité qu'il porte dans cette misère¹⁰ » : le détachement du spectateur vis-à-vis des péripéties de l'action va bien de pair avec la conscience claire que les enjeux sont ici essentiels¹¹.

3) De la légèreté à la lucidité : enjeux essentiels et sérieux de la comédie

Dès lors, il s'agit de reconsidérer cette légèreté inhérente à la comédie, légèreté qui semble plutôt devoir être comprise comme une manière de percevoir avec lucidité la dureté du monde et de l'existence en refusant d'y voir un obstacle insurmontable à l'amour et/ou à la concorde. Il s'avère alors discutable d'affirmer que « rien d'essentiel n'est en jeu » dans le spectacle comique : la légèreté est bien présente et assumée, mais elle touche à des questions profondes, à tel point d'ailleurs que l'on pourrait aller jusqu'à parler de gravité de la comédie. Pour évoquer les pièces de Marivaux, Frédéric Deloffre parle d'ailleurs bien de « badinage grave¹² ». Ce « tourniquet de mots¹³ » qu'est le marivaudage pose en effet des questions fondamentales tant sur le langage que sur le désir qu'il masque et exprime tout à la fois. Et si la « lutte des doubles » peut conduire à un « imbroglio mortifère¹⁴ », c'est qu'il n'est rien d'aussi sérieux que l'amour, le plaisir et le mariage compris comme institution de l'amour, accord conquis du désir individuel et de l'harmonie sociale. Mais l'on pourrait convoquer ici tout le théâtre de Molière, qui affirme par-dessus tout l'imprescriptible liberté pour tout

¹⁰ « C'est en riant qu'on critique », retranscription de l'entretien entre Bertolt Brecht et Giorgio Strehler du 25 octobre 1955, *Théâtre en Europe n°12*, Paris, Éditions Beba, 1986.

¹¹ On pourrait aussi ici convoquer *La Tête des autres*, pièces de Marcel Aymé qui fit scandale en 1952, et qui, sous des allures légères et cyniques, prend la forme d'une pièce militante contre la peine de mort.

¹² F. Deloffre, *Une préciosité nouvelle. Marivaux et le marivaudage. Etude de langue et de style*, Armand Colin, 1971.

¹³ M. Deguy, *La Machine matrimoniale ou Marivaux*, Paris, Gallimard, col. « Le Chemin », 1981, p. 28.

¹⁴ *Ibid.*, p. 98.

être humain à pouvoir être lui-même, quelle que soit la brutalité avec laquelle des tyrans domestiques entendent s'y opposer. Dans *Les Femmes Savantes*, au vers 1536, Trissotin s'adresse ainsi à Henriette qu'il compte épouser : « Pourvu que je vous aie, il n'importe comment ». Il faut mesurer ce qu'un tel vers connote de violence – et à ce moment de l'intrigue, il semble bien que douleur et destruction puissent se déchaîner et triompher à l'intérieur même de la comédie. Et si le mariage arrangé, forcé pour reprendre les termes de Molière, n'est plus aujourd'hui la norme, les comédies de Molière peuvent encore troubler le spectateur par le spectacle de la domination. Ainsi, dans la mise de *L'École des femmes* par Stéphane Braunschweig (Théâtre de l'Odéon, 2018), le dialogue initial d'Arnolphe avec Chrysalde, sur fond d'une musique techno qui suggère une salle de sport, les montre pédalant sur des vélos d'intérieurs, quinquagénaires prétendant à la jeunesse, et, s'agissant d'Arnolphe, voulant abuser d'elle au nom de la fausse évidence de la domination masculine. Pas plus qu'en 1662, date de la création de la pièce par Molière, sa mise en scène en 2018 n'en appelle univoquement au détachement du spectateur.

On aurait tort toutefois de penser que la légèreté comique n'accède à la profondeur qu'en promettant le triomphe de l'amour. Car mieux que la tragédie, circonscrite au monde des palais, la comédie prend en charge, sans perdre sa légèreté, une vision complexe et critique de la société. Ainsi dans *Le Faiseur* Balzac met-il en scène une comédie du mensonge qui ne laisse pas d'interroger des enjeux essentiels pour la société française post-révolutionnée. Car dans cette pièce, le mensonge ne constitue pas seulement l'événement de base et le ressort dramatique décisif d'une pièce qui prête à rire ; il n'est pas seulement celui de personnages qui doivent ruser avec une situation inconfortable pour ne pas perdre la partie, pour le plus grand plaisir de spectateurs détachés, mais il s'impose comme un principe social généralisé. C'est par là « toute la scénographie sociale et sociétale, politique en somme, du crédit, sans laquelle la vie moderne n'est tout simplement pas possible¹⁵ » qui se trouve interrogée, et interpelle un public nécessairement concerné. Plus encore, *Le Faiseur* s'emploie à brouiller les pistes, puisque Mercadet ment, fait mentir tous ceux qui l'entourent et rend finalement infiniment précieuse ou obsolète l'hypothèse d'une vérité qui serait la définition antonymique du mensonge. La pièce nous apprend ainsi qu'il n'y a rien de plus vrai que le mensonge, à l'image de ce fameux retour de Godeau qui clôt la pièce et, ce faisant, découvre un monde qui n'est plus que mensonges, au point que la vérité elle-même est devenue trompeuse. De claire conscience, il n'est ici pas question, et toute certitude semble s'évanouir au profit de questionnements qui apparaissent absolument essentiels.

On voit en tout cas à l'issue de ce deuxième moment de la démonstration, que l'adhésion et l'implication du spectateur apparaissent bien comme des conditions de la réussite du spectacle comique, et que la légèreté de la comédie ne lui interdit aucune gravité.

III – La « réalité instable et multiforme de la comédie »

Ce titre est emprunté à Marie-Claude Canova : dans son livre, intitulé *La Comédie*, celle-ci souligne la « réalité instable et multiforme du genre¹⁶ ». Il s'agirait donc, dans ce troisième point, de revenir sur cette idée d'une essence particulière à la comédie, et de chercher à réévaluer les singularités du spectacle comique, toujours à partir du point de vue du spectateur, en mettant l'accent maintenant sur l'étendue des registres qu'est apte à contenir la comédie, la porosité des frontières qui la distingue des autres genres dramatiques, en particulier la tragédie. Dès lors nous pourrions faire de la comédie l'expérience pour le spectateur d'une déstabilisation de ses repères. Où l'on verra le rire de la comédie s'assombrir, et le spectateur perdre de la sérénité que pourrait suggérer l'idée défendue par Ranger d'un détachement.

¹⁵ É. Bordas, « Le Faiseur et ses mensonges », in BORDAS (Éric), NOVAK-LECHEVALIER (Agathe) (dir.), *Le Théâtre de Balzac. Splendeurs et misères d'un parent pauvre*, Paris, Classiques Garnier, 2020, p. 206.

¹⁶ M.-C. Canova, *La Comédie*, Paris, Hachette, 1993, p. 4.

1) La perte des repères du spectateur

Le premier point de ce troisième temps pourrait ainsi, et d'abord, insister sur la perte des repères du spectateur. Contre la « claire conscience » postulée par le sujet, contre « la certitude » avancée par Jean-Claude Ranger, du moins concernant les péripéties de l'action, il s'agit de montrer ici que le jeu avec les conventions, constitutif du genre comique, peut avoir pour conséquence le bouleversement généralisé des repères. Ce bouleversement est bien sûr visible dès les comédies de Molière. On pourrait ici commenter l'adjectif de « sérieuse » que l'on accole au *Tartuffe*, au *Misanthrope*, à *L'École des Femmes*. Dans ces pièces, la comédie devient l'espace protéiforme d'une distanciation critique et la modalité grinçante d'enjeux latents plus graves que légers, plus tragiques que farcesques.

Dans *Le Misanthrope*, la trajectoire même de la pièce met en avant le caractère insurmontable du déchirement d'Alceste, de l'opposition entre son affirmation et la réponse de la société. Or le déchirement qui résulte de cette contradiction peut faire dévier la comédie ; il fait planer une espèce de menace pour le registre comique et pour la comédie elle-même. On peut d'ailleurs faire le même genre de commentaire à propos de *Dom Juan* : peut-on vraiment affirmer qu'il s'agit d'une comédie ? Car Molière s'attache à troubler l'horizon d'attente du public en intégrant des éléments hétérogènes qui créent une dissonance propre à troubler le spectateur. Que l'on songe, bien sûr, à la fin de la pièce : la mort du personnage principal pose subitement la question métaphysique de la mort et de l'au-delà. La douloureuse « destruction » d'une descente aux Enfers rattrape celui qui jusque alors jouait avec le feu, et réaffirme par le recours à une machinerie spectaculaire, une transcendance que le libertin nie par tous ses actes, toutes ses paroles. Mais comme on l'a déjà souligné, c'est à Sganarelle que sont confiés les derniers mots. Or ces derniers mots – « Mes gages ! mes gages ! » –, parce qu'ils réintroduisent le comique par l'évocation des réalités toutes triviales de l'argent, ne suggèrent-ils pas, en même temps que l'iniquité de la domination économique, le fait que « le grand seigneur méchant homme » qui l'exerce par-delà sa propre mort a eu raison vivant de n'apporter crédit qu'à la seule matière ? Question évidemment essentielle, et qui reste ouverte, laissant le spectateur à son incertitude.

En outre, tout au long de la pièce, le registre comique semble troublé, inquiété. Cette perturbation apparaît comme un masque recouvrant une inquiétude sourde mais réelle, qui est à la fois celle du personnage et celle du spectateur. En effet, Dom Juan s'avère extrêmement cruel pour son entourage – que l'on songe aux lamentations d'Elvire ou à la célèbre scène du pauvre, qui donne à voir rien moins qu'un abus de pouvoir, un abus de faiblesse. Il en résulte un trouble général du public, et les péripéties de l'action vont bien ici de pair avec une forme d'incertitude.

2) Profondeurs du comique

On peut alors, pour faire un pas de plus dans la remise en cause de la hiérarchie aristotélicienne et la séparation précise de la comédie et de la tragédie, examiner à nouveaux frais le registre comique et le rire. Parce que le comique c'est aussi l'art de désidéaler, d'empêcher l'adhésion, mais l'adhésion à soi (c'est-à-dire la bêtise) : le comique permet alors bien de prendre du recul, de travailler contre toute certitude. Si détachement du spectateur il y a, il s'agit alors d'un détachement d'un autre ordre, d'un détachement critique tourné vers soi-même. En outre, le rire peut être relié à la solitude, à la mélancolie, à la catastrophe – c'est-à-dire à une problématique existentielle. Pour Hegel, le comique sonne comme une libération psychologique : grâce au rire le monde ne s'écroule pas, et le comique serait alors une fantaisie du triomphe, une décharge de tension, le procédé par lequel la catastrophe est retournée¹⁷. On retrouve ici les explications développées par Baudelaire dans son essai sur le rire et le comique, pour qui « le sage ne rit qu'en

¹⁷ *Introduction à l'esthétique*, Chap. III, « L'art envisagé du point de vue philosophique », Champs-Flammarion, trad. S. Jankélévitch, p. 101.

tremblant », car le rire « implique toujours plus ou moins d'ignorance et de faiblesse », et est « signe d'une aussi grande misère que les larmes¹⁸ ».

Voilà pourquoi la génération romantique va considérer que le fond du comique moliéresque, c'est la tristesse. Que l'on songe aux fameux vers de Musset, dans « Une soirée perdue » : « la mâle gaieté si triste et si profonde que lorsqu'on vient d'en rire on devrait en pleurer ». Il y aurait donc un lien véritable entre le rire et les larmes – ce qui nous renvoie à la fois à la « réalité instable et multiforme » de la comédie dont parle Marie-Claude Canova et aux développements proposés par certains auteurs du Xxe siècle. Que l'on songe par exemple à un Ionesco, qui dans *Notes et Contre-notes* explique qu'il n'a jamais compris la différence entre comique et tragique : « Le comique étant l'intuition de l'absurde, il me semble plus désespérant que le tragique. Le comique n'offre pas d'issue¹⁹. » Et en effet, alors que la tragédie aboutit normalement au retour de l'ordre, le comique, quant à lui, bouleverse l'ordre : il rit de tout et n'adhère à aucun ordre, aucun monde. Dans *La Cantatrice chauve*, Ionesco utilise le comique absurde et ce qu'il appelle lui-même la « farce tragique » pour dénoncer le non-sens des mondanités, et s'interroger sur le poids de la pression sociale, de la violence des rapports de pouvoir tapis dans un langage qui se veut pourtant châtié, policé, mondain.

C'est à propos du théâtre du Xxe siècle que Domenach parle de retour paradoxal du tragique²⁰. Paradoxal, car ne revenant pas là où on l'attend, du côté du drame, des héros et des dieux, mais bien dans le monde contemporain par l'intermédiaire du comique, de la farce et de la parodie. Mais cette parodie tourne rapidement à la violence et à l'absurde qui est là pour traduire le tragique de la condition humaine. Depuis la « guignolade » d'*Ubu Roi* jusqu'aux farces métaphysiques de Beckett (et on connaît le mot de Jean Anouilh, à propos d'*En attendant Godot* : c'est « le sketch des *Pensées* de Pascal traité par les Fratellini²¹ »), malgré le rire, ou plutôt derrière le rire, c'est le tragique de la condition humaine qui est représenté. Dans *Illusions comiques*, écrit et mis en scène par Olivier Py en 2006, les acteurs jouent eux-mêmes leur propre rôle...ou presque. Olivier Balazuc est ainsi Monsieur Balazuc, et Michel Fau est Monsieur Fau ; les acteurs jouent ainsi un personnage qui n'est pas tout à fait eux, et ils se changent sur scène pour devenir quelqu'un d'autre : Fau devient Tante Geneviève et Balazuc devient le Président de la République. C'est donc un théâtre qui s'exhibe comme du faux qui est donné à voir au spectateur ; mais ce faisant, il ne ment pas. C'est là le véritable enjeu du théâtre de Py : donner à voir du vrai, et proposer par-là une réflexion métathéâtrale qui rejoint la tradition du *theatrum mundi* (nous sommes tous des acteurs sur la grande scène du monde). En outre, Py considère son théâtre comme une vanité baroque : le crâne posé sur la table du personnage de poète nommé Moi-même, qui reste éclairé tout au long de la représentation, rappelle combien le monde est instable, combien la mort y est présente – et la pièce dresse en cela un hommage *post-mortem* à Lagarce, le poète mort trop tôt. Si le spectateur clairvoyant met ici à distance les personnages déshumanisés qui se meuvent sur scène, c'est donc pour mieux s'interroger, par retour critique sur soi-même, sur les enjeux essentiels qui sont ici en jeu.

On peut alors convoquer Pierre Larthomas qui, dans une réflexion générale sur le langage dramatique et l'efficacité du texte théâtral, refuse de distinguer la comédie de la tragédie, les pièces qui font rire et celles qui font pleurer. Beaumarchais, dans la Préface du *Mariage de Figaro*, ne dit pas autre chose : « Un vieillard amoureux prétend épouser demain sa pupille ; un jeune amant plus adroit le prévient, à la barbe et dans la maison du tuteur. Voilà le fonds, dont on a pu faire, avec un égal succès, une Tragédie, une Comédie, un Drame, un Opéra, et cætera. *L'Avare* de Molière est-il autre chose ? Le grand *Mithridate* est-il autre chose ? Le genre d'une pièce, comme celui de toute action, dépend moins du fond des choses que des caractères qui les mettent en œuvre. » Il est vrai que

¹⁸ Baudelaire, *De l'Essence du rire et autres textes*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 2021.

¹⁹ Ionesco, *Notes et contre-notes*, Paris, Gallimard, 1966.

²⁰ J.-M. Domenach, *Le Retour du tragique*, Paris, Seuil, 1967.

²¹ J. Anouilh, « *Godot* ou le sketch des *Pensées* de Pascal traité par les Fratellini », *Arts*, 27 février 1953. Article repris dans le *Dossier de presse En attendant Godot de Samuel Beckett (1952-1961)*, Paris, IMEC et Éditions 10/18, 2007, p. 97.

Beaumarchais maintient ici un critère distinctif, celui des « caractères », du type de personnages. Mais pour le reste le dramaturge de la fin du XVIII^e siècle et le critique du X^e siècle semblent tomber d'accord pour penser que la délimitation générique n'est pas « essentielle ». En n'étant pas essentielle, ajoute Larthomas, elle s'est avérée dangereuse : « on a plus été préoccupé de marquer entre la tragédie et la comédie des oppositions qui allaient de soi, que de souligner les points communs qui font que toutes les œuvres dramatiques, qu'il s'agisse d'*Athalie* ou des *Fourberies de Scapin*, ont les mêmes caractères fondamentaux²² ».

3) L'émotion du spectateur par la représentation ?

Cette citation de Larthomas permet alors de faire la transition vers le troisième point de cette partie, dans lequel il s'agirait d'élargir la réflexion à la question de l'émotion du spectateur en lien avec la représentation. Car la comédie est avant tout spectacle comique qui, au-delà de l'apparent détachement du spectateur, au-delà même des enjeux, qu'ils soient essentiels ou inessentiels, travaille à faire naître une émotion particulière chez le public. C'est bien sûr déjà ce qu'on remarque dans les pièces de Molière, où le rire ne joue pas en continu, mais intègre une dynamique d'ensemble alternant des tonalités variées. Dans *Dom Juan*, pour nous ressaisir de cet exemple, bien souvent un moment comique succède à un passage tendu et pathétique, de manière à éprouver le spectateur²³. Et lorsque l'on sait le génie clownesque de Molière en tant qu'acteur, et acteur interprétant Sganarelle, on mesure la violence de la rupture tonale qu'apportent au dénouement les cris trivialement comiques du malheureux serviteur de Dom Juan.

L'émotion provoquée par le texte se donne donc à lire scéniquement ; elle est portée par le jeu de l'acteur qui peut la souligner, mais également par les effets de mise en scène qui sont là pour la renforcer. Ainsi, si l'on compare deux textes portés à la scène par Thomas Jolly, *Arlequin poli par l'amour* (comédie) et *Thyeste* (tragédie), on constate que le metteur en scène a recours dans les deux cas à des procédés identiques : jeu lyrique voire parfois trivial, pour soutenir les émotions des personnages, mais également pour renforcer une théâtralité à l'œuvre. D'autre part, les effets de mise en scène virent dans les deux cas au spectaculaire : utilisation d'effets musicaux, envolées de cotillons pour la naissance de l'amour dans *Arlequin*, pour la diffusion de la malédiction de la Furie dans le monde des hommes, danse, chants, costumes colorés virant à l'excès parfois... Le but est bien là aussi, quel que soit le genre du texte, de donner à la scène un langage propre, qui marque l'effet scénique comme premier et qui vise à attacher le spectateur. L'émotion produite, induite par le texte, trouve bien sa concrétisation par la scène, en imaginant un langage esthétique propre au metteur en scène, mais qui dépasse les genres littéraires eux-mêmes.

Le théâtre apparaît ainsi bien comme un art de l'émotion partagée : si la scène est un « monde hors du monde », comme dit Charles Dullin, elle apparaît bien comme une fiction active qui, par-delà la rupture et la distance entre la scène et le spectateur, et le détachement du spectateur certain que la comédie finira bien, vise un échange émotionnel et, au-delà, une transformation du spectateur. La comédie serait ainsi en dernière analyse le lieu pour le spectateur non d'une réassurance de ses certitudes, mais d'un questionnement inquiet, à la mesure de son implication. Reste qu'il est vrai que cette implication s'assortit, du moins tant que par convention la comédie peut assurer qu'elle finira bien, d'une forme de détachement face aux péripéties de l'action. Alors le rire, ou le sourire du spectateur, même s'il se mêle à d'autres émotions, ou parce qu'il se mêle à d'autres émotions, n'est peut-être que la marque de son initiation, par le détachement auquel le convie la comédie, à la sagesse. C'est en tout cas une sorte de sagesse qu'évoque Maeterlinck dans *Le Trésor des humbles* à propos du spectateur de comédie. Face au spectacle tragique qui n'aperçoit que la « vie d'autrefois », la comédie nous fait voir « ce qu'il y a d'étonnant dans le seul fait de vivre » et nous donne à entendre « la voix plus profonde, mais hésitante et discrète, des êtres et des choses ». Et

²² Pierre Larthomas, *Le Langage dramatique*, Paris, PUF, pages 433-434 (1972).

²³ Voir aussi chez Marivaux, par exemple dans *L'Épreuve*.

Maeterlinck conclut ainsi : « ces simples images pourront ajouter quelque chose à notre conscience de la vie ; ce qui est un bien qu'il n'est plus possible de perdre²⁴ ».

²⁴ Maeterlinck, *Le Trésor des humbles*, « Le tragique quotidien », Paris, Mercure de France, 1904 [1896].

ÉPREUVE ÉCRITE POUR LETTRES MODERNES

ÉTUDE GRAMMATICALE DE TEXTES DE LANGUE FRANÇAISE

Rapport présenté par Olivier BERTRAND, Bertrand DEGOTT, Arnaud DUFÊTRE, Anne-Claire GIGNOUX et Géraldine VEYSSEYRE

Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157512/sujets-rapports-des-jurys-2021.html>

Comme chaque année, le jury tient avant tout à féliciter les candidates et candidats pour leur travail et la qualité de leur préparation, dans des conditions au moins aussi difficiles que l'année précédente. Le jury a eu la satisfaction de lire d'excellentes copies, qui ont manifesté un goût prononcé pour la langue et son histoire, faisant preuve en outre d'une maîtrise remarquable de l'articulation entre la grammaire universitaire et les exigences de la grammaire scolaire. Le sujet proposé visait à explorer des enjeux variés de la langue, tant dans des perspectives synchroniques que diachroniques, avec deux textes, un extrait de *Joseph d'Arimathie* et un sonnet de Chassignet. Sur les plans linguistique et grammatical, il fallait ainsi mobiliser connaissances et réflexion sur le morphème -s, les pronoms personnels, les groupes prépositionnels et les compléments d'objet, des notions distinctes mais qui partagent de nombreuses zones d'intersection qui conféraient à l'ensemble sa cohérence, par exemple lorsque des groupes prépositionnels (grammaire du français moderne) ou des pronoms personnels (syntaxe de l'ancien français) s'analysent comme des compléments d'objet indirects (dans la Mise en Pratique des Savoirs Grammaticaux, plus loin désignée par le sigle MPSG). Sur le plan stylistique, les candidates et candidats étaient invités à s'interroger sur les liens entre forme poétique (en l'occurrence celle du sonnet) et visée argumentative (en l'occurrence apologétique) à partir d'un poème de Jean-Baptiste Chassignet, une *vanité*, terme qu'il convenait d'analyser dans le cadre de la question de lexicologie.

Cette cohérence d'ensemble aurait gagné à être davantage exploitée pour mieux tirer profit des ressources mises à disposition, et, dans la perspective des sessions à venir, nous invitons, peut-être plus encore que par le passé, à lire attentivement et d'emblée l'ensemble du sujet, plutôt que de traiter les questions les unes à la suite des autres comme si les différentes parties de l'épreuve étaient des champs étrangers les uns aux autres.

Les liens existant entre les diverses questions de l'épreuve ne doivent pas occulter le fait que chaque question invite à mobiliser un certain type de connaissances spécifiques selon une méthodologie propre. Le jury a parfois été surpris de rencontrer des copies manifestant de réelles connaissances et compétences d'analyse, mais ne satisfaisant pas les attentes élémentaires de l'épreuve : la question de grammaire appelle un traitement grammatical des occurrences, et non pas stylistique ; de même, la question finale de MPSG n'appelle pas l'élaboration d'une séquence de cours, et encore moins le corrigé des exercices présents dans le document mis en annexe du sujet.

Rappelons que, de manière générale, pour toutes les questions, le jury attend une réponse construite et organisée, qui est déjà un indice de la maîtrise que la candidate ou le candidat a du sujet. Le respect des consignes est fondamental pour l'obtention de points, et donc du concours. Le barème de l'épreuve porte à la fois sur un ensemble d'éléments obligatoirement attendus et sur des éléments facultatifs, inclus dans la question mais considérés comme secondaires par le jury, qui peuvent être valorisés dans les copies.

Les pages qui suivent reviennent sur **chaque partie de l'épreuve** pour en présenter les attendus et le corrigé.

HISTOIRE DE LA LANGUE (5 points)

TEXTE I (ANCIEN FRANÇAIS)

Le rapport concernant la section médiévale de l'épreuve de langue fournira, comme à l'accoutumée, tous les éléments de corrigé attendus. Les conseils usuels, en revanche, y seront limités à la portion congrue de ceux qui pourraient encore être utiles aux candidates et candidats de 2022, par-delà le changement de format d'une épreuve dans laquelle les textes à analyser seront, à l'avenir, exclusivement modernes.

Les candidats et candidates n'ont pas été déconcertés (dans leur majorité tout au moins) par les difficultés que pouvait offrir le sujet proposé. Ils ont su tirer profit de la notoriété de l'épisode traité par l'extrait proposé pour en éclairer le sens. Les erreurs commises en traduction concernent donc le détail plutôt que son ensemble et un nombre non négligeable de copies ont récolté le maximum des points octroyés à cette question (à savoir 1,5/20). L'appui assez sûr qu'a ainsi fourni le texte a été profitable à la sûreté des réponses apportées aux questions plus proprement linguistiques et concernant, en lexique, l'histoire du mot *pièce* (0,5 point), en morphologie l'étude d'une poignée de désinences, enfin en syntaxe l'emploi des pronoms personnels.

1. Traduction (2 points)

A) Traduction au sens strict (1,5 point)

1) L'extrait et son contexte

La première version de *Joseph d'Armathie* (ou *Estoire dou Graal*), que l'on date traditionnellement de l'extrême fin du XII^e siècle, a été composée en vers par Robert de Boron. Ce roman s'inscrit dans un vaste cycle rattachant le Graal à l'histoire sainte. Le texte proposé cette année est une réécriture en prose rédigée par un anonyme au XIII^e siècle, ici éditée par Gérard Gros à partir du manuscrit Bonn, Universitätsbibliothek, S 526 (édition Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2001).

2) Attendus et observations sur les copies

L'extrait ne présentait pas de difficulté particulière quoiqu'il soit assez long. On attendait une traduction en français moderne, naturellement sans faute d'orthographe, scorie ni maladresse syntaxique. Le texte traduit ne devait pas calquer de manière littérale l'ancien français, mais montrer l'aptitude des candidates et candidats à rendre intelligible avec précision et concision un texte français du XIII^e siècle – toutes compétences dont un certain nombre d'entre eux ont su faire preuve.

Le texte à traduire était émaillé de traits picards. C'était là une des difficultés du sujet sur laquelle nous souhaitons fournir ici quelques analyses, quoique le contexte ait permis aux candidates et candidats de ne pas tomber dans les pièges que pouvaient comporter les graphies dialectales. Le plus fréquent est l'emploi de l'article féminin *le* (en lieu et place de *la*), trait caractéristique des manuscrits picards (mais aussi wallons et dans une certaine mesure anglo-normands) : *le grant*

chaleur, le grant felonnie. On trouve néanmoins aussi *la mamele*. Les formes *conmencha* et *drecha*, résultats d'une palatalisation atténuée picarde, en sont d'autres exemples.

Au plan syntaxique, comme souvent dans les textes d'ancien français, de nombreuses occurrences de la conjonction *et* sont présentes dans l'extrait, que celles-ci coordonnent des syntagmes nominaux, des propositions ou même (sémantiquement) des phrases entières. On pouvait traduire la conjonction tantôt par « et » tantôt par « alors » selon l'interprétation sémantique idoine. Même remarque pour l'adverbe *si* qui en ancien français se traduit souvent par « ainsi », « alors ». Un des écueils majeurs de cet extrait tenait à ce que presque chaque proposition s'ouvrait par une conjonction ou un adverbe qu'il fallait savoir interpréter dans l'économie générale du texte afin d'articuler de manière fluide la traduction en français moderne. C'était là une exigence élevée, surtout pour un travail en temps aussi limité. Aussi le respect de cette logique générale du texte d'ancien français dans la traduction a-t-il été récompensé par des bonus plutôt que sanctionné comme une erreur lorsque les candidates ou les candidats n'y avaient pas prêté suffisamment d'attention.

3) Proposition de traduction

Abel ne put supporter l'intense chaleur et alla plutôt s'asseoir sous l'arbre. Après avoir passé un moment sous l'arbre, il se mit alors à sommeiller. Mais son frère, qui depuis longtemps préméditait son terrible crime, l'avait épié ; aussi le suivit-il jusqu'à ce qu'il le vît adossé à l'arbre. Il s'approcha alors, et il était sur le point de le tuer sans être vu. Mais Abel l'entendit bien venir et ainsi il se tint sur ses gardes. Et lorsqu'il comprit que c'était son frère, alors il se leva pour aller à sa rencontre. En effet il éprouvait pour lui un amour profond et sincère et il lui dit ainsi : « Que mon frère soit le bienvenu ! ». Et ce dernier lui rendit son salut, puis le fit asseoir. Mais pendant qu'il s'asseyait, il tira un couteau à lame recourbée qu'il détenait et l'en frappa d'abord juste sous la poitrine.

4) Analyse philologique linéaire de l'extrait à traduire

- *et* (l. 5) est une conjonction qui, lorsqu'elle est en tête de phrase ou de proposition indépendante, marque un enchaînement ou une opposition. Il s'agit ici d'un enchaînement que l'on peut ne pas traduire *et*, car la phrase précédente évoque la chaleur croissante du soleil. On privilégiera ainsi l'enchaînement logique entre *et...ançois...* dans la seconde partie de la phrase « *et...plutôt...* ».
- *pot* (l. 5) est le passé simple fort de *poir* à la troisième personne du singulier. Comme d'autres passés simples, on a accepté qu'il soit traduit en français moderne soit par un passé simple, soit par un passé composé dans la traduction. On a valorisé tous les efforts faits pour conserver, dans la traduction, le passé comme temps de base de la narration (même si l'ancien français s'en affranchit souvent).
- *ançois* ou *ainçois* (l. 6) est un adverbe qui, d'abord temporel, peut signifier « avant ». Ici, en contexte, il est devenu logique et marque la rectification d'un énoncé (négatif) précédent, présenté comme inexact. On pouvait rendre cette nuance en le traduisant par « plutôt ».
- *desous* (l. 6) a ici valeur de préposition. Il fallait donc traduire le mot invariable par « sous » et non par « dessous », qui en français moderne connaît plutôt un emploi adverbial.
- *28 testé* (l. 6) correspond au passé antérieur soit du verbe *estre* (au sens ici de « se trouver »), soit du verbe *ester* (« se tenir (debout) ») à la troisième personne du singulier.
- *si* (l. 7) est employé comme adverbe et on pouvait le traduire par « alors », « donc », « ainsi », etc.

- *Et* (l. 7) marque ici l'opposition. La traduction à privilégier était « mais », solution qu'on a trouvée dans un nombre non négligeable de copies.
- *le grant felonnie* (l. 7) : la valeur sémantique de l'article correspond ici à la configuration suivante, décrite par Claude Buridant : « l'énoncé générique avec *le* appréhende la classe en la réduisant à un individu type » (*Grammaire du français médiéval*, Strasbourg, 2019, p. 145). On a donc valorisé une transposition à la fois exacte et naturelle en français moderne : « un crime effroyable ». De fait, le nom *felonnie* désigne la déloyauté, la cruauté, la méchanceté, voire le crime en ancien français.
- *pourpenser* (*avoit pourpensee*, l. 7) : en construction intransitive, le verbe signifie « réfléchir » (intensifié par le préfixe *por-/pour-*, que l'on trouve par ailleurs dans les mots modernes *pourfendre*, *pourchasser*, *pourlécher*, etc.). Ici le verbe, transitif direct, est employé au sens de « penser », « concevoir ».
- *longement* (l. 7) est un adverbe de temps dont le sens est très proche de son équivalent moderne (« longtemps »).
- *tant qu'* (l. 8) a valeur de locution conjonctive signifiant « aussi longtemps que », « jusqu'à ce que ».
- *acosté* (l. 8) est le participe passé passif du verbe *acoster* qui signifie ici « appuyé », « placé contre ».
- dans l'expression *venir après* (l. 8), l'adverbe *après* indique l'orientation dans laquelle s'opère le mouvement, l'ensemble pouvant donc se traduire par « s'approcher » ou par « suivre (qqn) » si l'on explicite le complément de progrédience sous-entendu.
- *si* (l. 8, 2^{nde} occurrence) est adverbe. On pouvait le traduire par « alors », « ainsi », voire « et ».
- *quida* (l. 8) : le verbe *quidier* ou *cuidier*, ici à la P3, a un passé défini faible. Il signifie « penser (éventuellement à tort), d'où la possibilité de le traduire par « imaginer ». Il semble toutefois que la construction *cuidier* + *infinitif* soit ici lexicalisée et que *cuidier* y soit employé en tant que semi-auxiliaire exprimant l'imminence contrecarrée : « il faillit, il manqua de, il s'en fallut de peu qu'il ne... ». On a donc bonifié la traduction (rencontrée dans une poignée de copies) par « faillit le tuer... ».
- *si... que* (l. 8-9) : la locution conjonctive exprime la conséquence négative (littéralement « de telle sorte que... ne... pas »), que l'on pouvait transposer plus élégamment par « sans que » (une solution qui a été bonifiée).
- *il ne fust aperceüs* (l. 9) : le verbe *apercevoir* est ici conjugué à l'imparfait du subjonctif et au passif (P3). Le pronom de P3 *il* désigne Caïn. L'accord du participe passé *aperceüs* se fait au masculin singulier cas sujet, ce qui explique la présence de la désinence –s et d'une forme fléchie.
- *oÿ* (l. 9) : verbe *oïr* conjugué au passé faible, ici à la P3, signifiant « entendre ».
- *garda* (l. 9) : le verbe *garder* est lui aussi conjugué au passé faible. En construction pronominale, *soi garder*, il signifie ici « faire attention », « se tenir sur ses gardes ».
- *vit* (l. 9) : passé fort en –i du verbe *veoir*, ici à la P3. *Veoir* signifie en contexte « percevoir par les yeux » mais aussi « comprendre ».

- *ses freres* (l. 10) : il s'agit d'un cas sujet singulier (exprimant l'attribut du sujet) : « son frère ». On a sanctionné l'emploi du pluriel dans la traduction, qui trahissait d'une part la méconnaissance de la morphologie nominale de l'ancien français, et d'autre part l'absence d'une réflexion cohérente concernant la scène qui se déroule (il n'y a là que deux personnages, Abel et Caïn).
- *se drecha* (l. 10) est un verbe pronominal, employé ici sous sa forme picarde (pour *soi drecier*).
- *encontre* (l. 10) : préposition signifiant ici « contre », « vers », « au-devant de » et donc « face à », « à sa rencontre ».
- *viengne* (l. 11) : subjonctif présent P3 du verbe *venir*. Il sert ici de noyau à la locution *bien venir* qui a pour sens « être le bienvenu ». On a donc affaire à un subjonctif optatif, que l'on pouvait soit conserver comme tel dans la traduction (« Que mon frère soit le bienvenu ! »), soit transposer en impératif (« sois le bienvenu »).
- *cil* (l. 11), pronom démonstratif sujet, désigne ici Caïn.
- *rent* (l. 11) : présent de l'indicatif P3 du verbe *rendre*.
- *si* (l. 11, 1^e occurrence), adverbe, marque ici l'enchaînement des deux procès (*saluer* puis *faire asseoir*). On pouvait le traduire par « et », éventuellement « ensuite ». Le sujet des deux verbes, qui fait l'objet d'une omission, est toujours Caïn (*cil*).
- *le fait asseoir* (l. 11) : cette première occurrence de l'infinitif *asseoir* (l. 11 également) relève d'un emploi verbal de l'infinitif, puisqu'il exprime le prédicat au sein d'une périphrase aspectuelle (*fait* étant semi-auxiliaire).
- *et en l'asseoir que il fist* (l. 11) : cette seconde occurrence – après préposition et régie par l'article défini – correspond à un infinitif « accidentellement » substantivé (Claude Buridant, *op.cit.*, p. 443), non lexicalisé, qui observe « une fréquence particulière de cette catégorie d'infinitifs » dans « les mouvements d'entrée et de sortie » ou tout simplement de déplacement, ce qui est le cas ici (*Ibid.*, p. 457). Selon le support agentif que l'on suppose pour *l'asseoir*, qui est coréférent avec le sujet grammatical exprimé du verbe *il fist*, on pourra traduire soit par « Tout en le faisant s'asseoir » (si l'on suppose que le support de l'action est toujours Caïn et que la formule anaphorise directement *si le fist asseoir*), soit par « pendant qu'Abel s'asseyait... ».
- *laist* (l. 12) : la construction *laissier aller*, lexicalisée, signifie ici « décocher » (en parlant d'une flèche), ou plus simplement ici « tirer ».
- *courbe* (l. 12) est un adjectif signifiant « courbe », « bombé ». On comprend que la lame du couteau est de forme convexe.
- *tres (desous)* (l. 12) : pour cet adverbe, on peut suivre l'analyse de Philippe Ménard concernant *tres* (*Syntaxe de l'ancien français*, 4^e éd. Revue, Bordeaux, Bière, § 299, p. 264). Il explique que l'adverbe *tres* « s'emploie avec la valeur intensive de "tout à fait, précisément" devant les prépositions ou locutions de lieu ». Tel est le cas ici.
- *mamelle* (l. 12), dont le sens est transparent, nécessitait toutefois une transposition en « poitrine », « sein ».
- *premierement* (l. 12), adverbe, signifie « d'abord ». On a apprécié les copies qui ont transposé la construction en tournure inchoative « il commença par... ».

B) Étude lexicale de *pièce* (l. 6) à l'appui de la traduction (0,5 point)

Attendus et observations sur les copies

Le mot proposé était un substantif dont le sens contextuel différait de toute évidence de ses emplois possibles en français moderne. Cet écart offrait une prise pour amorcer la réflexion lexicologique, notamment dans sa composante diachronique. Plus largement, on attendait que les candidates et les candidats connaissent ou débusquent trois dimensions de ce mot :

1. son étymon, *pecia* ;
2. sa valeur métaphorique et temporelle dans le texte ;
3. sa polysémie moderne.

Éléments de corrigé

Les différentes rubriques composant le corrigé devaient être représentées dans les copies. En revanche, l'exhaustivité n'était pas requise pour chacune de ces sections, bien au contraire. Nous proposons un corrigé aussi vaste que possible pour prendre en compte la grande variété des réponses qui figuraient dans les copies.

Étymon et origine du terme – Le mot proposé est un substantif féminin emprunté au latin médiéval *petia* ou *pecia*, attesté à l'époque carolingienne pour désigner une « pièce de terre » ou un « fragment d'or battu » – lui-même issu d'un étymon gaulois latinisé **pettia* (reconstitué d'après le gallois *peth* ou le breton *pez*).

Emplois en ancien et moyen français – L'idée centrale, commune à tous les emplois médiévaux du terme, est celle de « portion, morceau ». 1) Le substantif *piece* reçoit donc le plus souvent un complément déterminatif précisant la nature de l'élément dont il a été arraché (emploi dans la *Chanson de Roland* ; d'où la locution *mettre en pièce* qui apparaît au *xv^e* s.) ou dont il constitue une unité (*piece de terre*, *piece de tissu*, *piece de bétail*), d'où l'expression *piece d'homme*, volontiers péjorative (*xiii^e* s.). Lorsqu'il ne reçoit pas de complément déterminatif, il signifie « quantité [de temps] ». Il s'agit d'une spécialisation du sens précédent, mais qui est au moins aussi précoce, voire antérieure, y compris sous la forme de la locution adverbiale *une piece* (« un certain temps »), attestée dès le *xii^e* siècle. De cette expression procèdent la locution *piece a* (« il y a un certain temps ») puis, une fois cette locution soudée, l'adverbe *pieça*. Par extension du premier sens (« partie d'un tout »), le nom *piece* peut en venir à désigner une unité autonome (comme c'est le cas pour *pièce de monnaie*). De cet emploi provient la locution *tout d'une pièce* (« en un seul bloc », *xii^e* s.) ; tout comme l'emploi du terme comme forclusif de la négation (en moyen français) : *ne...pièce* signifie alors « ne... pas un seul », d'où « ne... pas du tout ».

Sens contextuel – C'est avec son acception temporelle que l'expression *une piece*, ici à valeur adverbiale, apparaît dans l'extrait proposé du *Joseph d'Armathie*. Le caractère indéterminé de la durée ainsi désignée participe de la représentation d'Abel qui, incommodé par la chaleur, perd le sens du temps avant de sombrer dans le sommeil. L'emploi de la formule *une piece* ébauche donc, comme la mention des sens et des sentiments du personnage (*oÿ*, l. 9 ; *vit*, l. 9 ; *l'amoit*, l. 10), un effet de focalisation interne. Il marque aussi le basculement entre son univers quotidien, familier, aux repères stables (souligné notamment par l'abondance des articles définis et des déterminants possessifs qui actualisent les noms désignant les référents évoqués aux l. 1 à 6 : *le manoir*, *lor manoirs*, *lor berbis*, *l'arbre*) et le crime transgressif qu'il s'apprête à commettre.

Évolution jusqu'en français moderne – Outre un effacement progressif de la valeur temporelle du terme, on observe une multiplication des emplois de *pièce* pour désigner des « éléments déterminés d'un tout organisé », en particulier dans le vocabulaire spécialisé et technique : on parle de *pièce* pour désigner un morceau d'étoffe servant à raccommoder un tissu troué (sens attesté depuis le XIII^e s.), de *pièce du boucher* dans le vocabulaire spécialisé de la boucherie pour désigner les morceaux de choix comme la hampe, la cigaline ou l'onglet. On utilise aussi le terme pour désigner les parties complémentaires d'un moteur ou les différents pions d'un jeu d'échecs. À partir du XVI^e siècle, le mot se spécialise aussi pour désigner un écrit déterminé, ouvrage littéraire ou musical ; d'où l'expression de *pièce de théâtre*.

Paradigme morphologique – Le nom *pièce* est au centre d'un paradigme morphologique significatif, incluant :

– *pieça*, adverbe évoqué *supra* qui sortira d'usage au XVII^e s. ;

– *rapiécer* (attesté depuis le XIV^e siècle), à mettre en relation avec l'emploi spécialisé de *pièce* pour désigner un morceau d'étoffe destinée au raccommodage, puisque ce verbe signifie d'abord « raccommoder un habit » (en moyen français), puis « réparer » d'autres objets (des meubles par exemple) en français classique.

– *dépecer* (attesté dès 1080) au sens concret de « mettre en pièce » et qui subira ensuite une restriction de sens pour s'appliquer surtout au corps des humains ou des animaux, ou par métaphore à des territoires perçus par image comme organiques.

Paradigme sémantique – Pendant tout le Moyen Âge, *pièce* a des rapports parasynonymiques avec les deux noms suivants :

– *mors* puis *morsel* (*morceau*), issu du verbe *mordre* – « bouchée », puis en moyen français « fragment extrait d'un ensemble ». C'est à partir du moment où ce nom sort de son contexte d'origine, alimentaire, qu'il entre en concurrence avec *pièce* et tend à le supplanter dans une partie non négligeable de ses emplois ;

– *quartier*, « quart », puis « partie, morceau » de quelque chose.

2. Morphologie (1,5 point)

Attendus et observations sur les copies

Focalisée sur la terminaison des mots *freres* (l. 10), *solaus* (l. 5) et *jours* (l. 5), la question posée invitait candidates et candidats à prendre le soin d'articuler, dans leurs analyses synchroniques comme diachroniques, la phonétique et les évolutions proprement morphologiques (en particulier analogiques) du système graphique. Concernant la phonétique, la prononciation d'un texte en prose du XIII^e siècle, ainsi que l'évolution ultérieure des terminaisons proposées, ont souvent été bien vues ; les origines de –s, en revanche, et en particulier le fait que cette désinence se substitue souvent, au XIII^e siècle, à une ancienne finale –z prononcée [ts], ont été plus rarement commentés.

Comme dans les cas précédents, le corrigé proposé excède les exigences que l'on était en droit d'avoir pour évaluer des copies rédigées en temps limité ; reste que tous les éléments présentés ici ont été rencontrés dans une poignée de copies au moins, témoignant d'une préparation approfondie de l'épreuve chez un nombre non négligeable de candidates et candidats.

Éléments de corrigé

A) Plans phonétique et graphique

Dans les trois mots proposés, la lettre –s est avant tout un phonogramme notant, au XIII^e siècle, une sifflante sourde articulée [s] à la finale. À ce moment-là, elle est en voie d'affaiblissement déjà : dès le moyen français (et ultérieurement), elle sera amuïe devant un mot à initiale consonantique et prononcée sous la forme d'une sifflante sourde [z] à la liaison.

L'origine de la graphie varie selon les cas. Elle est strictement analogique et n'a donc pas partie liée avec la phonétique dans le cas de *freres* (voir *infra*), dont l'étymon *frater* était dépourvu de –s à la finale. Par contraste, dans les mots *solaus* et *jours*, la lettre -s succède au XIII^e siècle à une terminaison –z qui, avant 1200, notait l'affriquée [ts] à la finale. L'affriquée s'étant alors simplifiée par perte de son élément dental ([ts] > [s]), la terminaison peut dès lors apparaître soit sous la forme d'un –z, par conservatisme, soit sous celle d'un –s reflétant la nouvelle prononciation.

L'origine de l'affriquée [ts] notée -z est, dans les deux cas, une altération phonétique de fin de radical, respectivement intervenue :

– pour *jourz*, entre [n] appuyé (c'est-à-dire suivant une consonne) et [s] de flexion, combinaison qui fait que la consonne [n] se dénasalise et passe à la dentale sourde [t], se combinant alors avec [s] pour produire l'affriquée susdite. Cette modification est intervenue au moment où la voyelle finale, autre que [a], s'est amuïe.

– pour *soleuz/solauz*, entre [l] mouillé et [s] de flexion, phonèmes entre lesquels on observe, au moment où ils entrent en contact, l'émergence d'un [t] épenthétique qui est concomitant de la vocalisation de la consonne liquide mouillée. Ce contact s'est produit, dans ce cas aussi, lors de l'amuïssement de la voyelle finale (autre que [a]). En résulte un groupe [ts], achevé par la même affriquée, et en tête duquel on rencontre une voyelle diphtonguale qui, au cours des siècles suivants, s'est combinée avec la voyelle précédente.

B) Plan morphologique

Le –s final est d'origine analogique dans *freres* (cas sujet singulier employé pour exprimer l'attribut du sujet) : en l'adoptant, la langue aligne la déclinaison dite « asigmatique » (c'est-à-dire dont le cas sujet singulier est dépourvu de –s final) à laquelle appartient *frere*, flexion minoritaire voire marginale, au schéma de la déclinaison la plus fréquente, dite « sigmatique », qui regroupe tous les noms dont le cas sujet singulier est fléchi à l'aide du –s final. En synchronie, la valeur morphologique de cette sifflante finale majoritairement notée -s (mais parfois aussi –s ou –z) est alors la même dans *freres* que dans *solaus* et *jours* : la terminaison -s sert à identifier le cas sujet singulier.

Les deux autres noms, *jours* et *solaus*, sont aussi employés dans le texte au cas sujet singulier (ils ont tous deux la fonction de sujet grammatical). Dans leur cas, la présence (phonétique et graphique) de la marque de flexion est à mettre en relation avec l'héritage de la terminaison latine –us, héritage indirect au sens où, dans un premier temps, la marque morphologique du cas sujet en ancien français est plutôt une consonne qu'une lettre : elle se réduit pour la plupart des noms masculins à une simple consonne sifflante notée indifféremment –s ou –z (ou –x).

Quelle que soit son origine et pour les trois noms concernés, cette marque de flexion tombera en désuétude, en même temps que le cas sujet lui-même, avant le début du XVI^e siècle ; elle deviendra alors, dans la pratique et dans la conscience linguistique des locuteurs, une marque de

pluriel. À ce stade de son évolution, elle sera redevenue graphique plutôt que phonétique (elle n'était prononcée que par intermittences, à la liaison), notée par –s et –x selon les mots.

3. Syntaxe (1,5 point)

Le sujet invitait à étudier les pronoms personnels depuis « Et il vint apres » (l. 8) jusqu'à « si se drecha encontre lui » (l. 9-10).

Occurrences du texte (en gras) :

Et **il** vint apres, si **Ø le** quida si ocirre que **il** ne fust aperceüs ; mais Abel l'oÿ bien venir, si **Ø se** garda ; et quant **il** vit que ce estoit ses freres, si **Ø se** drecha encontre **lui**.

Attendu et observation des copies

L'extrait proposé offrait huit occurrences de pronoms personnels exprimés et trois cas d'omission du pronom personnel sujet. L'orientation la plus pertinente consistait à classer ces formes selon leur fonction dans la phrase en ancien français, les formes de cas sujet posant des questions bien différentes des cas régimes.

La question de syntaxe vise à montrer la connaissance de la langue ancienne à partir des occurrences d'un texte d'ancien ou de moyen français. Le jury a donc sanctionné les copies (heureusement assez peu nombreuses) ayant confondu, dans leur relevé, articles définis et pronoms anaphoriques. Il a aussi déploré l'organisation de quelques copies proposant en premier lieu un cours général et théorique sur les pronoms (même si ce cours était exact) ; cours qui était parfois suivi d'une simple liste des occurrences trouvées et rejetées en fin d'exercice. Il a en revanche valorisé un plan qui se nourrit de celles-ci dès les premières lignes de la réponse. Le jury a également sanctionné les copies (assez rares, elles aussi) qui orientaient nettement l'analyse du côté de la morphologie des pronoms personnels. Il s'agissait bien d'étudier la présence (et corollairement l'absence) des pronoms, leur fonction grammaticale, leur place et leur fonctionnement référentiel, et non pas leur forme.

Éléments de corrigé

En guise d'introduction, on pourra rappeler que la catégorie grammaticale des pronoms est variée. En l'occurrence, la sous-catégorie des pronoms de personne est quant à elle sous-tendue par plusieurs facteurs d'opposition. D'une part on oppose les pronoms personnels dits « nominaux », pronoms de l'interlocution (personnes 1, 2, 4 et 5 qui marquent une identification personnelle en discours) aux pronoms dits « représentants » (personnes 3 et 6). Dans ce dernier cas, le pronom n'est pas un « protagoniste de l'énonciation » (Geneviève Joly, *Précis d'ancien français*, Paris, 1998, p. 283) ni un embrayeur (ou déictique). D'autre part on oppose les pronoms personnels prédicatifs aux pronoms personnels non prédicatifs, ces derniers pouvant être forts/toniques ou faibles/atones. Dans l'extrait proposé, les huit occurrences de pronoms personnels sont toutes anaphoriques ; mais on rencontre des pronoms forts et des pronoms faibles. Enfin, troisième facteur d'opposition : certains pronoms occupent la fonction sujet, d'autres sont régimes. Cette fracture est la plus pertinente et surtout la plus commode pour analyser le système de la langue concernant la syntaxe des pronoms personnels. En effet, elle permet de prendre en compte la question spécifique qui se pose pour le seul pronom sujet : celle de son expression ou de son omission.

A) Le pronom sujet

Premier constat : l'expression du pronom sujet n'est pas obligatoire en ancien français. Il s'agit d'un système intermédiaire entre le latin (caractérisé par l'absence, sauf rare exception et volonté expressive, de pronoms personnels) et le français moderne (où la présence de ce pronom est systématique en l'absence de tout autre sujet grammatical). Il fallait donc se demander quand (et pourquoi) sa présence est attestée dans un texte du XIII^e siècle.

Dans l'extrait proposé, trois cas se prêtaient à une étude détaillée (1), les trois autres pouvant donner lieu à un traitement plus rapide (2).

1) Présence du pronom sujet

a. *Et il vint*

b. *que il ne fust aperceüs*

c. *et quant il vit*

Si le pronom sujet peut être assez autonome en ancien français (surtout dans les premiers textes), on constate ici que rien n'atteste le maintien d'un tel statut. Dans les trois cas en effet, le sujet se trouve dans la zone préverbale. Il convenait toutefois de les analyser séparément :

a. *Et il vint après...* : sachant que la conjonction de coordination est un élément faible (atone), le pronom sujet est l'élément premier de la phrase. Cette position lui donne une importance non négligeable.

b. *si le quida si ocirre que il ne fust aperceüs* : le pronom personnel *il* réfère à Caïn. On pourrait traduire, littéralement « il pensa le tuer de telle sorte qu'il ne fût pas aperçu » ; *fust aperceüs* est une forme passive et il n'y a pas de changement du référent anaphorique, la présence du pronom personnel sujet étant imputable, très probablement, à la nécessité de saturer la première place de la proposition après le subordonnant *que* (comme du reste dans la troisième occurrence du pronom *il* : *quant il vit...*).

c. *et quant il vit que ce estoit ses freres* : enfin, la proposition subordonnée s'ouvre par la séquence *Et quant + pronom personnel + Verbe*. Dans ce cas, le pronom sujet est obligatoirement exprimé et il sature la place préverbale, rôle que la conjonction, hors-phrase, ne saurait jouer.

2) Omission du pronom sujet d'un verbe conjugué en l'absence de tout autre sujet grammatical

a. *si le quida*

b. *Si se garda*

c. *Si se drecha*

On rappellera, concernant ces omissions du pronom personnel sujet, que l'expression du pronom est superflue à la fois dans la continuité narrative et dans l'économie de la phrase, parce qu'un élément tonique autre que le sujet sature déjà la place préverbale (ici, dans les trois cas proposés, *si* adverbe). Sa présence est un marqueur intéressant de liaison (*si le quida*, *si se garda*, *si*

se *drecha*) qui autorise l'omission de pronom (d'ailleurs, dans le cas s'un sujet nominal et non pronominal, ce dernier est le plus souvent postposé au verbe).

Le pronom sujet peut également être disjoint du verbe pour plusieurs raisons, mais aucune occurrence de cette configuration n'était présente dans le passage à étudier.

B) Le pronom régime

En ancien français, on distingue habituellement les pronoms conjoints non prédicatifs (formes faibles) et les pronoms disjoints prédicatifs (formes fortes). Le système des pronoms régimes est assez similaire en ancien français et en français moderne : « les formes faibles, non dotées d'autonomie, font partie de la zone verbale » et les formes fortes « peuvent s'employer hors de la zone verbale en rejoignant le plan nominal : elles sont alors indépendantes du verbe et peuvent s'en disjoindre jusqu'à la complète autonomie, en emploi prédicatif » (Claude Buridant, *op.cit.*, p. 654).

1) La forme non prédicative

Forme faible, le pronom personnel régime ne peut que très exceptionnellement se trouver en première position dans la phrase. Il est un élément clitique du verbe antéposé à celui-ci (proclitique), sans pouvoir être séparé de lui par un autre élément, même atone (contrairement au pronom sujet : cf. *il ne fust...* vu précédemment). Il forme avec le verbe « un seul groupe accentuel » (Geneviève Joly, *op.cit.*, *Précis d'ancien français*, Paris, p. 293). Les quatre occurrences du passage le montrent, même si l'on doit s'interroger sur le premier de ces quatre énoncés :

a. *si le quide si occire*

b. *Abel l'oÿ bien venir*

c. *Si se garda*

d. *Si se drecha*

Il est possible de distinguer deux groupes.

(a) et (b) *si le quida si occire / Abel l'oÿ bien venir* : le pronom régime atone *le* est immédiatement antéposé au verbe conjugué. Il n'y a aucune recherche de mise en valeur du pronom. L'énoncé *Abel l'oÿ bien venir* est syntaxiquement limpide (le pronom est proclitique et support agentif du verbe *venir*, noyau de la proposition infinitive introduite par *oÿ*, verbe conjugué qui attire donc en position proclitique le pronom atone régi par l'infinitif). Le cas de la séquence *si le quida si occire* est un peu analogue, puisque le pronom est régime de l'infinitif *occire* (le mode infinitif régit des compléments) et non du verbe *quidier*. On a d'ailleurs traduit l'énoncé par « (il) faillit **le** tuer... ». On rappellera qu'en ancien français, quand le pronom « est lui-même régime d'un infinitif régi par un verbe, le pronom, personnel ou réflexif, se place devant le verbe régisseur – modal, causatif ou autre – dont il est satellite, à la forme faible » (Claude Buridant, *op.cit.*, p. 661). C'est exactement le cas dans cette séquence.

(c) et (d) *Si se garda / si se drecha* : on analyse les deux occurrences de la même manière. Il s'agit de formes réfléchies, dont l'emploi est appelé par la présence de verbes pronominaux. Dans les deux cas de figure, on observe une co-référence entre le sujet grammatical et le pronom réfléchi ; et celui-ci apparaît en position proclitique, la place 1 étant saturée par l'adverbe *si* (voir *supra*).

2) La forme prédicative

Une seule forme est à relever dans cette partie, le pronom régime tonique *lui* dans l'énoncé *encontre lui*. Le pronom tonique marque une forme d'autonomie par rapport au verbe. La préposition *encontre*, qui introduit toujours un pronom à valeur prédicative, forme avec ce pronom un complément indirect du verbe *drechier*. Si l'on se réfère à la terminologie de Lucien Tesnière, on a donc une structure pronominale à triple valence (Lucien Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, 1959) : « *dresser quelqu'un encontre quelqu'un* » soit le schéma suivant : Adverbe + pronom régime atone + verbe + (pronom sujet omis) + préposition + pronom régime tonique, ce qui illustre bien la diversité d'emploi des formes pronominales en ancien français.

L'extrait proposé est assez riche en pronoms personnels et montre les ressorts d'un système syntaxique qui voit le statut du pronom sujet évoluer : outre que son expression devient obligatoire dans la phrase assertive canonique en l'absence de tout autre sujet grammatical, on l'attend de plus en plus souvent devant le verbe. Dans cette position, il perd progressivement toute prédicativité. Il n'est pas évident de savoir à quel point exact de cette évolution on en est arrivé lorsqu'on est confronté à la prose du XIII^e s. Il est vrai que les omissions sont encore bien représentées dans l'extrait proposé, mais la post-position, encore assez fréquente pour les noms, n'y est plus guère attestée pour le pronom personnel sujet. Sujet ou régime, le pronom personnel a une fonction de représentant anaphorique qui lui fait jouer un rôle de premier plan dans la narration et dans sa continuité thématique, particulièrement dans l'enchaînement des phrases indépendantes ou principales.

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

TEXTE II (FRANÇAIS MODERNE)

1. Lexicologie (1,5 point) – Étudiez du point de vue morphologique et sémantique les mots *puanteur* (v. 9) et *vanité* (v. 13).

Remarques liminaires

Cette année, contrairement aux sessions antérieures, la question de lexicologie portait sur deux vocables, mais amenait à mobiliser les mêmes compétences tant en termes de méthode qu'en termes de connaissances. Le jury a pu constater les efforts consentis par la grande majorité des candidates et des candidats pour appliquer les recommandations des précédents rapports et se réjouit d'avoir pu lire des copies dont les réponses étaient organisées selon l'axe morphologique d'une part, sémantique d'autre part. Ce point méthodologique étant posé, il reste à présent à évoquer les attendus notionnels – qu'ils soient d'ordre orthographique, morphologique ou sémantique – qu'un étudiant de Lettres se doit de posséder. Le sujet soumis à la sagacité des candidates et des candidats, académique dans sa formulation et dans ses objectifs, visait à questionner *morphologiquement* le mode de formation de deux mots et *sémantiquement* leur aspect polysémique. *Dans la partie morphologie*, l'essentiel consistait à repérer qu'il s'agissait dans les deux cas d'un substantif dérivé d'un adjectif à l'aide d'un suffixe féminin, ce qui signifie que les notions de dérivation, de base (radical) et d'affixe doivent être pleinement connues, afin de pouvoir décrire les phénomènes de création lexicale. *Dans la partie sémantique*, le jury attendait une analyse du sens en langue et une analyse en contexte. Loin de chercher à surprendre, cette question visait à s'assurer que les connaissances élémentaires, mais pour le moins fondamentales, étaient maîtrisées de la part de futurs professeurs de Lettres de collège ou de lycée qui auront à traiter, à n'en point douter, tel ou tel point de lexicologie dans leurs séances de cours pour expliquer la forme et/ou le sens de tel ou tel mot.

Rappels méthodologiques

- Il convient en premier lieu de rappeler que les candidates et les candidats étaient tenus d'identifier clairement les vocables soumis à l'étude lexicologique, **en indiquant leur nature et leur fonction grammaticales au sein de la phrase dans laquelle ils se trouvent.**

- Il s'agissait de traiter la partie morphologique en ne mélangeant ni les différents modes de création lexicale (la *dérivation* n'est pas la *composition* ni la *conversion*) ni les termes usités (les notions de *base*, de *radical*, d'*affixe* doivent être connues, l'identification du *radical* ou du *suffixe* doit être précise, la *dérivation exocentrique* ne doit pas être confondue avec la notion d'*exophorique* qui relève de la sémantique énonciative). Les réponses devaient être rédigées et non réduites à des schémas vaguement légendés.

- Contrairement à la morphologie, la partie sémantique de la question a été peu ou mal traitée dans de nombreuses copies qui se sont contentées d'énumérer deux ou trois acceptions du mot. Rappelons que l'exercice consiste en deux temps successifs qui ont une logique interne : d'abord, il s'agit d'évoquer les différents sens en langue, *i.e.* indiquer par quels mécanismes on passe d'un sens à l'autre, puis dans un second temps, il convient de mentionner le sens en contexte, *i.e.* préciser le sens dans le passage en s'appuyant sur des éléments de l'environnement textuel. Il s'agit donc de relever des expressions choisies à dessein pour étayer le sens du mot.

Éléments de corrigé

Nous suivrons dans le corrigé qui suit le plan induit par la formulation de la question, en traitant tour à tour les mots *puanteur* (v. 9) et *vanité* (v. 13) sur le plan formel d'une part, sémantique d'autre part. Le traitement morphologique tout d'abord – les deux vocables reposant sur la dérivation suffixale –, puis sémantique des deux substantifs était naturellement tout autant acceptable et a, *de facto*, été accepté, à condition que les analyses soient claires et précises.

- ***Puanteur* (v. 9)**

Le substantif *puanteur* s'intègre dans un groupe nominal prépositionnel ouvert en *de* qui est complément du participe présent *cornant*. Il s'analyse comme un complément de verbe et peut être identifié comme COI de *cornant* (participe présent du verbe *corner*) ou bien comme complément intraprédicatif du verbe, à la manière d'un adverbe. On se reportera, sur ce point, au corrigé de la question de grammaire.

Étude morphologique

Le substantif procède d'une formation par **dérivation complexe**. La **chaîne dérivationnelle** est la suivante : à partir du verbe *puer* est créé l'adjectif verbal ***puant* par conversion du participe présent**, qui sert de base au nom *puanteur* (sur la dérivation de l'adjectif par la droite, voir également *haut / hauteur ; grand / grandeur*). Il s'agit donc d'un **mot construit**, car le terme *puanteur* repose sur une **formation désadjectivale** qui est créée par **dérivation suffixale**. Ce procédé de dérivation est dit **exocentrique**, en ce qu'il entraîne un changement de catégorie grammaticale. On parlera alors de suffixe transcatégoriel puisque s'ajoute à la base de l'adjectif le morphème lexical *-eur* formateur de nom abstrait.

Étude sémantique

Sens en langue – La construction d'un nom en *-eur* transmet au nom dérivé le sens de l'adjectif. Ainsi, à l'instar de l'adjectif *puant*, le vocable *puanteur* désigne dans son acception première

une « odeur nauséabonde très désagréable ». Au sens figuré, le sens s'applique par métonymie au « caractère répugnant et odieux d'une chose ou d'un individu ».

Sens en contexte – Dans le passage, le terme est employé dans son sens premier, puisqu'il s'intègre dans le réseau lexical relevant de l'hypotypose de « la décomposition cadavérique ». À ce titre, il convient d'étayer le sème d'« odeur très désagréable » par le truchement de l'isotopie de la « putréfaction » (« charnier mortuaire », « vers », « descharné », « desnervé », « depoulpez », « deschiré », « pourriture ») et par la rime signifiante « mauvaise senteur » (v. 10) qui s'analyse comme une périphrase définitionnelle de *puanteur* (cf. le corrigé des questions de grammaire et stylistique).

- **Vanité (v.13)**

Il s'agit d'un nom commun dont la fonction est attribut du COD de la subordonnée substantive périphrastique subséquente « ce qui ne te rend plus sçavant et plus sage. »

Étude morphologique

Le terme constitue un nom hérité, puisqu'il est emprunté au latin *vanitas, vanitatis* (« fausse apparence », « mensonge », « frivolité », « vanité »), bâti par dérivation suffixale de la base adjectivale *van-* (*vanus, -a, -um*) étendue par le suffixe *-itas*, formateur de nom abstrait. Envisagé en synchronie, comme en diachronie, *vanité* est un **mot construit** : il repose sur une **formation désadjectivale créée par dérivation suffixale exocentrique**. On parlera dès lors de **suffixe transcatégoriel** en ce qu'il entraîne un changement de catégorie grammaticale : le suffixe *-té / -ité* (morphème lexical) s'ajoute à la base adjectivale *van-* (morphème allomorphe de *vain*) et permet de former ainsi un nom abstrait.

Si la question n'invitait pas à traiter le mot *vanité* du point de vue orthographique, le jury a toutefois pu apprécier les copies qui s'intéressaient à la graphie *-té* du suffixe, alors même que le nom est féminin. Notons donc que les noms féminins se terminant par le suffixe *-té* ou *-tié* ne prennent pas de *-e*, quoique fassent exception les noms suivants, qui sont des noms concrets : *la montée, la butée, la dictée, la jetée, la portée*, ainsi que les noms exprimant un contenu (*une assiettée, une pelletée, une fourchetée, etc.*).

Étude sémantique

Sens en langue – Par héritage sémantique du latin *vanitas* qui dénote « le vide, l'irréel et l'imaginaire », le nom *vanité* désigne dans son acception première « le caractère illusoire d'une chose ou d'un être ». Dès lors, le terme prend le sens de « inutilité », « insignifiance », « frivolité ». D'ailleurs, dans une acception spécialisée dans le domaine pictural, une *vanité* est une représentation allégorique et religieuse du motif littéraire du *memento mori* qui entend dénoncer la futilité des plaisirs de l'homme et lui rappeler sa finitude. Enfin dans un emploi rare et littéraire, ce vocable peut s'appliquer à une personne satisfaite ou infatuée d'elle-même et devient alors synonyme de « fatuité » ou « suffisance ».

Sens en contexte – Dans le second tercet qui est une reprise du motif du *vanitas vanitatum*, le sème de « vanité » est autant celui de « l'illusion » que celui de « l'insignifiance ou de la futilité de la vie humaine ». Il s'intègre en effet à la visée apologétique du discours par lequel le poète entend dénoncer la vanité comme « l'estat de [l]a fragilité » (v. 12) de toute vie humaine qui, basée sur le mensonge et les passions, ne peut être qu'insignifiante et condamnable, puisqu'elle éloigne l'homme de la Connaissance (« plus sçavant », v. 14) et de la Sagesse (« plus sage », v. 14), souverains biens auxquels Dieu seul peut conduire.

2. Étude grammaticale (3,5 points) – Étudiez, dans un commentaire organisé, les groupes prépositionnels ouverts par *de* dans l'ensemble du texte.

Remarques liminaires

La seconde question de l'étude synchronique du français moderne était une question de morphosyntaxe centrée sur les groupes prépositionnels ouverts par *de*. Ce sujet qui, comme celui des années antérieures, était de facture très classique, permettait aux candidates et candidats de mobiliser leurs compétences en grammaire normative dans la mesure où les notions convoquées doivent être maîtrisées dès le cycle 3 par les élèves auxquels ils ou elles ont vocation à s'adresser. En effet, dans la partie grammaticale relative à « savoir identifier les constituants de la phrase simple » (*Bulletin officiel* n°30 du 26-7-2018), les programmes de la classe de 6^{ème} distinguent de manière explicite la nature (ou classe grammaticale) de la fonction : qu'une candidate ou un candidat prétendant à l'obtention du Capes de Lettres méconnaisse donc le groupe nominal prépositionnel (GP) et les fonctions qui lui sont corrélées (CDN, COI, complément d'agent ou CC) révèle des lacunes grammaticales importantes d'autant plus graves et préjudiciables que ces points de langue sont étudiés dès le collège.

Si bon nombre de copies ont satisfait à ces attentes élémentaires, le jury a également été étonné des difficultés manifestées par certaines d'entre elles dans le traitement de la question (notamment pour ce qui relève du bornage du GP et de l'identification de sa fonction grammaticale ou de son point d'incidence) ; rappelons en outre que sont sanctionnés lors de la correction une absence d'introduction, une définition sommaire de la notion (GP et/ou préposition), un relevé incomplet et/ou erroné du corpus étudié, un traitement des occurrences au fil du texte sans classement cohérent ni analyse.

Le rapport qui suit se veut donc une aide pour les candidates et candidats des sessions à venir : il veillera à rappeler explicitement les attendus méthodologiques et à expliciter les connaissances qu'il eût fallu mobiliser pour traiter ladite question.

Rappels méthodologiques

- Il convient de rappeler que la question de grammaire s'ouvre impérativement par une **introduction** qui *définit* – et mieux encore *problématise* – la notion étudiée. La définition doit proposer des éléments morphosyntaxiques pertinents qui sont mentionnés dans les grammaires universitaires. On évitera donc de se limiter à des traits définitoires du type « bilan de leçon » tels que ceux que proposent les manuels scolaires.

- Le jury attend un **relevé précis et complet** des occurrences (possible dès l'introduction, impératif au cours du développement), un **plan cohérent et des analyses pertinentes** visant à étayer les critères du classement opéré.

- Pour chaque exemple, il s'agit de **décrire le phénomène syntaxique observé et de justifier son analyse par des éléments uniquement grammaticaux** ; dans notre cas, il s'agissait de **mettre en évidence le point d'incidence** pour indiquer si le GP était un complément du nom, du verbe ou de phrase ; il était nécessaire de **convoquer également les tests syntaxiques de permutation** avec d'autres prépositions, **de suppression** pour distinguer les compléments essentiels ou non, etc.

- Le jury apprécie toute mise en valeur de connaissance théorique, tout effort argumentatif visant à explorer l'ambiguïté entre plusieurs solutions.

Éléments de corrigé

Introduction

Définition de la notion – Le jury attendait une **définition syntaxique du groupe prépositionnel** qui se compose des traits définitoires suivants : **1) le GP est une unité syntaxique dont la préposition est le mot-tête ; 2) la préposition peut introduire des mots ou des syntagmes de différente nature** : un groupe nominal (ce qui était **toujours le cas dans le corpus étudié**), pronominal (jaloux *de nous*), adverbial (le pain *d'antan*), un verbe à l'infinif et ses éventuels compléments (*défense de stationner un véhicule*), une subordonnée relative substantive périphrastique (je doute *de ce que je peux dire*) ou complétive (on s'attend à *ce qu'il vienne*) ; **3) le GP est doté d'une fonction syntaxique** (complément du nom ou du pronom, complément de verbe – COI, complément d'agent – ou de phrase – CC), parfois difficile à identifier clairement, en raison de la frontière poreuse entre les compléments intraprédicatifs et extraprédicatifs, entre les CO et CC (voir *infra*).

Bien que le sujet porte sur les groupes prépositionnels, certaines copies ont introduit leur propos par **une définition de la préposition** comme étant une partie du discours caractérisée par **son invariabilité, sa transitivité, sa capacité à introduire des constituants** de type nominal. D'autres ont mentionné, avec une perspicacité certaine, les cas particuliers de la qualification « groupe prépositionnel » précisément en interrogeant la présence ou l'absence de la préposition ainsi que la place de l'élément *pré-* ou *postposé*. Ainsi dans quelques cas de compléments de nom, la préposition peut être omise : diachroniquement en ancien français (*le manoir son père* – cf. texte 1 du sujet – pour « la maison *de* son père »), synchroniquement en français moderne dans le cas des noms épithètes, selon la terminologie de la GMF (*un passage piéton, un espace détente*) ; l'on aurait pu également citer les cas où la *préposition* devient *postposition* : *la nuit durant, deux heures après*.

Par ailleurs, si la question traitait des GP sur le plan syntaxique, le jury a apprécié, et donc valorisé, les copies qui ont consacré un temps à **des remarques morphologiques** au sujet de la préposition *de* ou de ses différents emplois : **amalgame** de la préposition et de l'article (article contracté), **dissimilation** de l'article (phénomène appelé **haplogie**) ou **absence de déterminant ; article indéfini pluriel**, variante de *des* (*une belle voiture > de(s) belles voitures*) ; **composante de l'article partitif** (*de l'eau / de la lâcheté / du (*de +le) pain / du (*de +le) courage*) / *des décombres / des épinards*) ou d'un **déterminant indéfini complexe** (*beaucoup de, (un) peu de, moins de, plus de*) ; **marqueur d'infinif** (ou **complémenteur**) : (*Il refuse de venir ; il a tenté de s'enfuir ; « Et Grenouilles de se plaindre ; / Et Jupin de leur dire »*).

Identification du corpus – Rappelons que compte-tenu des contraintes liées au temps limité de l'épreuve, le relevé des occurrences, dès l'introduction, ne revêt aucun caractère obligatoire ; il est en revanche souhaitable de présenter brièvement les éléments discriminants du corpus en montrant les différents points d'incidence du GP, ce qui atteste la bonne compréhension du sujet, de ses enjeux, voire de ses limites. Le corpus à étudier ne présentait pas *a priori* de difficulté apparente : il se composait de neuf occurrences : **d'un charnier mortuaire** (v. 2) ; **de vers** (v. 2) ; **des mains** (v. 5) ; **de pourriture** (v. 5) ; **d'autre côté** (v. 6) ; **d'ordinaire pasture** (v. 8) ; **de puanteur** (v. 9) ; **de mauvaise senteur** (v. 10) ; **de ta fragilité** (v. 12). Il fallait donc inclure, comme la grande majorité des copies l'ont fait, **la forme élidée (d')** de la préposition *de* devant un mot à initiale vocalique (**d'un charnier mortuaire, d'autre côté, d'ordinaire pasture**) et la forme *des* qui est l'**amalgame** de la préposition *de* et de l'article défini pluriel *les* (**des (*de +les) mains**).

Annonce du plan – Méthodologiquement la question invitait à un développement syntaxique si bien qu'il convenait d'adopter **un plan fonctionnel, par incidence** en classant les GP ouverts par *de* **selon le point d'incidence du GP**.

Développement

S'il a été écrit plus haut que le relevé des occurrences n'était pas impératif dans l'introduction, il reste néanmoins indispensable que soient traités **tous les groupes prépositionnels** ouverts en *de* « dans un commentaire organisé », comme le stipulait l'intitulé de la question. Aussi le corrigé subséquent accorde-t-il une attention particulière à l'agencement des GP (plan) et à l'analyse grammaticale des exemples.

1. Le GP est incident à un constituant nominal ou pronominal

Le complément prépositionnel, postposé, est un modificateur du GN ou du Gpron qui permet de le préciser et de ce fait, de restreindre sa portée par rapport à un emploi sans expansion de constituant. Le GP assure donc le passage de **l'extension** (*livre*) à **l'extensité** du nom (*le livre de Pierre*) et du pronom (*celui de Pierre*).

1.1. Le GP est complément du nom (CDN)

— *d'un charnier mortuaire* (v. 2) : le GP est complément du nom *couverture* et opère une expansion restrictive qui entraîne la détermination définie du GN.

— *de ta fragilité* (v. 12) : le GP est complément du nom *estat* et opère une expansion restrictive qui entraîne la détermination définie du GN.

1.2. Le GP est complément du pronom

— *des mains* (v. 5) : morphologiquement, *des* s'analyse comme amalgame [préposition *de* + article défini pluriel *les*], ou « article contracté » ; le GP est le complément obligatoire du pronom indéfini *l'une* et relève d'un fonctionnement anaphorique dans la mesure où son contenu vient préciser le référent indéfini pronominal de *l'une* ; on pourra recourir à cet égard au critère de suppressibilité : l'emploi du seul pronom indéfini **l'une tombe de pourriture* n'est pas viable ici puisque le pronom indéfini n'est anaphorique d'aucun autre élément qui le précède et n'a pas non plus une référence désignée par défaut (type *l'une fait ceci, l'autre fait cela*).

2. Le GP est incident à un constituant verbal

2.1. Le GP est COI

Sont analysés comme COI les compléments essentiels du verbe qui désignent « la personne ou l'objet sur laquelle / lequel passe ("transite") l'action exprimée par le verbe et effectuée par le sujet » et qui sont introduits par une préposition (voir *GMF*, 5^{ème} édition, p. 218) ; selon cette définition, on relèvera donc :

— *d'ordinaire pasture* (v. 8), COI de *servent*. Dans cet exemple, on remarquera l'absence de déterminant dans le GP en ce qu'il exprime une « matière qui n'identifie pas une occurrence particulière du référent, mais le considère dans sa plus grande généralité » (*GMF*, 5^{ème} édition, p. 166).

— *de pourriture* (v. 5), COI de *tombe* (autre analyse possible, voir *infra*). Dans ce cas, on constate le phénomène d'haplogie ou de dissimilation du second élément (**de de la pourriture*) par souci d'euphonie. « En effet, selon une règle générale, appelée "règle de cacophonie" par les grammairiens de Port-Royal, les formes *des, du, de la* s'effacent régulièrement après la préposition *de*, qu'il s'agisse des compléments de verbes, de noms ou d'adjectifs » (*GMF*, 5^{ème} édition, p. 166).

Remarque : Il est aussi envisageable d'analyser ce GP comme un CC (voir *infra*, 3^e partie).

— *de mauvaise senteur* (v. 10), COI de *infecte*. On attendrait une forme marquée par le sceau du pluriel (**de mauvaise[s] senteur[s]*), mais le régime du GP se trouve ainsi graphié en raison de la rime avec le nom *puanteur* au singulier qui permet d'identifier parfaitement la synonymie entre *puanteur* et sa périphrase définitionnelle *mauvaise senteur*.

Remarques :

1) Il est également possible d'analyser (*de mauvaise senteur*) comme un complément **d'objet interne** (type *vivre sa vie*) puisque le verbe polysémique *infecter* signifie dans son acception première « imprégner d'émanations puantes, de germes malsains » (CNRTL) ; ainsi, le GP « reproduit l'essentiel du procès encodé par le sens du verbe », mais il lui « assigne une spécification qui aurait pu être véhiculée par d'autres types de constructions (p. ex. par un adverbe ou par un complément de manière) » (*GMF*, 5^{ème} édition, p. 220).

2) Il est aussi envisageable de concevoir ce GP comme un CC (voir *infra*, 3^e partie).

2.2. Le GP est complément du participe

Les deux occurrences suivantes occupent une fonction de complément de verbe alors même qu'elles sont régies par des participes. Nous rappelons à ce titre que « quand le participe passé possède des compléments verbaux (CO, CC ou complément d'agent au passif), il garde une double valeur, comme le participe présent : il joue le rôle d'un verbe par rapport à ces compléments et celui d'un adjectif par la fonction qu'il exerce par rapport au nom » (*GMF*, 5^{ème} édition, p. 344).

2.2.1. Complément du participe passé : complément d'agent

— *de vers* (v. 2), s'analyse comme un complément d'agent du participe passé de diathèse passive *mangé*. La transposition à la voix active (*des vers mangent un corps*) place le GN *des vers* comme le sujet actif qui devient à la voix passive le complément d'agent ouvert en *par* ou *de*. On observe donc encore une fois le phénomène d'haplogie ou de dissimilation du second élément **de des vers*, contrairement au GP ouvert en *par* : *par des vers*. Le GP ouvert par *de* équivaut à un complément d'agent ouvert par la préposition *par*²⁵ (*corps mangé de / par des vers*), tournure syntaxique dans laquelle *mangé* s'analyse comme une forme verbale qui peut, dès lors, posséder une complémentation. On pourra enfin remarquer une nuance sémantique entre *de* et *par* : la préposition *de* ainsi que le participe passé à valeur perfective expriment l'état accompli du procès, alors que l'emploi de *par* sous-tend l'idée du procès en cours de réalisation par le complément d'agent.

2.2.2. Complément du participe présent

— *de puanteur* (9), complément du participe présent *cornant*. Cette occurrence est délicate. *Cornant* ne saurait s'analyser comme un adjectif : il construit son complément comme un verbe. Il reste à examiner la fonction de ce qui le complète. Et pour ce faire, il convient de distinguer les deux sens possibles du verbe. Le sens le plus répandu, y compris à l'époque de Chassignet, est celui de « sonner, appeler de la corne ». Dans cette hypothèse, le groupe participial peut se paraphraser par « retentissant à force de puanteur » dans une logique de synesthésie (voir le commentaire stylistique), le complément pouvant alors s'analyser soit comme COI, soit comme complément intra-prédicatif modifieur du verbe, à l'instar d'un adverbe. Dans ce second cas, l'on pourrait alors songer à une

²⁵ La préposition *de* (largement majoritaire en français classique pour introduire le complément d'agent) pourrait commuter avec *par* qui a été généralisé en FM (voir *GMF*, 5^{ème} édition, p. 436-437).

analyse par le CC (cf. « à force de puanteur, il corne »), avec cette limite que, précisément, la préposition n'est pas la même et que le choix de la préposition conditionne la syntaxe : introduit par « à force de », le complément est déplaçable et supprimable, et peut alors s'analyser comme CC ; mais, introduit par « de », il perd au moins sa mobilité et ne supporte dès lors plus la même analyse. L'autre sens possible de *corner*, populaire et plus marginal, est celui de « puer²⁶ », sémantiquement cohérent, mais aussi redondant, avec son complément. Cette hypothèse orienterait dès lors l'analyse vers un complément d'objet interne, même si le verbe est réputé intransitif. En somme, plusieurs analyses relevant toutes du complément de verbe étaient recevables pour cette occurrence et le jury a d'ailleurs valorisé d'un bonus toute exploration ou discussion de diverses hypothèses auxquelles se sont livrées les meilleures copies.

3. Le GP est incident à la phrase : le GP est complément de phrase (CC)

— *d'autre côté* (v. 6) : CCLieu. À l'instar de l'adverbe *Icy* (v. 5), le GP *d'autre côté*, constituant périphérique, occupe la fonction de complément de phrase (CCLieu) en ce qu'il est déplaçable et supprimable : *d'autre côté les yeus destournez à l'envers. / Les yeus destournez à l'envers.*

Remarque 1 : Le jury a accepté une autre réponse pour *d'autre côté* : complément de l'adjectif *destournez*, bien que cette analyse soit discutable en ce que l'adjectif *destournez* est déjà complété par un GP ouvert par *à* (*à l'envers*).

Remarque 2 : On peut remarquer dans les analyses ci-dessus **la porosité établie entre les COI et les CC**, ce qui conduit à considérer également les GP comme de potentiels CC (*GMF*, 5^{ème} édition, p. 223). Ainsi « de pourriture » (v. 5) et « de mauvaise senteur » (v. 10) peuvent selon cette logique être analysés comme CC de cause. Bien que cette analyse soit moins convaincante que celle qui est proposée en 2.1.²⁷, il peut être concevable de traiter ces GP comme des constituants périphériques, des circonstants extraprédicatifs, dans la mesure où les critères de mobilité et de suppressibilité sont envisageables²⁸.

Une fois encore, le jury a accepté la pluralité des analyses à condition toutefois qu'elles soient fondées sur des critères précis et pertinents.

Loin d'être insurmontable, cette épreuve permet aux candidates et candidats de faire montre de leurs connaissances en grammaire, de leur capacité à identifier des notions avec précision, à s'exprimer avec justesse et à raisonner avec finesse sur des tournures syntaxiques, poétiques, archaïques ou encore usitées de nos jours ; autant que la littérature en définitive, la grammaire permet à tout enseignant de Lettres qui la maîtrise de mieux apprécier la richesse, les subtilités de la langue et d'en transmettre ainsi la beauté à ses élèves.

²⁶ Furetière : *on dit aussi que la viande corne quand elle commence à se corrompre* ; CNRTL : « puer, spécialement en parlant de la viande qui commence à pourrir ».

²⁷ Le vers 7 *se distillent en glaire* fait opter pour une analyse en COI (*tombe de pourriture = tombe en pourriture*) dans la mesure où le GP ouvert par *en* s'interprète comme un circonstant intraprédicatif en ce qu'il est essentiel et qu'il établit un lien sémantique entre le sème du verbe *distiller* et le résultat de la distillation (*glaire*).

²⁸ « de pourriture » est déplaçable (*Icy, de pourriture, l'une des mains tombe*) et supprimable (*Icy l'une des mains tombe*) ; de même, « de mauvaise senteur » est déplaçable (*De mauvaise senteur le ventre infecte l'air voisin*) et supprimable (*le ventre infecte l'air voisin*).

Étude stylistique (5 points)

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

Remarques générales

Ce poème est un **sonnet**, c'est-à-dire une forme poétique dont la contrainte génère les symétries et les retournements, un dispositif propre à articuler forme et sens, au point qu'Aragon le définit comme « une machine à penser ». On conçoit donc qu'il puisse être lu comme répondant à une visée argumentative.

En tant qu'il procède d'une esthétique de la condensation, le sonnet est également un cadre qui convient à la **description** : l'apostrophe initiale invite le lecteur à se représenter un corps en décomposition. L'argumentation en cause est donc indirecte, relevant de la **persuasion**.

Jean-Baptiste Chassignet propose en effet ici un **memento mori**, l'équivalent poétique d'une **vanité**, c'est-à-dire d'une « représentation picturale évoquant la précarité de la vie et l'inanité des occupations humaines » (*TLF*). Dans sa préface, il explicite son **intention édifiante** : « je conclus en moy-mesme de marcher en la piste de la mort et te monstret, amy lecteur, l'infirmité et misere de nostre condition » (*Le Mespris...*, éd. Lope, p. 12).

Écrivant dans une France ravagée par les guerres de religion, Chassignet met la description, l'horlogerie minutieuse du sonnet et son expérience de la rhétorique au service d'une **visée apologétique chrétienne** que thématise le titre de son recueil : *Le Mespris de la vie et consolation contre la mort*. Pour ce lecteur assidu des *Exercices spirituels* (1548) d'Ignace de Loyola, la méditation sensible sur la corruption de la chair est un moyen de sauver son âme.

Problématisation et perspectives d'interprétation

La formulation du sujet (« comment l'écriture poétique sert la visée argumentative ») invitait à regarder ce sonnet comme une argumentation. On entend ici la notion d'argumentation dans son acception courante, c'est-à-dire comme l'ensemble des procédés mis en œuvre pour emporter l'adhésion d'un auditoire à une thèse ou à une vision des choses. On pouvait donc s'attendre à ce que les candidates et les candidats s'interrogent sur la thèse de Chassignet et explicitent la dimension édifiante de son discours, sa visée apologétique. Ainsi le poète apparaît-il ici moins comme un sujet lyrique à l'origine d'un éloge ou d'une effusion que comme un moraliste qui prétend détenir une sagesse et aspire à la partager, ou qui présente son poème comme un discours de vérité sur l'existence humaine.

En cela, Chassignet n'a pourtant rien de novateur. S'il est vrai que, dans la tradition de Pétrarque, le sonnet est d'abord restreint à la lyrique amoureuse, la Pléiade l'a entre-temps ouvert à d'autres domaines, à quoi se prête parfaitement l'alexandrin, que les contemporains sentent comme le vers le plus proche de la prose : on peut penser à ce titre à l'évolution d'un Du Bellay entre *L'Olive* (1549-1550) et les *Regrets* (1558). Si le sonnet CXXV du *Mespris* rappelle le n° I des *Derniers Vers* de Ronsard (« *Je n'ay plus que les os, un Schelette je semble, / Decharné, denervé, demusclé, depoulpé...* »), le rapprochement est en partie fallacieux, car il s'agit moins ici de constater sur soi, avec une visée pathétique, les effets délétères de l'âge que d'utiliser l'image d'un cadavre en décomposition comme moyen d'émouvoir et de déclencher une méditation sur la finitude de l'existence humaine et sur la déréliction de l'homme sans Dieu.

La poésie de Chassignet est d'abord et avant tout une poésie religieuse, que l'on peut rapprocher de celles de Guillaume Du Bartas, de Jean de Sponde ou de Jean de La Ceppède. Quant à la difficulté de savoir s'il convient de faire de Chassignet un disciple attardé de la Pléiade ou un représentant du courant baroque, ou encore un maniériste, elle ne fait que manifester la porosité des frontières chronologiques des mouvements littéraires, et leur possible chevauchement dans une œuvre, un écrivain.

Le développement qui suit ne doit pas être considéré comme une étude organisée en fonction d'un plan. Il se borne à regrouper des éléments de commentaire en fonction des postes d'analyse stylistique qui paraissent ici attendus.

L'énonciation

On pouvait attendre des candidats et des candidates qu'ils ou elles commencent par s'interroger sur la **situation de communication** et sur la dimension adressée de ce sonnet, et donc plus largement sur l'énonciation, qui est un poste stylistique à privilégier.

L'apostrophe « MORTEL », qui ouvre le premier vers traduit d'entrée la perspective apologétique. Le substantif *mortel*, d'emploi littéraire, désigne un être humain. Mis en valeur par la typographie en tant que premier mot du poème, il appelle le nom propre « DIEU » (v. 13), lui aussi en petites capitales, avec lequel il constitue une antithèse (cf. *Les dieux et les mortels*). Il convenait alors d'interpréter le choix que fait le poète d'interpeller ainsi son lecteur. Si Villon dans la « Ballade des pendus » fait appel à la miséricorde (« Frères humains... »), si Baudelaire cherche à établir une complicité dans le vice (« Hypocrite lecteur... »), l'adresse de Chassignet traduit une posture de prédicateur et de moraliste, qui sera celle d'un Bossuet dans son *Sermon sur la mort* (1662).

Le recours au **mode impératif** (« pense », v. 1, « fonde », v. 13) devait être interprété également, dans la mesure où il confirme cette position surplombante que s'arroge l'énonciateur. Le connecteur *puis* coordonne les deux injonctions, établissant entre elles un lien temporel de succession. Par l'intermédiaire du groupe participial apposé « connoissant l'estat de ta fragilité » (v. 12), qui prend ici une valeur causale, l'invitation à la foi (« fonde en DIEU seulement ») se justifie par le présupposé qu'elle est l'unique « consolation contre la mort ». L'appel à l'imagination (« pense ») que soutient par la suite la description, a donc pour objectif cette connaissance et l'éveil qui en découle : la connaissance ne peut passer que par les sens.

Autant l'apostrophe initiale que ces impératifs coordonnés sont des **déictiques**. Font en outre référence à l'allocutaire les deux **indices de P2** (déterminant possessif « ta », pronom personnel « te », v. 12 et 14). Dans un énoncé qui relève donc du plan énonciatif que Benveniste appelle *discours* (par opposition à l'énonciation historique ou *histoire*), **l'adverbe « lcy »** (v. 5) et **le présent de l'indicatif** (v. 4, 5, 7, 8, 10 et 11) pouvaient être interprétés comme des déictiques également : la voix poétique confère ainsi à l'objet de la description, « un cors mangé de vers » (v. 2), c'est-à-dire au délocuté, un degré de présence comparable, dans la situation d'énonciation, à celui de l'allocutaire. L'opération intellectuelle appelée par l'injonction « pense » est tout à la fois représentation et présentation sensible.

La description (type de texte)

La description, en tant que type de texte, est donc également une entrée essentielle dans le texte, même si elle ne concerne qu'une partie du poème (v. 1-11). On a valorisé notamment les commentaires qui parvenaient à préciser d'une part ce qui est décrit, d'autre part et surtout à rendre compte des opérations propres au descriptif (*ancrage*, *aspectualisation* et *qualification*, selon J.-M. Adam).

Le sujet de la description (*thème, hyperthème, pantonyme*) est désigné par le GN indéfini « un cors mangé de vers » [= *ancrage*]. La description se développe ensuite selon une **progression à thèmes dérivés (ou à thème éclaté)**. Suivent en effet un groupe pronominal et quatre GN, dont le caractère défini (*l', les, et le* sont des formes de l'article défini) s'explique par l'anaphore associative : leur antécédent est « un cors mangé de vers », dont ils constituent chacun un **aspect**, un **sous-thème** [= *aspectualisation*]. On pourrait aussi mobiliser l'opposition entre **holonyme** (« tout ») et **méronyme** (« partie »). L'opération de *qualification*, enfin, explique tout l'appareil syntaxique de caractérisation des GN au moyen d'épithètes ou de prédicats (appositions, GV). Ainsi le thème « un cors mangé de vers » est-il aussitôt caractérisé par trois appositions — deux participes et une relative (v. 2-4). Quant aux sous-thèmes, non seulement ils sont qualifiés par des groupes participiaux épithètes (« destournez à l'envers », « deschiré », « cornant de puanteur », « my-rongé »), mais ils constituent la tête de cinq groupes sujets (GS) dont le GV constitue chaque fois le prédicat.

GS (sujet)	GV (prédicat)
1 l' une des mains	tombe de pourriture
2 les yeus destournez à l'envers	se distillent en glaire
3 les muscles divers	servent aux vers goulus d'ordinaire pasture
4 Le ventre deschiré cornant de puanteur	infecte l'air voisin de mauvaise senteur
5 le né my-rongé	difforme le visage

Les **connecteurs spatiaux** « lcy » (v. 5) et « d'autre costé » (v. 6) ont également un rôle structurant : si l'argumentation se développe dans le temps (« pense... Puis... Fonde »), la description progresse dans l'espace. On a donc affaire à une description narrativisée dont l'organisation reprend les étapes successives de la perception de son objet par la pensée.

La description (rhétorique)

D'un point de vue rhétorique, nombre de copies ont mobilisé les notions d'**hypotypose** et d'**ekphrasis** : ces étiquetages ont toutefois moins d'intérêt en soi que n'en ont les observations auxquelles ils donnent lieu et les outils stylistiques que celles-ci requièrent.

Une stratégie essentielle pour l'argumentation indirecte consiste à motiver cette description par l'**interrogative indirecte** « quel est dessous la couverture / D'un charnier mortuaire un cors mangé de vers » (v. 1-2), qui réfère à « un savoir en suspens » et où l'adjectif interrogatif *quel* en fonction d'attribut invite à qualifier le sujet postposé et retardé par le CC. L'explicitation du thème suppose donc, sinon la définition des mots « couverture » (v. 1) et « charnier » (v. 2), du moins la capacité à associer un objet concret à l'expression référentielle « la couverture / D'un charnier mortuaire ». Le charnier en question n'est donc pas un lieu où l'on entasse des cadavres (l'article indéfini d'« un cors » présuppose le singulier) mais une tombe individuelle. Il s'agit souvent à l'époque d'une galerie couverte où se trouvent les tombes individuelles ou collectives. Il y a donc de quoi loger d'autres corps à proximité, sous le même toit de la galerie (« couverture »). Ainsi, « la couverture / D'un charnier mortuaire » s'apparente à une pierre tombale, à une dalle funéraire, que le poète moraliste nous invite à soulever par l'imagination, dans une situation de dialogue. La description se

fait alors **dévoilement** progressif : son développement se présente comme l'élucidation d'une énigme métaphorisée par le soulèvement de la « couverture ». Dans *Le Sermon sur la mort* Bossuet utilise le même procédé : « Me sera-t-il permis aujourd'hui d'ouvrir un tombeau devant la cour et des yeux si délicats ne seront-ils point offensés par un objet si funèbre ? [...] Ô mortels, venez contempler le spectacle des choses mortelles : ô hommes, venez apprendre ce que c'est que l'homme. »

Les choix lexicaux sont eux aussi indissociables d'une rhétorique de l'effet. Chassignet recourt à des **notations concrètes** (« réalistes »). Le **lexique de la dévoration** (« mangé », « goulus », « pasture », « rongé ») et la récurrence des participes préfixés en *de/des* (v. 3 et 4) traduisent la dégradation et le manque. Les mots porteurs d'une **axiologie négative** se trouvent concentrés dans le premier tercet : « puanteur », « Infecte », « mauvaise », « difforme ». Le choix du verbe *difformer* (« difforme », v. 11) plutôt que *déformer* mérite à ce titre commentaire. La putréfaction ne fait pas que modifier la forme du corps : elle le rend difforme, l'altère et l'enlaidit. Le mot « glaire » (v. 7) procède du bas corporel et peut être mis en relation avec l'acception populaire, aujourd'hui vieillie, du verbe *corner*, « puer en parlant de la viande en putréfaction ». La complémentation du verbe *corner* (quel que soit le sens qu'on donne à ce dernier), comme celle du verbe *tomber* [⇒ **Grammaire**], relève du **haut degré** et de la **surenchère descriptive** : de même que la main « tombe de pourriture » (v. 5), le ventre (que l'épithète « deschiré » relie fortement au « cors » et aux « os » du premier quatrain) corne à force de puanteur ; la main est si pourrie qu'elle tombe, le ventre si puant qu'il corne. Le coup de force de Chassignet consiste en effet à augmenter la description purement visuelle par des notations olfactives, voire auditives, à passer **de la vue à la synesthésie** : la notion de *synesthésie*, que l'on suppose acquise, peut se déduire du groupe participial « cornant de puanteur », à condition d'interpréter *corner* au sens de « produire le son d'une corne ou d'une trompe ».

S'il faut alors convoquer des notions, on peut examiner la validité de celles d'*enargeia*, d'*hypotypose* et d'*ekphrasis*, qui se trouvent ici peu ou prou liées. L'*enargeia*, dans la rhétorique du XVI^e siècle, désigne, comme le rappelle Kjerstin Aukrust, « la capacité dévolue au rhéteur de faire surgir un objet ou un être absent, et dont la figure de l'hypotypose (ou *evidentia*) est l'instrument privilégié » (« Le spectacle de la corruption dans *Le Mespris de la vie et consolation contre la mort* (1594) de Jean-Baptiste Chassignet », *Études de lettres* [en ligne] 3-4/2015, p. 68). L'hypotypose elle-même se trouve définie comme ce qui « peint les choses d'une manière si vive et si énergique, qu'elle les met en quelque sorte sous les yeux » (P. Fontanier, *Les Figures du discours*). Le *Dictionnaire du littéraire* nous rappelle qu'Hermogène définit l'*ekphrasis* comme « un discours détaillé, vivant et mettant sous les yeux ce qu'il montre » (s. v. DESCRIPTION), mais la notion désigne davantage dans la critique contemporaine la description littéraire d'une œuvre d'art. Elle n'est donc pas absolument adaptée ici, sauf à sous-entendre que Chassignet décrit une vanité, ce qui fausse l'interprétation et l'on peut y préférer la notion d'*hypotypose* : si le poète invite son allocutaire à se représenter avec lui le contenu d'une tombe, c'est pour méditer avec lui sur la finitude commune. Les commentaires faisant état de *description en direct*, en insistant comme nous l'avons fait plus haut sur l'énonciation de « discours », ont été valorisés.

Le sonnet

On pouvait attendre des candidates et des candidats qu'elles ou ils mobilisent les **notions propres à parler du sonnet** (*huitain* ou *octave* /vs/ *sizain* ou *sestette* ; *volta*, *bascule*, *charnière* ou *tourne* ; *conchetto*, *pointe* ou *chute*) et qu'ils/elles se servent de ce vocabulaire — du vocabulaire de la versification en général — pour dégager la spécificité du poème, et en particulier ses **stratégies de persuasion**.

Le mot « couverture » à la rime du premier vers et le recours topique au sonnet pour le **genre poétique du tombeau** peuvent inviter à une lecture calligrammatique, au moins de l'octave et du

premier tercet (v. 1-11) : sous la dalle funéraire du v. 1, la rime (b) reproduit quatre fois le jeu homonymique entre *ver(s)* et *vers* (métrique). Dans le tombeau du sonnet, **le travail de décomposition** affecte aussi le lexique qui permet d'en parler. Les lettres de la rime (a) *ture* sont anagrammatisées par la rime (c) *teur*, de même que celles de la rime (b) *vers* se trouvent déplacées puis replacées dans l'ordre (« *Servent aux vers...* », v. 8). Le travail de décomposition n'est pas moins apparent dans la récurrence *diminuendo* de la syllabe [de] à l'initiale de mot (*Descharné, desnervé... découvre*, v. 3 ; *Depoulez, desnouez, delaissent*, v. 4 ; *destournez*, v. 6 ; *deschiré*, v. 9). Presque chaque fois, cette syllabe correspond à un préfixe qui exprime « l'éloignement, la privation, la cessation, la négation, la destruction » (TLF). En revanche, plus aucun mot de ce type ne se rencontre dans le second tercet, preuve que ce lexique est réservé au corps. On peut interpréter dans le même sens l'usage probable de l'adjectif « divers » (v. 7) dans son sens étymologique (lat. *diversus*, « allant dans des directions différentes, opposées »). Confronté à la décomposition du corps, à la finitude de l'homme, le poète compose un objet poétique dont la vocation est *in fine* de rester immuable : le sonnet devient donc tombeau.

On peut aussi être attentif à la manière dont progressent les plans **strophique, syntaxique et sémantique** dans la description centrale. Les sous-thèmes correspondent chacun à une proposition mais c'est à la conjonction « et » qu'il appartient de boucler chaque strophe (et chaque série). En outre, le vers est l'unité à partir de laquelle on peut mesurer l'importance de chaque motif (1 < 1,5 < 1,5 // < 2 > 1).

2 ^e quatrain	Icy l'une des mains tombe de pourriture	1 vers
	Les yeus d'autre costé destournez à l'envers	1,5 vers
	Se distillent en glaire	
	et les muscles divers	1,5 vers
	Servent aux vers goulus d'ordinaire pasture.	
1 ^{er} tercet	Le ventre deschiré cornant de puanteur	2 vers
	Infecte l'air voisin de mauvaise senteur	
	Et le né my-rongé difforme le visage ;	1 vers

Le point à la fin du v. 8 est censé souligner l'unité prosodique de l'octave. Pourtant, comme la description se poursuit dans les v. 9-11, l'on pourrait être tenté de dire que la bascule se fait au milieu du sestette. Selon une telle lecture, le sonnet postpose à l'*exemplum* du cadavre la moralité topique du *vanitas vanitatum* de l'Ecclésiaste (v. 12-14). L'article indéfini dans « un cors mangé de vers » peut alors faire l'objet d'une interprétation générique : la description a une **valeur exemplaire**. C'est là une première interprétation.

Considérons alors la structure prosodique d'ensemble. Dans la **forme marotique** qu'utilise ici Chassignet, la bascule entre l'octave et le sestette, la *volta*, est marquée par un distique (cc). Or les rimes de ce distique peuvent être considérées comme lourdement sémantiques puisque « mauvaise senteur » est une paraphrase définitoire pour « puanteur » [⇒ **Lexicologie, puanteur**]. Or, si « les yeus » sont le thème central du second quatrain, c'est « le né » qui termine le premier tercet, chaque organe correspondant à l'orientation dominante du descriptif. **La synesthésie de l'odeur et du bruit** (qu'on peut entendre, on l'a vu, dans « cornant de puanteur ») recentre la description sur l'organe olfactif du nez (v. 11), avant de la quitter définitivement au profit de la leçon morale. Si dans la

tradition pétrarquiste, les quatrains sont le corps et les tercets l'âme du sonnet, ce n'est pas au vers 9 que se fait le passage du corps à l'âme : le dégagement est retardé, les sens de l'ouïe et de l'odorat constituent une étape intermédiaire.

Le *conchetto*, traditionnellement le dernier vers du sonnet, est ici le fin mot de la leçon morale. Il se condense en l'occurrence dans la **relative périphrastique** « Tout ce qui ne te rend plus sçavant et plus sage ». Le **présent gnomique** (« rend ») vient en étayer la visée morale ; quant à son référent, déjà caractérisé à la rime par l'attribut du COD « vanité », il est l'ensemble complémentaire de cette connaissance fondée sur la foi en Dieu, qu'exprime le réseau lexical « connoissant », « sçavant », « sage » [⇒ **Lexicologie, vanité**]. Contrairement au sonnet Peletier, qui croise les quatre dernières rimes (dede), la forme marotique les embrasse (deed) : non seulement la rime (d) *age* est retardée, mais elle est de surcroît la seule du sonnet à n'être pas une rime riche.

Soit, pour résumer :

Q1, v. 1	Apostrophe, invitation à la méditation
Q1, v. 2-4	Description visuelle de l'holonyme
Q2	Description visuelle des méronymes
T1	Description synesthésique des méronymes
T2	Leçon morale

MISE EN PERSPECTIVE DES SAVOIRS GRAMMATICaux (5 points)

La question de MPSG invite à croiser savoirs universitaires et transposition scolaire de la grammaire. Elle appelle aussi à vérifier les connaissances grammaticales des candidates et des candidats sur une notion donnée, tout en appréciant leur capacité à réfléchir sur les difficultés intrinsèques à cette notion, et sur la manière de la transmettre à des élèves dans la perspective de l'enseignement en collège ou en lycée. Enfin la notion de « mise en perspective » est centrale, appelant une confrontation entre **les trois volets attendus** que rappelaient tous les précédents rapports du jury :

- savoirs théoriques de niveau universitaire, qui resteront toujours le préalable indispensable d'un bon cours de français ;

- analyse critique du matériel pédagogique fourni et de la question 2 du texte de français moderne, qui apportent des exemples concrets de la transposition didactique des savoirs évoqués précédemment ;

- connaissance des programmes, de la construction progressive d'une notion à partir de prérequis et en parallèle avec d'autres notions connexes.

Problématique et introduction

Si les copies ont souvent organisé leur plan autour de ces trois volets attendus, on pouvait proposer un plan plus spécifique à la notion de complément d'objet, répondant aux **problématiques** suivantes (au choix) :

- Comment enseigner une notion qui peut sembler évidente, mais dont les fondements théoriques posent de nombreux problèmes ? La notion de complément d'objet a fluctué dans l'histoire de la grammaire (héritière du *régime* ou du *prédicat*) tout autant que dans l'histoire de l'enseignement (disparition du CO des programmes de 2015 au profit du prédicat ; rétablissement des CO dans les programmes de 2018).

- Comment distinguer le CO des compléments circonstanciels, mais aussi des autres compléments du verbe ? et comment enseigner aux élèves des tests efficaces dans ce sens, sachant que la question traditionnelle « quoi ? de quoi ? » ne permet absolument pas de trouver le COD ou le COI. Il était d'ailleurs décevant de ne trouver dans de nombreuses copies que ce réflexe un peu court pour identifier les CO ; si le futur enseignant ne dispose pas de plus d'outils que ses élèves, il risque d'être rapidement mis en difficulté quand il faudra élaborer des exercices ou commenter des occurrences issues des textes littéraires. Comme souvent en syntaxe, il faut croiser plusieurs tests, balayer tous les critères de définition ; ainsi le sujet interrogeait-il le cœur de la réflexion didactique sur la notion à enseigner.

- La tripartition proposée par le manuel de 3^e entre COD, COI et COS (exercice E) a-t-elle réellement un sens, dans la mesure où ni la grammaire universitaire ni les programmes scolaires (ni la *Nouvelle terminologie grammaticale* de 2020) ne reconnaissent la catégorie du « complément d'objet second » ? Cette question est certes secondaire, mais elle n'est pas inintéressante dans la mesure où bon nombre de copies ont adopté cette tripartition sans la moindre hésitation – là encore, on attendait un regard plus critique de la part des futurs enseignants de même qu'une meilleure connaissance du programme et de la terminologie.

Nous proposons, pour clore cette introduction, de rappeler rapidement les éléments des programmes officiels de cycle 3 et de cycle 4 évoquant la question des CO :

- En cycle 3 : dans la compétence « identifier les constituants d'une phrase simple », il est question de savoir « différencier les compléments : COD, COI, compléments circonstanciels de temps, lieu et cause », au travers d'« opérations de suppression, déplacement en début de phrase, pronominalisation (distinction CO / CC) ». Dès le cycle 3 les principales classes de mots sont connues, le nom bien évidemment, le déterminant, la préposition (pour construire le GNP) ; les pronoms personnels sujets et surtout objets également – ces derniers permettront la pronominalisation des CO.

- En cycle 4, l'élève va « approfondir la connaissance du COD et du COI, identifier les CC, identifier l'attribut du COD » ; il saura « maîtriser l'accord du participe passé avec *avoir* (cas du COD antéposé) » ; enfin, dans les compétences lexicales (« enrichir et structurer le lexique »), l'étude de la « construction des verbes » et des « variations de sens » donnera lieu à des « manipulations syntaxiques pour mettre en évidence les constructions verbales » et à une étude de « la polysémie verbale ». Notons aussi que l'élève de cycle 4 apprend la forme impersonnelle et les présentatifs – ce qui doit normalement le mener à distinguer le CO de la fonction séquence (ou régime) de l'impersonnel, bien que les programmes ne nomment pas réellement cette construction syntaxique.

Il paraît évident qu'une fonction que l'on rencontre aussi souvent dans les phrases donne lieu à un enseignement récurrent, permettant d'approfondir peu à peu ses difficultés. Il est intéressant également que les programmes construisent la notion de CO conjointement et par opposition à celle de complément circonstanciel, et rappelle au moins le test important de pronominalisation.

On pouvait alors élaborer un plan autour des difficultés spécifiques à l'enseignement du complément d'objet, en intégrant l'analyse du matériel pédagogique fourni au fil de la réflexion.

1 – Éléments de définition

A – Définition de l'objet

L'objet est la personne ou l'objet sur lequel passe (transite) l'action exprimée par le verbe et qui a pour origine le sujet. Toutes les grammaires notent la limite, évidemment, d'une définition uniquement sémantique et la nécessité d'apporter des critères syntaxiques :

– la place de l'objet, à droite du verbe (excepté pour le pronom proclitique et le relatif) et sans déplacement possible ;

– l'appartenance du CO au GV et au prédicat. Le CO est un complément du verbe.

– le caractère essentiel de l'objet, qui l'oppose au caractère facultatif du CC. Le CO est réputé non effaçable (même si de nombreux exemples prouvent le contraire) ;

B – Distinction entre le COD et le COI

– On opposera les constructions directe et indirecte grâce à l'absence ou à la présence de la préposition. Les plus fréquentes sont les prépositions incolores « de » et « à » ; cependant, il ne fallait pas oublier que bien d'autres prépositions peuvent régir un COI (par ex. *compter sur, entrer en concurrence avec...*).

– La distinction entre COD et COI est déterminante en cas d'accord du participe passé avec un COD antéposé. L'accord ne se fait pas avec un COI ; l'accord ne se fait pas non plus avec les CC ou les compléments particuliers que sont les compléments de mesure.

– Lorsqu'un verbe possède deux CO, le second peut prendre l'appellation de COS (complément d'objet second) ; pour un verbe à deux COI, l'appellation offre peu d'intérêt (*Il parle de la transitivity à ses étudiants / Il parle à ses étudiants de la transitivity*). Les grammairiens ont aussi parfois parlé de « complément d'attribution » pour un COS introduit par la préposition *à*, mais la GMF souligne que le terme ne convient pas à toutes les relations sémantiques (*ôter / confisquer quelque chose à quelqu'un*). Globalement, ces appellations ne sont plus utilisées, comme l'entérine le BO n°30 du 26-7-2018.

– Plusieurs grammairiens remarquent que la relation entre le verbe et le complément direct est plus étroite et plus immédiate que la relation entre le verbe et le complément indirect, en se fondant notamment sur les verbes qui admettent les deux constructions comme *aider quelqu'un / aider à quelqu'un*²⁹.

Si l'on regarde les documents pédagogiques proposés, l'exercice A se présente comme un exercice d'observation à l'intention des élèves de 6^e, préalablement à une leçon portant sur les compléments d'objet. Son objectif est donc de définir les caractéristiques principales du COD et du COI. Ainsi, le texte adapté de *l'Iliade* propose un verbe avec un GN COD (et COI non exprimé), un verbe avec un groupe pronominal COI, et enfin un verbe avec deux objets exprimés (COD et COI).

Les questions visent à montrer le caractère censément non effaçable du CO, la question *quoi ?* ou *à quoi ?* censée permettre la distinction des objets directs et indirects, la place différente des objets en fonction de leur nature (le pronom étant seul antéposé). La dernière question attire l'attention des élèves sur la nature de ce pronom, et sur la préposition. Il s'agit donc d'une première approche du CO, encore incomplète.

2 – Classes morphosyntaxiques pouvant occuper la fonction objet

La fonction objet est occupée par des constituants nominaux (GN ou équivalents), normalement précédés d'une préposition pour les COI :

– groupes nominaux,

– pronoms (tous les pronoms, mais on fera attention aux pronoms personnels compléments, aux pronoms relatifs, et aux réfléchis. Certains de ces pronoms ont des formes COD / COI différentes (*le* vs *lui*), mais ce n'est pas le cas pour tous. Pour les pronoms personnels de rang 1, 2, 4 et 5, la même forme peut remplir les fonctions COD et COI ou même n'avoir aucune fonction après certains verbes pronominaux (opposer « il *me* voit », COD, à « il *me* parle », COI, et à « Je *me* souviens », aucune fonction),

– infinitifs,

– propositions subordonnées « substantives » : relatives substantives, complétives conjonctives pures, interrogatives indirectes, infinitives.

²⁹ « On peut ainsi opposer [...] *aider qqn* (« secourir directement qqn ») et *aider à qqn* (venir en aide à qqn ») » (Nathalie Fournier, *Grammaire du français classique*, p. 64). La seconde construction est aujourd'hui vieillie.

La question unique de l'exercice B s'intéresse à la nature des CO. Il s'agit d'un exercice d'identification, qui propose des mots ou syntagmes en position de CO, ce qui suppose cette position dans le GV déjà connue et assimilée ; les adverbes et adjectifs ne pourront pas être CO alors que les GN ou GNP pourront l'être. Cet exercice pourrait croiser ce critère avec d'autres, comme celui de la question à poser pour trouver le complément, ou encore celui de la pronominalisation. La fonction CO s'oppose ici à un attribut (*triste*) et à des compléments adverbiaux intraprédictifs (« *Les armées s'affrontent violemment. Leur flotte se trouve encore loin* »).

3 – Tests grammaticaux

Ce point était particulièrement attendu dans les copies, qui ne se sont pas toutes contentées, heureusement, du test de la question *qui ? / quoi ?*

Les manipulations permettant d'identifier le COD ou le COI doivent nécessairement être croisées, car chacune présente des défaillances et ne suffit pas à identifier un COD ou un COI.

A – Pour identifier un COD et / ou un COI

– test d'effacement : le CO est réputé non effaçable. Ce test est à relativiser, puisque l'on peut distinguer des verbes de construction toujours transitive (**Il aperçoit. *Il donne*) et des verbes transitifs avec une construction intransitive toujours possible, dite emploi absolu (*Il boit. Il rêve*).

– test de déplacement : le CO est un complément du verbe, intraprédictif. Il ne peut pas être déplacé dans la phrase (**Une pomme, je mange.*) mais quand il y a deux CO ceux-ci peuvent permuter à l'intérieur du GV (*Il a offert à son ami un beau cadeau*).

B – Pour identifier un COD spécifiquement

– test d'extraction par la question *qui ? / quoi ?* : les élèves pratiquent énormément la question *qui ? / quoi ?*, alors qu'elle permet d'identifier d'autres fonctions (attribut, séquence de l'impersonnel ou du présentatif...) dans la phrase. Le COD peut aussi être reconnu grâce à l'extraction par « *c'est... que* » (*C'est une pomme que je mange*).

– test de pronominalisation : le COD est pronominalisable par *le, la, les*, ou par *en* (+ pronom indéfini) (*J'ai mangé un fruit => J'en ai mangé un*).

– test de passivation : le COD devient le sujet de la phrase passive.

C – Pour identifier un COI spécifiquement

– test d'extraction : le pronom interrogatif *qui ? / quoi ?* est nécessairement précédé d'une préposition. L'extraction par *c'est... que* doit également prendre en compte cette préposition (*C'est à mon père que je téléphone*).

– test de pronominalisation : le COI est pronominalisable par *lui / y / à lui, à elle(s), à eux* s'il est introduit par *à* ; par *en, de lui, d'elle(s), d'eux* s'il est introduit par *de* ; s'il est introduit par d'autres prépositions, il se pronominalise par une forme disjointe (*je compte sur lui, il a voté contre moi, il a dansé avec elle (GMF)*) ou bien par une préposition « orpheline » (*Il a voté contre*).

– test de commutation de la préposition : la préposition est conditionnée par le verbe, ce qui signifie que l'on ne peut pas en changer librement comme pour construire un CC. Si l'on applique strictement ce test (comme le propose la *Grammaire du français* de Delphine Denis et Anne

Sancier³⁰), cela signifiera qu'un complément locatif n'est pas un COI, puisqu'on peut changer librement sa préposition (*aller à / chez / en / dans / sur...* => complément circonstanciel intégré au GV) ; à l'inverse, pour la *GMF* (le COI, p. 403) comme pour la *Terminologie grammaticale*, dans la mesure où la préposition reste « confinée à l'intérieur d'un paradigme restreint commandé par le sens du verbe » (on ne peut pas accepter **aller pour, *aller selon*), le complément locatif est bien un COI.

L'exercice E est destiné à des élèves de 3^e, ce qui explique sans doute la présence de difficultés nouvelles : verbes à double complémentation (b, f, g) mais aussi COD prenant des formes particulières ; pronoms personnels de rang 1, 3, 5, 6, groupe infinitif, proposition complétive. Les élèves doivent identifier les CO et les classer sous trois catégories (COD, COI, COS). Ils doivent donc mobiliser des tests pour distinguer les constructions directe et indirecte. Le test de la pronominalisation leur permettra de voir que *nous essayons de rentrer vite* ne contient pas de COI (**Nous en essayons*) malgré la présence de *de* (simple indice de l'infinitif) ; le test de la question (ou de la passivation), que le pronom de rang 1 dans *il m'a ouvert la porte* est bien COS et non COD. On peut cependant douter de l'intérêt de classer les COS à part des COI, d'autant que les programmes, on l'a vu, ne proposent pas de définition du COS.

4 – Difficultés d'apprentissage : les confusions COD / COI et les verbes à plusieurs constructions

A – Certains COD pourraient paraître, aux yeux des élèves, précédés d'une préposition.

– Il ne s'agit pas réellement d'une préposition mais d'un article partitif ou indéfini sous sa forme réduite *de* : *Je ne veux pas de pain. Je vois de grands arbres.*

– L'infinitif a besoin d'un « indice », à ou *de*, qui ne joue pas le rôle de préposition, comme le montrent les tests de pronominalisation (*Je promets de rembourser => je le promets ; il mérite de gagner => il le mérite*) ou de substitution (*apprendre à chanter / le chant ; demander à être payé / un paiement*).

B – Certains COI pourraient paraître, aux yeux des élèves, dénués de préposition.

La préposition, absente en surface, est présente en structure profonde ; le constituant est donc bien un COI, comme le prouvent les tests.

– Les pronoms personnels, puisqu'ils sont hérités d'une logique casuelle avec leur forme complément (*lui < illui, leur < illorum*) ne sont pas précédés d'une préposition. Les tests de question et de substitution permettent de la faire réapparaître en surface (*je lui parle => je parle à qui ? je parle à X*).

– Les complétives conjonctives pures COI ne sont que rarement précédées d'une préposition ; celle-ci réapparaît grâce au test de pronominalisation (*Je doute que ce soit possible => J'en doute*).

L'exercice D est un exercice de 6^e entièrement consacré aux pronoms personnels en fonction d'objet direct ou indirect, ce qui relève bien du programme de cycle 3. Il repose sur des présupposés concernant la morphosyntaxe du pronom :

³⁰ Article « objet (complément d') », Le Livre de poche, Librairie Générale française, Paris, 1994, p. 372.

– Certains pronoms, par la déclinaison héritée du latin, peuvent changer de forme quand ils sont COD ou COI (« Toute la nuit, il y a songé / Priam la respecte » par exemple) : ce sont les pronoms de rang 3 et 6, y compris les pronoms adverbiaux *en* et *y*. Les pronoms de rang 1 et 2 ont une seule forme complément, que le pronom soit COD ou COI (*me*, *te*). Enfin, les pronoms de rang 4 et 5 ne disposent que d'une forme unique pour toutes les fonctions, ils ne se déclinent pas.

– Les élèves s'aideront plutôt de leur connaissance intuitive de la construction des verbes grâce à la question *qui, quoi ?* ou à *quoi, de quoi ?* (phrases 1 et 5) pour distinguer les fonctions des pronoms – question dont on connaît les limites et qui ne fonctionne dans cet exercice que parce que tous les verbes proposés sont transitifs.

L'exercice F propose explicitement une méthode permettant d'identifier la fonction des pronoms personnels compléments. Il s'agit d'un exercice de manipulation (de substitution) où le pronom est remplacé par un GN, de manière à faire réapparaître la préposition en surface. Grâce à la manipulation exposée en exemple, l'élève peut déduire la fonction des pronoms. Comme dans l'exercice D, on constate ainsi que *nous* et *te* ont la même forme lorsqu'ils sont COD ou COI ; l'exercice ne propose qu'un seul exemple de pronom de rang 3, estimant sans doute que ce point est déjà acquis en 3^e.

C – Verbes à plusieurs constructions

Dans une perspective aussi bien diachronique que synchronique, on constate que beaucoup de verbes ont pu ou peuvent avoir plusieurs constructions concurrentes : construction intransitive, construction transitive directe, construction transitive indirecte (avec *de* ou avec *à*). Ex : *croire / croire à, rêver / rêver à / rêver de...* La catégorie sémantique du complément (animé / non animé) et la valeur sémantique du verbe permettent de distinguer les différentes constructions.

L'exercice C propose 7 paires de phrases présentant des constructions verbales concurrentes (verbes pouvant être transitifs directs ou transitifs indirects) ou non. On trouve ainsi :

– V + GN en concurrence avec V + inf précédé de l'indice *à* : dans *Il cherche à vaincre*, l'infinitif reste COD (*Il le cherche, il cherche cela* et non **Il y cherche*) ; on ne peut pas parler ici de constructions concurrentes car le verbe reste transitif direct (cf IV.A. ci-dessus). Dans *Il réussit à survivre*, la pronominalisation semble autoriser *Il le réussit* ou *il y réussit* : le verbe *réussir* possède deux constructions concurrentes. Avec *il continue à travailler*, l'infinitif n'étant pas CO (**Il le/y continue*) une meilleure solution est d'analyser l'ensemble comme une périphrase verbale aspectuelle.

– verbes changeant de sens en fonction de la construction syntaxique directe ou indirecte : *Le général commande à ses troupes / il commande son repas ; Les dieux changent d'avis / Patrocle change son armure ; Hector veille sur la ville / elle veille le malade ; ils pensent le contraire / Ulysse pense à son fils.*

Cet exercice est réellement difficile pour les élèves de 6^e en ce qui concerne la compréhension de ces constructions concurrentes ; contrairement à ce qu'annonce l'énoncé, on ne rencontre pas toujours une phrase avec COD et une phrase avec COI. En revanche, si on le pense pour des classes supérieures, il conduit bien à réfléchir aux effets de sens liés aux constructions syntaxiques comme le recommande le BO de cycle 4.

D – Complément d'objet interne

Des verbes intransitifs peuvent être suivis d'un complément d'objet interne qui reproduit par son sens l'essentiel du procès encodé dans le sémantisme du verbe et, à ce titre, ne constitue pas un véritable CO (*dormir son dernier sommeil, pleurer des larmes de crocodile, vivre sa vie*).

Deux occurrences du texte de Chassignet, « cornant *de puanteur* » et « infecte l'air voisin *de mauvaise senteur* » pouvaient être interprétées comme des compléments d'objet interne.

5 – Aux frontières du COD et du COI

Contrairement à certaines fonctions faciles à identifier (le sujet par exemple, l'épithète, l'attribut dans une moindre mesure), les fonctions COD et COI offrent un certain nombre de points d'achoppement.

A – Des fonctions proches, mais distinctes (les « GN non argumentaux directement régis par le verbe » selon la *GMF*)

– L'attribut nominal (p. ex. « Julie semble une fille charmante ») est un constituant essentiel du GV, placé à droite du verbe, mais il n'est pronominalisable que par *le* et la relation de coréférence qu'il entretient avec le sujet le distingue du COD. Il n'est pas non plus passivable.

– La séquence (ou régime) est également un constituant essentiel et un complément du verbe, mais qui ne se rencontre que derrière un verbe ou une construction impersonnels (p. ex. « Il est entré trois personnes dans la salle ») ou un présentatif, lesquels sont impropres à la relation transitive de sujet à objet qui caractérise les verbes personnels.

– La *GMF* place également ici les noms présents dans les locutions verbales (p. ex. « Paul a faim »), qui ne sont pas analysables comme COD, ainsi que les objets internes (p. ex. « vivre sa vie »).

Dans la *Nouvelle Terminologie grammaticale (Grammaire du français)* de 2020, des propositions sont avancées pour simplifier pour les élèves toutes ces difficultés : il y est recommandé de considérer les compléments des verbes de mesure (*coûter, peser, mesurer, valoir*) comme des COD, malgré l'impossibilité de la passivation. De même, les CO internes seront considérés comme de simples COD pour ne pas « surcharge[r] inutilement la terminologie » (p. 86). Pour les verbes impersonnels, il est question de « complément du verbe impersonnel ».

B – Des positions théoriques contradictoires

Certains compléments du verbe donnent même lieu à des analyses contradictoires, qui témoignent de la difficulté de les identifier. Ainsi, plusieurs types de compléments posent toujours des problèmes d'analyse, notamment à cause du manque de fiabilité ou d'unanimité des tests permettant d'identifier COD, COI et CC.

– Les compléments locatifs : ces compléments indirects sont appelés par des verbes dont le sémantisme exige un complément de lieu (*aller, habiter, se rendre...*), ils sont vus par certains grammairiens comme de véritables COI (non effaçables, non déplaçables, pronominalisables par *en* et *y*, faisant partie de la valence du verbe), alors que pour d'autres il s'agit de compléments essentiels

de lieu (qui répondent à la question *où* et auxquels on peut substituer les adverbes³¹ *en* et *y*). Le test de commutation de la préposition, comme on l'a vu, ne permet pas de trancher, pas plus que la passivation (*Les Martin habitent cette belle demeure / Paris => Cette belle demeure est habitée par les Martin / ?? Paris est habitée par les Martin*).

– Les compléments de mesure : ces compléments directs sont appelés par les verbes de prix, poids, mesure, mais ne se prêtent pas à la passivation ni à l'accord³². *Ce livre coûte vingt euros => *Vingt euros sont coûtés par ce livre. Les vingt euros qu'a coûté ce livre*. Ce sont donc des compléments essentiels et non des COD.

– Même pour les autres compléments circonstanciels – dont certains sont « intraprédicatifs³³ » voire « obligatoires » selon Le Goffic, la frontière avec les COI reste souvent ténue : « il faut donc admettre le caractère relatif de l'opposition entre essentiel et accessoire » (Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, Hachette Supérieur, p. 77). Les exemples du texte II en témoignent.

Traditionnellement, la question de MPSG croise celle de grammaire (du texte d'AF ou de FM) sans la redoubler. Ici, il s'agissait d'étudier « les groupes prépositionnels ouverts par *de* » dans le sonnet de Chassignet. Si l'on peut laisser de côté les exemples de compléments du nom ou du pronom, en revanche les exemples de complément d'agent ou complément du passif (« mangé de vers »), de COI (« servent d'ordinaire pasture ») ou de CC/COI/complément d'objet interne selon l'interprétation (« tombe de pourriture », « cornart de puanteur », « infecte l'air voisin de mauvaise senteur ») illustrent la frontière parfois mince entre les différents compléments du verbe, surtout le COI et CC, et la difficulté des tests pour les départager : pronominalisation, déplacement...

³¹ On remarque comme la nature de « en » et « y », « pronoms adverbiaux », permet les deux interprétations : comme pronoms, ils sont CO ; comme adverbes, CC.

³² Cependant, l'arrêté du 28 décembre 1976 relatif aux tolérances grammaticales ou orthographiques autorise l'accord pour ce type de verbes : « Je ne parle pas des sommes que ces travaux m'ont coûté / coûtées ». (JORF lois et décrets, numéro complémentaire n° 0013 du 09/02/1977)

³³ 33 « [L]es circonstants de prédicat (ou circonstants intra-prédicatifs, ou simplement circonstants prédicatifs), rattachés au verbe, font partie du prédicat, qu'ils spécifient sous un (ou plusieurs) rapport (s) » (GMF, p. 457).

ÉPREUVE ÉCRITE POUR LETTRES CLASSIQUES

LATIN ET GREC

Rapport présenté par Sylvain LEROY et Agnès VRINAT-JEANNEAU

Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157512/sujets-rapports-des-jurys-2021.html>

Introduction

Le sujet d'écrit était composé d'un texte grec, d'un texte latin et d'un document complémentaire ; l'épreuve consistait à traduire les textes en langue ancienne, chaque traduction étant respectivement notée sur 7.5 points ; une question, notée sur 5 points, invitait ensuite à mettre en relation les textes antiques avec le document complémentaire, afin de proposer un projet de lecture du texte latin à l'intention d'une classe de Terminale.

La lecture des paratextes permettait de dégager l'unité du corpus portant sur la représentation du sage, caractérisé notamment par son autosuffisance (*αὐτάρκεια*). Le candidat était ainsi invité à confronter l'idéal du sage épicurien, loin des visions caricaturales d'une quête effrénée de jouissance, et l'*exemplum* de sage stoïcien qu'incarne Stilbon dans la *Lettre à Lucilius*. Le texte de Pierre Hadot, extrait de l'ouvrage *Exercices spirituels et philosophie antique*³⁴, offrait de nombreuses clés de lecture pour l'analyse du texte de Sénèque et apportait des analyses utiles concernant l'état de perfection du sage et la coïncidence progressive de ce dernier « avec l'idée rationnelle de Dieu ». Confortant l'unité du corpus, ce texte permettait d'envisager son exploitation selon deux perspectives, les figures de sages ou la recherche du bonheur.

Avant d'aborder le détail de l'analyse grammaticale et syntaxique des textes de version, il est à souligner que le sujet portait sur une thématique classique, fréquemment travaillée dans le parcours de formation d'un futur professeur de lettres classiques : les connaissances manifestées par certains candidats l'attestent, et l'on ne peut que conseiller à tout préparateur de fréquenter ces auteurs pour asseoir sa formation.

Rappelons enfin, pour clore ces propos généraux, combien l'exercice de version suppose une préparation solide et régulière, gage de réussite au concours. Nous conseillons, tout d'abord, de pratiquer de façon assidue le « petit grec » et le « petit latin » pour être pleinement familiarisé avec les faits de langue et les auteurs antiques. Pour ce faire, on peut par exemple prendre une édition bilingue et s'exercer à la compréhension du texte original en s'aidant ponctuellement de la traduction³⁵ : une pratique très régulière, ne serait-ce que la lecture de quelques lignes plusieurs fois par semaine, permet au candidat de constater le gain en aisance, le détachement progressif de la traduction, l'acquisition d'intuitions justes grâce à cette exposition aux langues antiques. Pour que ce type d'exercice soit pleinement utile, nous conseillons de choisir des ensembles un peu vastes et stimulants³⁶, ce qui permettra de progresser à coup sûr dans l'identification des éléments morpho-syntaxiques courants, de mémoriser de façon active du vocabulaire et, naturellement, (car c'est fondamental) de passer des moments exaltants au contact des grands auteurs. Nous invitons

³⁴ HADOT Pierre, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Albin Michel, 2002, 404 p.

³⁵ Toute édition bilingue, dont la traduction est relativement proche du texte antique, permet cette familiarisation avec la langue latine ou grecque et les auteurs antiques.

³⁶ Quelques exemples : une lettre de Sénèque, une centaine de vers de Virgile ou d'Homère qui forment un ensemble cohérent, un court dialogue de Platon dans lequel la reprise fréquente des termes favorise la mémorisation...

également les futurs candidats à rédiger de façon régulière des versions en temps limité. C'est à l'occasion de ce type d'activité que l'on perçoit pleinement la mesure des attentes de l'exercice exigeant que constitue la traduction à proprement parler : prise en compte de la cohérence du passage, sensibilité aux significations, à la dynamique et aux effets du texte source afin d'essayer d'en rendre toute la densité dans la langue cible, nécessité de faire des choix réfléchis et raisonnés pour éviter le plus possible toute forme de déperdition. Par ailleurs, la reprise systématique des difficultés qui sont rencontrées dans les différentes versions permettra aux étudiants de progresser en se constituant un répertoire d'exemples à mémoriser.

Version grecque

Le texte de la version était tiré de la *Lettre à Ménécée* d'Épicure. Cette lettre, qui nous est parvenue grâce aux *Vies des Philosophes* de Diogène Laërce, expose de manière synthétique les quatre grands principes de la doctrine épicurienne que la tradition résume par l'expression *tetrapharmakos*, « quadruple remède » et que l'on peut préciser comme suit : il faut se convaincre qu'il n'y a rien à craindre des dieux, que la mort n'est rien pour nous, que le bonheur peut être atteint et que la douleur peut être supportée. Plus précisément, le passage traitait de l'ascétisme du sage, sage qui ne cède pas aux désirs matériels et non nécessaires et parvient ainsi à atteindre le bonheur. L'extrait, dans son ensemble, ne posait pas d'importantes difficultés mais certaines tournures pouvaient s'avérer plus délicates à traduire afin de rendre fidèlement la pensée du philosophe. Pour éviter l'écueil de certaines confusions, nous rappelons l'importance d'une relecture et d'une analyse rigoureuses : une lecture trop rapide explique qu'*ἀρκώμεθα* ait été lu au lieu d'*ἀρχώμεθα*³⁷, erreur qui met en péril toute la construction de la phrase. D'une manière générale, quelques conseils, formulés par les rapports précédents, sont à rappeler : la traduction s'appuie sur une analyse rigoureuse de la syntaxe, des formes verbales et du lexique et elle doit faire preuve de cohérence lorsqu'un mot est répété ou repris par un composé (isolexisme) ou à un autre cas (polyptote) : c'était essentiel pour rendre la précision du raisonnement philosophique et sa cohérence conceptuelle. L'extrait se caractérisait par un ensemble d'oppositions et de parallélismes qu'une lecture globale permettait de dégager. Précédant la traduction « mot à mot », le temps consacré à cette première lecture attentive, qui dégage la structure du texte et conduit à percevoir les phénomènes de reprises ou d'écho s'avère toujours du temps gagné sur la suite et peut permettre d'éviter des erreurs de construction.

Nous rappelons, enfin, qu'il est inutile et hasardeux de se présenter au Capes de lettres classiques sans la connaissance du grec exigible d'un futur professeur qui pourra être amené à l'enseigner au collège ou au lycée. Sans évoquer le cas de versions très faibles, comme on peut en trouver dans tout concours, le jury déplore que certains candidats présentent l'épreuve sans se montrer capables de traduire un seul mot de grec, se contentant de proposer la traduction du texte latin et le traitement de la question. C'est une question d'honnêteté intellectuelle vis-à-vis des futurs élèves : seul le fait de s'engager dans un concours de recrutement avec des acquis linguistiques et culturels suffisants, dans les deux langues antiques que l'on sera susceptible d'enseigner, témoigne d'une sincère volonté de transmettre et de partager avec les élèves ; cela s'avère également plus efficace en termes de réussite que des calculs de points potentiellement acquis malgré une « impasse » sur l'une ou l'autre des langues antiques. En revanche, le jury est parfaitement conscient que le candidat est un professeur en devenir et que sa formation se poursuivra tout au long de l'exercice de son métier : certaines connaissances s'affermiront alors en même temps que se développeront les gestes professionnels. Le jury a apprécié que la plupart des candidats n'aient pas renoncé face aux difficultés présentes dans la version et qu'ils aient eu le courage de se confronter vaillamment au texte : il est en effet toujours préférable de s'efforcer de proposer une traduction plutôt

³⁷ L. 2 de la version grecque.

que de renoncer à une partie de la version, ce qui est lourdement sanctionné. Le jury s'est aussi réjoui de lire plusieurs versions particulièrement réussies, voire brillantes, proposant des choix de traduction très pertinents. Ces copies, qui ont légitimement obtenu la totalité des points (7.5), témoignent d'un entraînement solide et augurent de belles réussites. Nous félicitons donc les candidats qui ont su montrer, à travers cet écrit exigeant, la qualité de leurs connaissances et de leur réflexion.

Καὶ τὴν αὐτάρκειαν δὲ ἀγαθὸν μέγα νομίζομεν, οὐχ ἵνα πάντως τοῖς ὀλίγοις χρώμεθα, ἀλλ' ὅπως ἐὰν μὴ ἔχωμεν τὰ πολλὰ, τοῖς ὀλίγοις ἀρκώμεθα

Et nous pensons que le fait de se suffire à soi-même est un grand bien, non pas pour se satisfaire de peu en toute circonstance mais pour que, si nous n'avons pas beaucoup, nous nous contentions de peu,

La version s'ouvrait sur le concept d'*αὐτάρκεια* : le Bailly propose « qualité de ce qui se suffit à soi-même ou état de celui qui se suffit à lui-même ou fait quelque chose par lui-même » et l'on pouvait donc traduire par une périphrase rendant cette idée ou par le mot « autosuffisance ». Si une traduction littérale par « autarcie » pouvait être tolérée (mais avec réserve, en raison du sens moderne, économique et politique, pris par ce mot), une traduction par le mot « autonomie », en revanche, ne pouvait être acceptée.

Le balancement *οὐχ ἵνα ... ἀλλ' ὅπως* vise à développer et à préciser le but et les enjeux de l'idée d'*αὐτάρκεια*, aussi fallait-il conserver la valeur finale des deux conjonctions. Ce balancement introduit également l'opposition *τοῖς ὀλίγοις / τὰ πολλὰ* qu'on retrouve ensuite dans l'opposition entre la frugalité et la somptuosité qui structure l'extrait.

Le jury rappelle qu'il est souvent nécessaire de ne pas se contenter du sens littéral du verbe *χράσμαι-ῶμαι* « se servir de », qui était peu satisfaisant dans ce contexte. Plusieurs propositions pouvaient convenir : « se satisfaire de », « tirer parti de », ou, pourquoi pas, pour *τοῖς ὀλίγοις χρῆσθαι* : « user de peu ».

L'adverbe *πάντως* signifie littéralement « complètement », « tout à fait ». Le Bailly indique également « dans tous les cas » et il était préférable de traduire ce mot en lui donnant un sens temporel (« en toute circonstance »), ce que quelques copies ont fait, que le jury a valorisées.

Le sens de *ἐὰν* (pour *εἰ ἂν*) *μὴ* + subjonctif est bien connu dans une subordonnée conditionnelle et n'a pas posé de difficulté. En revanche, il est toujours dommage de voir des candidats perdre des points par une lecture trop rapide : plusieurs ont ainsi pris *ἀρκώμεθα* pour *ἀρχώμεθα*. Il s'agissait bien du verbe *ἀρκέω-ῶ*, que les candidats pouvaient connaître sous la forme impersonnelle très courante *ἀρκεῖ* : « il suffit ». Employé au passif, le verbe *ἀρκέω-ῶ* signifie donc : « être satisfait de, se contenter de » : *τοῖς ὀλίγοις ἀρκώμεθα*, on le comprend, est alors presque synonyme de *τοῖς ὀλίγοις χρώμεθα* : Épicure précise ainsi que la frugalité qu'il prône n'est pas un ascétisme absolu (*οὐχ ... πάντως*) mais une satisfaction de peu « en cas de besoin » (*ἐὰν μὴ ἔχωμεν τὰ πολλὰ*).

πεπεισμένοι γνησίως ὅτι ἡδιστα πολυτελείας ἀπολαύουσιν οἱ ἥκιστα ταύτης δεόμενοι, καὶ ὅτι τὸ μὲν φυσικὸν πᾶν εὐπόριστόν ἐστι, τὸ δὲ κενὸν δυσπόριστον.

réellement convaincus que ceux qui jouissent le plus agréablement de la somptuosité sont ceux qui ont le moins besoin de celle-ci, et que tout ce qui est naturel est facile à obtenir, mais que ce qui est inconsistant est difficile à obtenir.

Le participe *πεπεισμένοι*, apposé au sujet sous-entendu du verbe principal *νομίζομεν* introduisait deux subordinées conjonctives, chacune construite sur une opposition : une analyse rigoureuse de celles-ci permettait d'identifier le sujet du verbe *ἀπολαύουσιν*, à savoir *οἱ ἥκιστα ταύτης δεόμενοι*. Le participe *δεόμενοι* ne pouvait être placé sur le même plan que *πεπεισμένοι* : précédé de l'article *οἱ*, il s'agissait d'un participe substantivé. Le participe *πεπεισμένοι* pouvait être rendu littéralement par « convaincus », voire « sachant », mais ne pouvait pas être traduit par un passé car le parfait a, dans ce cas, une valeur de résultat et non une valeur temporelle. Certains candidats ont fait le choix de le traduire par une subordonnée causale, ce qui était tout à fait pertinent : « puisque nous sommes convaincus... ». Le génitif *πολυτελείας*, qui n'a pas toujours été bien construit, était appelé par le verbe *ἀπολαύω*, comme l'indiquait le Bailly qui donne plusieurs exemples.

Les formes *ἥδιστα* et *ἥκιστα* étaient à analyser comme, pour la première, le superlatif de l'adverbe *ἡδέως* et, pour la seconde, comme celui de l'adverbe *ἥκα*³⁸. Dans ce contexte, et une fois le système d'opposition repéré, le pronom démonstratif *ταύτης* reprenait uniquement *πολυτελεία* (et non le nom *αὐτάρκεια*).

L'opposition *τὸ μὲν φυσικὸν/ τὸ δὲ κενὸν*, renforcée par les antonymes *εὐπόριστόν/ δυσπόριστον*, ne présentait pas de difficulté majeure, d'autant qu'une note venait préciser le sens de *κενὸν* dans ce contexte, en opposition à *φυσικὸν*. On ne saurait trop conseiller aux candidats de s'appuyer sur les notes et le paratexte pour traduire un passage moins évident d'un point de vue conceptuel. Par le neutre *τὸ κενὸν* sont en effet désignés les désirs vides, ni nécessaires ni naturels, d'après la typologie épicurienne des désirs. La traduction de *τὸ μὲν/ τὸ δὲ* par le balancement « d'une part/d'autre part » était acceptable pour rendre le raisonnement logique, mais le jury a pu valoriser d'autres traductions marquant plus nettement l'opposition.

Οἷ τε λιτοὶ χυλοὶ ἴσην πολυτελεῖ διαίτη τὴν ἡδονὴν ἐπιφέρουσιν ὅταν ἅπαν τὸ ἀλγοῦν κατ' ἔνδειαν ἐξαιρεθῇ.

Les goûts simples apportent le même plaisir qu'une nourriture somptueuse lorsqu'absolument toute douleur due au manque est retranchée,

Dans cette phrase, Épicure poursuit son raisonnement et oppose les goûts simples, *οἷ λιτοὶ χυλοὶ*, à une nourriture somptueuse, *πολυτελεῖ διαίτη*. De prime abord peu explicites, les deux expressions s'éclairaient mutuellement. Rappelons, à ce titre, l'importance de mettre en relation les mots pour discriminer le sens le plus pertinent : si *χυλός* désigne en effet « des jus et des sucs », la mention de « goût, saveur » et la précision apportée par le Bailly quant à l'emploi de l'adjectif *λιτός* pour désigner des « régimes et des nourritures simples » permettaient de conforter ce dernier sens. Le mot *διαίτα*, *ης* désigne certes « le mode de vie » mais dans ce contexte, il renvoyait plus spécifiquement au choix de vie alimentaire, au régime, à la nourriture. Plusieurs candidats sont parvenus à rendre l'isolexisme *πολυτελής* « somptueux », « qui exige de grande dépense », en écho au *πολυτελείας* de la phrase précédente, comme *ἡδονὴν* répond à *ἥδιστα* : il importe en effet pour le traducteur, nous aurons à le redire, de conserver ces isolexismes et de s'attacher à les conserver de la manière la plus cohérente possible.

L'expression *ἅπαν τὸ ἀλγοῦν* supposait qu'on rende compte du renforcement *ἅπαν* (qui n'est pas tout à fait équivalent à *πᾶν*) et que l'on analyse correctement *ἀλγοῦν*, participe présent neutre substantivé³⁹ : les traductions rendant ce participe par des tournures telles que « l'état de douleur » ou « la perception douloureuse » ont été valorisées. Enfin, la préposition *κατὰ* dans l'expression *κατ' ἔνδειαν* exprimait la relation : il s'agit bien de la douleur liée au manque, au besoin, presque causée

³⁸ Pour la règle de construction des comparatifs et des superlatifs des adverbes, nous renvoyons au paragraphe 194 b de la *Grammaire grecque* de J. Allard et E. Feuillâtre.

³⁹ Cf. M. Bizos, *Syntaxe grecque*, page 198.

par celui-ci. Par cette expression, c'est toute la théorie épicurienne du plaisir comme suppression de la souffrance et ascèse des désirs qui est résumée. Il fallait donc bien analyser le verbe *ἐξαιρεθῆ* comme un subjonctif aoriste à la voie passive, avec l'idée de répétition (que l'on retrouvera dans *προσενέγκηται* à la séquence suivante).

καὶ μᾶζα καὶ ὕδωρ τὴν ἀκροτάτην ἀποδίδωσιν ἡδονὴν ἐπειδὴν ἐνδέων τις αὐτὰ προσενέγκηται.

et une galette d'orge et de l'eau procurent un plaisir extrêmement intense lorsqu'on les porte à la bouche alors qu'on en éprouve le manque.

Ce passage, proposant un exemple concret de frugalité, a généralement été bien traduit. L'absence d'article devant *μᾶζα* pouvait être rendue par l'indéfini ou le partitif et l'on pouvait donc traduire par « une galette d'orge » ou « du pain d'orge » (par opposition à *ἄρτος*, « le pain de blé »). Il importe, quand le texte est simple, de ne pas sur-traduire mais de s'en tenir au précepte delphique « *μηδὲν ἄγαν* » : inutile, donc, dans ce contexte, de traduire le mot *ὑδωρ* par « l'eau de source » quand « de l'eau » suffit parfaitement. Il était par ailleurs préférable, en raison de son emploi absolu, de traduire le superlatif *ἀκροτάτην* par un adverbe d'intensité.

Comme nous l'avons déjà vu, la figure de l'isolexisme parcourt le texte : *ἐνδέων*, participe présent de *ἐνδέω*, construit sur le même radical que *ἐνδεῖα* précédemment, appelle une traduction cohérente, qu'on ait choisi l'idée de manque ou celle de besoin pour rendre ces mots. Cette vigilance permettait aussi d'exclure définitivement l'homonyme *ἐνδέω-ῶ* : « attacher dans, lier dans ou à ».

Le verbe *προσενέγκηται*, subjonctif aoriste moyen de *προσφέρω*, était donné par le Bailly qui propose « porter à sa bouche ». Il importait surtout que soit rendue, d'une manière ou d'une autre, la voix moyenne : on pouvait ainsi proposer « lorsqu'on se les procure ». Le présent traduit l'idée d'habitude, mais une traduction rendant l'aoriste par un passé marquant l'antériorité par rapport à la principale pouvait être acceptée⁴⁰, si tel était le choix de traduction pour *ἐξαιρεθῆ*, lui aussi au subjonctif aoriste : là encore, les choix de traduction d'une même structure syntaxique et d'une même forme verbale doivent être cohérents.

Le pronom anaphorique *αὐτὰ*, enfin, ne pouvait être traduit autrement que par un pronom de rappel et le jury rappelle qu'il convient de ne pas le confondre avec le démonstratif *ταῦτα*.

Τὸ συνεθίζειν οὖν ἐν ταῖς ἀπλαῖς καὶ οὐ πολυτελεσί διαίταις καὶ ὑγιείας ἐστὶ συμπληρωτικὸν καὶ πρὸς τὰς ἀναγκαῖας τοῦ βίου χρήσεις ἄοκνον ποιεῖ τὸν ἄνθρωπον

L'accoutumance aux nourritures simples et qui ne soient pas somptueuses est donc de nature à contribuer à la santé, cela rend aussi l'homme diligent dans les exercices nécessaires pour la vie,

Assurément, la phrase qui s'ouvre imposait de s'appuyer sur des compétences de traducteur : une fois identifié le groupe nominal prépositionnel complet (*ἐν ταῖς ἀπλαῖς καὶ οὐ πολυτελεσί διαίταις*), plus que la construction syntaxique, c'est la traduction proprement dite de termes et d'expressions assez denses qui s'avérait plus délicate. Le jury a ainsi valorisé les copies s'efforçant de rendre l'infinitif substantivé par une tournure comme « l'accoutumance » ou « le fait de s'habituer ».

Les adjectifs *ἀπλαῖς* et *πολυτελεσί* étaient tous deux au datif féminin pluriel et qualifiaient donc *διαίταις* : l'adjectif *ἀπλαῖς* (de *ἀπλόος-οῦς*, *όη-ῆ*, *όν-οῦν*, simple) et la forme négative *οὐ πολυτελεσί* (de *πολυτελής*, sur le paradigme *ἀληθής*) étaient presque synonymes pour traduire l'idée de frugalité.

⁴⁰ Cf. M. Bizos, *Syntaxe grecque*, p. 184.

Il était nécessaire de prendre en compte l'ensemble de la phrase pour ne pas confondre l'adjectif avec la forme substantivée ἀπλαῖ, ὤν (αἱ) s. e. κρηπίδες, sandales (litt. chaussures simples) : outre que la mention de chaussures lacédémoniennes était assez incongrue dans un contexte de régime alimentaire, syntaxiquement, le fait de ne faire porter l'article que sur le mot ἀπλαῖς empêchait de construire le reste du groupe nominal et, partant, toute la phrase. Attention, encore une fois, à ne pas lire trop vite : ὑγείας n'est pas un datif pluriel (on aurait ὑγείαις), forme dont le sens ne serait du reste guère compréhensible ; il s'agissait d'un génitif, complément de l'adjectif συμπληρωτικόν ; l'idée est que le bon régime vient « compléter », « favoriser » la santé, d'où le préverbe συν- qui indique une action concomitante dans laquelle d'autres agents sont impliqués : le bon régime à lui seul ne suffit pas pour la santé dans l'épicurisme qui requiert aussi, notamment, la tranquillité de l'âme, idée que l'on retrouvera à la fin de l'extrait.

L'accusatif ἄοκνον indiquait que l'adjectif était attribut du COD τὸν ἄνθρωπον, régi par le verbe ποιεῖ, tournure fréquente. En revanche, l'expression πρὸς τὰς ἀναγκαίας τοῦ βίου χρήσεις était plus délicate à rendre. Les traductions traduisant le génitif objectif τοῦ βίου par la préposition « pour » ont été valorisées. Le mot χρήσεις, dont le sens s'éclairait grâce à l'adjectif ἀναγκαίας, pouvait être traduit par « les obligations » ou « les occupations nécessaires ».

καὶ τοῖς πολυτελέσιν ἐκ διαλειμμάτων προσερχομένους κρεῖττον ἡμᾶς διατίθησι καὶ πρὸς τὴν τύχην ἀφόβους παρασκευάζει.

et cela nous met dans de meilleures dispositions lorsque, à intervalles, nous goûtons aux somptuosités, et cela nous met en condition de pas craindre la mauvaise fortune.

Pour comprendre la fin de cette phrase, il fallait construire προσερχομένους et ἀφόβους comme attributs d'ἡμᾶς, respectivement par le biais des verbes διατίθησι et παρασκευάζει. Le groupe nominal τοῖς πολυτελέσιν complétait ainsi le participe προσερχομένους ; la tournure adverbiale ἐκ διαλειμμάτων, était expliquée dans le Bailly, qui indique : « à intervalles ». Le groupe prépositionnel πρὸς τὴν τύχην complétait quant à lui l'adjectif « ἀφόβους » : l'idée est que la frugalité prémunit contre la peur du hasard ou des coups du sort. Le sujet des verbes conjugué était toujours, logiquement, l'infinitif substantivé τὸ συνεθίζειν. Le verbe παρασκευάζει ne pouvait pas être traduit de manière littérale par « prépare » et le jury a apprécié des traductions telles que « met en condition », « rend ».

Ὅταν οὖν λέγωμεν ἡδονὴν τέλος ὑπάρχειν, οὐ τὰς τῶν ἀσώτων ἡδονὰς καὶ τὰς ἐν ἀπολαύσει κειμένας λέγομεν, ὥς τινες ἀγνοοῦντες καὶ οὐχ ὁμολογοῦντες ἢ κακῶς ἐκδεχόμενοι νομίζουσιν,

Quand donc nous disons que le plaisir constitue une fin, nous ne parlons pas des plaisirs des libertins ou de ceux qui résident dans la jouissance, comme le pensent certains, parce qu'ils sont ignorants et ne veulent pas tomber d'accord, ou bien comprennent de travers,

La proposition infinitive complément de λέγωμεν a le plus souvent été bien construite. Le verbe ὑπάρχω ne devait pas être pris au sens de « commencer » ou de « commander » mais dans son acception finalement proche d'εἶναι. Épicure définit en effet dans cette dernière phrase le plaisir, à ne pas confondre avec les plaisirs des libertins οὐ τὰς τῶν ἀσώτων ἡδονὰς, ni avec ceux qui résident dans la jouissance matérielle et le plaisir des sens, τὰς ἐν ἀπολαύσει κειμένας.

Dans la comparative introduite par ὥς, les participes apposés à τινες (sujet de νομίζουσιν), ἀγνοοῦντες, οὐχ ὁμολογοῦντες et ἐκδεχόμενοι gagnaient à être traduits avec une valeur circonstancielle exprimant notamment la causalité.

ἀλλὰ τὸ μῆτε ἀλγεῖν κατὰ σῶμα μῆτε ταραττεσθαι κατὰ ψυχὴν.

mais [nous parlons] de l'absence de souffrance physique et de l'absence de trouble psychique.

Le verbe λέγομεν devait être sous-entendu dans cette dernière partie de la version qui expliquait la proposition « ἡδονὴν τέλος ὑπάρχειν » par deux infinitifs substantivés, l'un actif et l'autre passif, désignant l'absence de souffrance physique – notamment grâce au régime ascétique précédemment décrit –, et la tranquillité de l'âme ou ataraxie. L'article τὸ devait donc être compris comme étant en facteur commun des deux infinitifs introduits par μῆτε. Le balancement final, enfin, introduit par κατὰ, se comprenait sans peine mais était difficile à traduire : littéralement « quant au corps » et « quant à l'âme » : le choix de recourir à des adjectifs (physique/psychique) s'est souvent avéré préférable et plus léger.

Version latine

La version latine provenait de la lettre 9 du premier livre des *Lettres à Lucilius*. Il s'agissait d'un *exemplum* mettant en valeur la figure de Stilbon qui eut comme disciple Zénon, le fondateur du stoïcisme. Le récit illustre de façon très spectaculaire l'autosuffisance du sage qui dit n'avoir rien perdu au milieu de l'embrasement de sa ville natale.

Ce court récit a été globalement compris par les candidats bien préparés à ce type d'exercice. Plusieurs structures syntaxiques fréquentes étaient ici représentées, dont la maîtrise est indispensable pour enseigner le latin : ablatifs absolus, *cum historicum*, interrogatives indirectes, relatives adjectives et substantives, *cum* à valeur adversative, ablatifs de mesure devant un comparatif. Le jury attend que les candidats manifestent dans l'exercice de la version leur maîtrise de ces faits de langue rencontrés régulièrement par un lecteur d'auteurs antiques.

Deux passages se sont révélés plus complexes à traduire. Cependant, ils n'empêchaient pas de comprendre le texte dans sa globalité. Quand le texte devient plus ardu au premier abord, il est conseillé au candidat de s'appuyer sur une analyse morpho-syntaxique scrupuleuse. Ainsi, dans le segment *quod eripi possit, eripi* ne pouvait être qu'un infinitif présent passif : partir d'une telle analyse sans s'en écarter offrait une clé de compréhension du texte. La cohérence du passage et, dans notre cas, les principes de la philosophie stoïcienne constituaient également une aide précieuse. Dans le même extrait, il était naturellement question de la définition du bien véritable, l'une des réflexions centrales de la philosophie antique. Or, ce qui peut être ôté ne saurait être considéré comme un bien digne de ce nom (*nihil bonum putare*) : voilà qui éclaire grandement un passage plus délicat au plan syntaxique.

Pour achever ces propos liminaires, nous voudrions aussi inviter les candidats à prendre en compte le lexique avec une grande précision et à éviter certains calques qui peuvent appauvrir voire dénaturer le texte source. Ainsi, *publico* ne pouvait se traduire par « public », *contentus* par « content » ou *ferrum* par « fer ». Traduire du latin en français ne consiste pas à fabriquer un objet intermédiaire entre le latin et le français, mais à rendre au texte source sa puissance évocatrice et sa dynamique⁴¹. Là résident l'attachement à l'égard du latin, mais aussi l'amour de la langue cible (en l'occurrence le français), deux sentiments complémentaires que le professeur de lettres classiques doit porter dans son cœur.

⁴¹ Voir à ce sujet l'ouvrage de J.-R. Ladmiral, *Sourcier ou cibliste*, Paris, Les Belles Lettres, 2014.

Nihilominus, cum sit amicorum amantissimus, cum illos sibi comparet, saepe praeferat, omne intra se bonum terminabit et dicet quod Stilbon ille dixit, Stilbon quem Epicuri epistula insequitur.

Néanmoins, bien qu'il ressente une très grande affection pour ses amis, bien qu'il les place sur le même plan que lui et même souvent au-dessus de lui, il circonscrit à l'intérieur de lui-même l'intégralité du bien et dira ce que ce grand Stilbon a dit, Stilbon auquel s'en prend la lettre d'Épicure.

La syntaxe de cette première phrase ne pose pas de difficulté dès lors que l'on a repéré que la conjonction *cum*, suivie du subjonctif présent, introduit ici, comme souvent, une subordonnée concessive⁴² ; la concession indique que la cause est niée, ou plus exactement dépassée. Le fait que le sage aime et estime ses amis ne l'empêche pas de circonscire le bien à l'intérieur de lui-même et de pouvoir être heureux, même privé de relations amicales. La subordonnée relative *quod Stilbon ille dixit* ne possédait pas d'antécédent et constituait donc une subordonnée relative substantive complément de *dicet*.

Le génitif *amicorum* pourrait s'interpréter comme le complément du superlatif *amantissimus* (« bien qu'il soit le plus affectueux des amis, bien qu'il soit extrêmement affectueux parmi les amis »). La plupart des candidats ont privilégié une traduction analogue, qui n'a pas été sanctionnée par le barème puisqu'un tel choix est justifié syntaxiquement et en cohérence avec la suite du texte. Il nous semble néanmoins que le génitif en question doit être considéré comme un génitif de relation, emploi fréquent avec les adjectifs et les participes présents⁴³. On trouve par exemple chez Plaute (*Asinaria*, v. 857) *amantem uxoris maxime* : « fort amoureux à l'égard de sa femme ». L'expression de la version se comprend alors de façon semblable : « bien qu'il soit très attaché à l'égard de ses amis ». Un tel choix se justifie par la belle progression construite par Sénèque : « bien qu'il soit très affectueux à l'égard de ses amis, bien qu'il les mette sur le même plan que lui (passage du domaine de l'affect au domaine de l'estime), bien qu'il les place au-dessus de lui (on reste dans le domaine de l'estime mais un degré de plus est franchi). » C'est pour être fidèle à cette dynamique que nous nous sommes permis de rajouter l'adverbe « même » dans notre proposition.

Précisons enfin que le sens du verbe *insequi* dans la relative *quem Epicuri epistula insequitur* n'a que rarement été compris par les candidats. Ce terme peut en effet désigner, comme l'indique le dictionnaire Gaffiot, la poursuite hostile des ennemis ou encore le fait de proférer des reproches à l'encontre de quelqu'un. Il convenait ici d'exploiter ce même sémantisme dans le cadre des querelles entre les différentes écoles philosophiques antiques.

Hic enim capta patria, amissis liberis, amissa uxore cum ex incendio publico solus et tamen beatus exiret

Celui-ci en effet, alors qu'on avait pris sa ville natale, qu'il avait perdu ses enfants, qu'il avait perdu son épouse, comme il s'éloignait de l'embrasement général seul et cependant heureux,

Cette section a globalement été bien traduite par les candidats qui ont repéré sans difficulté la série des trois ablatifs absolus ainsi que la subordonnée introduite par le *cum historicum*. Rappelons simplement que la tournure idiomatique de l'ablatif absolu ne peut être rendue mot à mot dans une version définitive. Le jury a donc pénalisé les traductions littérales du type « sa ville ayant été prise ».

⁴² Rappelons que le subjonctif du *cum historicum* est suivi d'un verbe à l'imparfait ou au plus-que-parfait. La maîtrise des différents emplois d'un mot aussi fréquent et important que *cum* est indispensable pour comprendre et traduire les textes proposés en version. Le tableau récapitulatif présent dans *La grammaire latine complète* de L. Sausy (p. 458) nous semble constituer, entre autres exemples analogues, une synthèse très commode.

⁴³ Voir à ce sujet, A. Ernout et F. Thomas, *Syntaxe latine*, p. 56-60.

Comme nous l'avons écrit plus haut, l'exercice de version permet de vérifier un certain nombre de compétences et de qualités du traducteur. Parmi celles-ci, nous pourrions citer une forme de respect ou d'amour pour la langue cible (en l'occurrence le français, que le professeur de lettres classiques sera précisément amené à enseigner), langue cible qui doit restituer, dans sa beauté propre, toute la force évocatrice du texte source. Nous ajouterons que les ablatifs absolus sont, à l'origine, des constructions indépendantes qui s'appuient sur les différentes valeurs du cas ablatif⁴⁴. Il faut donc leur rendre leur dimension circonstancielle propre comme on le fait pour la traduction d'un ablatif simple (ablatif de temps, de manière, de cause...).

La syntaxe de la phrase ne posant guère de problème, le jury a apprécié que les candidats prennent le temps de traduire avec force et précision certains termes. *Patria* signifie de toute évidence la « ville natale » (le sens était donné par le Gaffiot) dans le cadre du monde grec du IV^e siècle. Stilbon, de fait, a toujours vécu à Mégare et s'est grandement impliqué dans la vie politique de la cité. L'adjectif *publicus*, dans l'expression *incendio publico*, ne saurait être rendu par « l'incendie public », expression pour le moins étrange⁴⁵. Comme l'a signalé le rapport de la session 2020⁴⁶, le candidat (et pourrions-nous ajouter tout traducteur) ne doit pas hésiter à visualiser la scène pour mieux la comprendre, a fortiori lorsqu'il s'agit d'un tableau particulièrement spectaculaire. On peut donc ici imaginer le grand Stilbon marcher dignement au milieu d'une ville entièrement ravagée par l'incendie sans être atteint d'une manière ou une autre par l'embrasement général (*incendio publico*).

interroganti Demetrio, cui cognomen ab exitio urbium Poliorcetes fuit, numquid perdidisset : « Omnia, inquit, bona mea mecum sunt ».

à Démétrius, surnommé Poliorcète en tant que destructeur de villes, qui lui demandait s'il avait perdu quelque chose, il répondit : « Tous mes biens sont avec moi ».

Le groupe *interroganti Demetrio* est au datif puisque Démétrius est un animé ; le participe à l'ablatif aurait en effet été la forme *interrogante*. Il s'agit donc du C.O.I du verbe *inquit* présent en incise dans le discours direct. Le participe *interroganti* introduit l'interrogative indirecte *numquid perdidisset*, le subjonctif plus-que-parfait permettant, de façon tout à fait régulière, de marquer l'antériorité par rapport au verbe introducteur. La traduction du pronom *numquid* nécessitait que le candidat s'interrogeât sur le choix de cet adverbe interrogatif. De fait, Démétrius ne demande pas à Stilbon « ce qu'il a perdu », mais lui demande avec une ironie très mordante s'il a par hasard (c'est là le sens précis de *numquid*) perdu quelque chose, alors même qu'il sait bien que le philosophe a tout perdu.

Le reste de cette section a globalement été bien traduite et la plupart des candidats ont bien compris que la relative permettait d'expliquer l'origine du surnom Poliorcetes (*πολιορκητής* : l'assiégeur). Dans ladite relative, le datif *cui* s'explique par la présence de la tournure *esse* + datif pour marquer la possession (mot à mot : « à qui fut le surnom de Poliorcète »).

« Omnia mea mecum sunt » : iustitia, uirtus, prudentia, hoc ipsum, nihil bonum putare quod eripi possit.

« Tous mes biens sont avec moi » : justice, vertu, prudence, cette certitude même qui consiste à ne considérer aucunement comme un bien ce qui est susceptible de pouvoir être ôté.

⁴⁴ Voir à ce sujet *La syntaxe latine*, p. 103.

⁴⁵ Le site du CNRTL précise que l'adjectif « public » signifie « qui est sous le contrôle de l'État, qui appartient à l'État, qui est géré par l'État » On parle ainsi de « trésor public », de « droit public », « d'école publique », « d'affaires publiques ».

⁴⁶ P. 60.

Si le début de la section ne posait pas de difficulté particulière, la fin de cette section, à partir de *hoc ipsum*, était plus délicate. Le jury a eu pleinement conscience de la difficulté du passage et a donc peu pénalisé les copies fautives ; lorsqu'une expression ou une phrase résiste au candidat, il lui est vivement conseillé de s'accrocher au mot à mot comme à une planche de salut, tout en conservant une vision globale de la phrase : la cohérence du passage dans son ensemble constitue également un appui pour éclairer le sens. *Hoc ipsum* complète l'énumération *iustitia, uirtus, prudentia*. Il était bienvenu d'éclaircir le démonstratif *hoc* qui est développé à partir de *nihil* (« ce principe même, cette certitude même »). *Putare* peut se construire avec deux accusatifs comme beaucoup de verbes d'estimation, le premier accusatif représentant l'objet, le second l'attribut de l'objet. Le dictionnaire Gaffiot donnait comme exemple de construction *putare aliquem ciuem* (« considérer quelqu'un comme citoyen »). Le même type de construction se présentait ici : la relative substantive *quod eripi possit* constituait le COD et *nihil bonum* l'attribut du COD. Le subjonctif dans la relative s'explique, comme souvent, par l'idée de possibilité⁴⁷. Le choix d'un tel mode dans ce contexte pourrait presque suffire à caractériser le stoïcisme de Sénèque : tout ce qui, d'une manière ou d'une autre, peut être arraché ne saurait constituer un bien. *Eripi* était à analyser comme un infinitif présent passif⁴⁸. Comme nous l'avons conseillé, c'est précisément lorsque le passage est difficile qu'il faut le plus « coller » à la morphologie et à la syntaxe : les candidats pouvaient partir du sens de *Quod eripi possit* pour comprendre le sens global l'expression.

Miramur animalia quaedam, quae per medios ignes sine noxa corporum transeunt : quanto hic mirabilior uir qui per ferrum et ruinas et ignes inlaesus et indemnus euasit !

Nous admirons certains animaux qui passent au milieu des flammes sans que leur corps ne subisse de dommage : combien plus admirable cet homme qui, à travers les armes, les effondrements et les flammes, parvint à s'échapper sans dommage et sans perte.

Cette section ne posait pas de difficulté sur le plan syntaxique et a donné lieu, le plus souvent, à des propositions pertinentes. Le neutre pluriel *animalia* constituait l'antécédent de *quae* ; quant à *quanto*, il s'agissait d'un ablatif dit de mesure⁴⁹, ce qui est fréquemment le cas devant une forme au comparatif.

Le jury a apprécié que les candidats prennent le temps de s'attarder sur la série des trois substantifs *ferrum, ruinas* et *ignes*. Le premier d'entre eux ne pouvait se traduire par « fer ». Le philosophe passe indemne au milieu des armes, l'un des sens les plus fréquents du substantif *ferrum*. Le mot *ruina* est avant tout un déverbal du verbe *ruere* (« s'écrouler, se renverser »). On trouve d'ailleurs chez Tite-Live (44, 5, 1), comme le précise le dictionnaire Gaffiot, l'expression *ruina iumentorum* : « la dégringolade des bêtes ». Le philosophe ne marche pas nostalgique au milieu des ruines. Il est celui qui tient bon (la *constantia* est l'un des concepts clefs de la philosophie sénèqueenne), alors même que toute la ville s'effondre autour de lui. Encore une fois, il ne fallait pas omettre la dimension très spectaculaire (nous serions tentés d'écrire cinématographique) d'un tel passage. Dans ces conditions, il nous semble pertinent de traduire *ignes* par « flammes », terme plus concret et plus visuel que le simple « feu ». Le sentiment d'admiration qui parcourt le passage est souligné par l'isolexisme *miramur / mirabilior* qu'il convenait de garder en français.

Vides, quanto facilius sit totam gentem quam unum uirum uincere

Tu vois combien il est plus facile de vaincre une nation entière qu'un seul homme.

⁴⁷ Voir C. Touratier, *Grammaire latine*, Armand Colin, Paris, 2008, p. 218.

⁴⁸ La première personne du parfait serait *eripui*...

⁴⁹ Voir la *Syntaxe latine*, p. 94-95.

Quanto introduisait ici une exclamative indirecte que l'on pourrait traduire ainsi mot à mot : « tu vois de combien il est plus facile ». *Quanto*, ablatif de *quantum*, est un ablatif de mesure donc que l'on retrouve très fréquemment juste avant un comparatif, comme c'était le cas dans l'expression déjà vue *quanto mirabilior*. *Facilius* s'analysait comme le comparatif de l'adjectif neutre facile, employé ici dans le cadre de l'expression *facile est* + infinitif : « il est facile de... ». *Gens*, dans le contexte de la version, désignait non pas la famille, mais la nation. Le sens précis de l'adjectif *unum* (« un seul ») méritait d'être rendu : il s'oppose en effet à *totam* dans la structure binaire de la phrase. Si des nations peuvent être facilement vaincues, le philosophe stoïcien, même quand il est seul (surtout quand il est seul), se révèle une citadelle imprenable. Démétrius Poliorcète est certes un preneur de villes, mais il ne saurait s'emparer d'un sage.

Haec uox illi communis est cum Stoico : aequae et hic intacta bona per concrematas urbes fert.

La parole de cet homme est également celle du stoïcien : lui aussi, semblablement, porte ses biens intacts à travers les villes embrasées.

Pour comprendre le début de ce passage, il fallait se rappeler que le démonstratif *hic* désigne généralement la proximité (dans le lieu, dans l'espace, mais aussi dans le texte). L'expression *haec uox* (« cette parole ») renvoyait donc à la phrase pleine de panache prononcée par Stilbon quelques lignes auparavant et que Sénèque rapporte avec délectation. *Illi*, quant à lui, s'analysait comme un datif de possession (mot à mot : « cette parole à lui »)⁵⁰. L'auteur des Lettres à Lucilius évoque ici Stilbon à travers le pronom *ille*, qui a sous doute une dimension emphatique. On peut néanmoins s'interroger sur la présence du datif de possession *illi* en lieu et place du génitif beaucoup plus fréquent. On pourrait évoquer tout d'abord l'éventuelle dimension orale de la lettre, puisque ce tour semble relever d'une expression plus familière (on le retrouve fréquemment dans le théâtre de Plaute par exemple). Il nous semble surtout que le datif désigne une expression plus momentanée et éphémère que le génitif. La grande parole de Stilbon lui a appartenu le temps d'une réplique, mais elle est maintenant commune (l'adjectif *communis* se retrouve juste après) à tous les sages qui souhaiteraient l'employer. Les paroles de vérité appartiennent à tous⁵¹.

Dans la seconde partie de la phrase, *hic* renvoie à *Stoico* qui le précède presque immédiatement. Il faut en outre donner au morphème et une valeur adverbiale, ce dernier s'adossant au pronom précité : et *hic* (lui aussi). Le philosophe stoïcien, tout comme Stilbon, garde ses biens intacts (étymologiquement « non touchés ») dans le tumulte du monde.

Se enim ipse contentus est : hoc felicitatem suam fine designat.

C'est qu'il se suffit à lui-même : il limite à cela sa félicité.

Pour traduire *contentus se*⁵², il convenait de ne pas s'arrêter au décalque « content de lui-même » ou même « satisfait de lui-même ». De telles expressions ont, en français contemporain, un sens bien différent de celui de l'original latin. *Contentus* signifie ici que le sage est satisfait de lui au sens étymologique uniquement, c'est-à-dire, comme l'indique la suite de la phrase, qu'il borne sa félicité à l'intérieur de lui-même, qu'il se suffit à lui-même. C'est du reste l'objet de la lettre 9 dans son ensemble d'où est extrait ce passage, laquelle porte d'abord sur la nécessité, pour le sage, d'avoir ou

⁵⁰ Voir à ce sujet *La syntaxe latine*, p. 73.

⁵¹ Voir à ce sujet, par exemple, la fin de la lettre 12 dans le livre I des *Lettres à Lucilius*. Sénèque se justifie de citer fréquemment Épicure en précisant que les paroles de vérité sont à tous : *Quod uerum est, meum est [...]* *quae optima sunt, esse communia*.

⁵² Le complément de l'adjectif *contentus* se met généralement à l'ablatif. *Paruo contentus* signifie « content de peu ».

non des amis. La réponse de Sénèque est explicite : le sage préfère avoir des amis, mais il peut se passer d'eux, puisqu'il renferme en lui-même tous ses vrais biens, à l'exemple de Stilbon.

La suite de la section est plus complexe à traduire, même si le sens général est perceptible dans le contexte. Il était nécessaire tout d'abord d'avoir en tête le sens le plus fréquent de *finis*, à savoir « la limite »⁵³. *Designare* porte en lui l'idée d'indiquer ou de marquer par un signe. Par conséquent, l'expression *fine designare* évoque de façon métaphorique l'action de délimiter ou de circonscrire sa félicité, comme on peut délimiter au sens propre l'espace d'une ville à l'aide d'un sillon, ou un concept à l'aide de la pensée. Dans le cas présent, il s'agit de circonscrire la notion de félicité pour le sage, à savoir le fait de se suffire à lui-même. *Hoc* peut s'interpréter de plusieurs façons différentes : ou bien il peut s'agir d'un accusatif de relation qui reprend le premier segment de la phrase (c'est ce que nous avons choisi) : « il marque par une limite sa félicité en cela ». Autre possibilité, peut-être un peu audacieuse quant à la place des mots mais riche d'effets : *hoc* est un ablatif qui s'accorde avec *finis*, qui est un mot masculin : « il délimite sa félicité par cette limite ». Le sens, on le voit, n'est guère différent. Mais on admirera, dans tous les cas le style artiste de Sénèque qui délimite matériellement cette *felicitas* par la place des mots, *hoc* et *fine* encadrant le groupe *felicitatem suam*.

Question

« À partir du texte de la version latine et de sa mise en relation avec le document complémentaire, vous proposerez un projet de lecture à l'intention d'une classe de Terminale. Dans une perspective d'enseignement, vous mobiliserez vos connaissances littéraires, stylistiques et culturelles pour interroger la représentation du sage dans son état de perfection. »

Le sujet comportait, faisant suite aux deux textes à traduire, une question invitant le candidat à proposer un projet de lecture du texte de Sénèque, en s'appuyant sur un extrait de l'ouvrage bien connu de P. Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*.

Notons tout d'abord que cette partie du sujet a été beaucoup mieux traitée que les années précédentes, les candidats ayant, dans leur ensemble, compris qu'il fallait proposer un projet de lecture en s'appuyant sur des analyses précises du passage. Cette amélioration est sans doute due à une meilleure préparation des candidats, à la lecture des rapports éclairants des années précédentes et peut-être aussi à l'univers culturel qui était ici un jeu, à savoir les philosophies antiques. Le texte de P. Hadot, très clair et directement exploitable, a aussi pu contribuer à la qualité des réponses d'un nombre non négligeable de candidats.

Nous proposons ici quelques rapides éléments de réponse.

Les textes faisaient référence à l'objet d'étude « Leçons de sagesse antique ». On pouvait naturellement préciser cette entrée en évoquant au choix les deux thématiques suivantes : « Figures de sages (« Pythagore, Socrate, Sénèque ») ou « Quelles conceptions du bonheur ? Comment l'atteindre ? » L'extrait de P. Hadot et l'intitulé de la question permettaient d'orienter efficacement la réponse. On pouvait, par exemple, s'interroger sur la représentation du sage « en état de perfection »,

⁵³ Les *finis* désignent très généralement les frontières d'un territoire.

pour reprendre l'expression de P. Hadot, et montrer comment la rhétorique de l'*exemplum* permettait de construire de façon particulièrement spectaculaire une telle représentation.

1) Un récit spectaculaire au service de l'admiration et de la conversion

a) L'écriture de l'*exemplum*

La représentation du sage dans sa perfection apparaît dans l'évocation d'un « moment rare et fulgurant » comme le précise P. Hadot. Le texte met en scène une parole prononcée par Stilbon (*dixit*, l. 2 ; *haec uox*, l. 11) dans des circonstances précises, à savoir la prise de Mégare par Démétrius Poliorcète. Le texte insiste sur ce moment sublime de la réponse à Démétrius. Cette phrase percutante est retardée le plus possible par la longue période qui s'étend des lignes 2 à 5. Le lecteur est invité à regarder avec admiration le comportement de Stilbon (voir à ce sujet le comparatif *mirabilior* précédé de *quanto*) dans un passage très visuel à tonalité épique (*per ferrum et ruinas et ignes*). La répétition de la préposition *per* permet d'imaginer le sage s'extirpant indemne des flammes sans que rien ne puisse l'atteindre. La beauté de ce moment vient aussi de cet affrontement très théâtral entre les deux personnages au milieu de l'embrasement général (*incendio publico*). On soulignera enfin la marche fière et lente du sage (*exiret, euasit*) qui n'est aucunement en train de fuir dans la panique, plus admirable que le héros de l'*Énéide*, héros en devenir lorsqu'il quitte Troie dans la précipitation.

b) La présence du disciple

Dans cette lettre, comme dans l'ensemble des lettres du recueil, Sénèque s'adresse à Lucilius. Ce dernier est invité à admirer (*miramur*) et à voir (*uides*) le sage en action. Le présentatif *ecce* (l. 6) joue la même fonction. Plus qu'une leçon théorique, il s'agit pour Sénèque de donner à voir une scène particulièrement percutante. Ce recours à l'*exemplum* présente plusieurs justifications : proposer une image qui puisse se graver dans l'esprit du disciple (la phrase *omnia bona mea mecum sunt* est très simple à mémoriser et peut constituer le fondement d'un exercice spirituel au sens où l'entend P. Hadot dans son ouvrage) ; montrer l'efficacité de la pensée stoïcienne ; montrer que cet idéal de perfection même n'est pas qu'une pure chimère et peut s'atteindre en quelques instants rares. Le lecteur est ainsi invité à contempler une telle perfection (c'est bien la marche et le corps de Stilbon qui sont donnés à voir dans cette vaste hypotypose) et c'est à la nature de cette *felicitas* que nous allons désormais nous attacher.

2) La perfection du sage

a) Le sage : une citadelle imprenable

La perfection du sage dans le texte de Sénèque suppose une forme d'invulnérabilité. Si Démétrius Poliorcète est capable de prendre des villes (le texte insiste précisément sur les raisons d'un tel surnom), il n'est aucunement en mesure de s'emparer du philosophe Stilbon qui demeure victorieux. Cette invulnérabilité apparaît dans l'isolexisme *uictoriam uicit* (l. 6) soulignée par la place des mots dans la phrase. Le même verbe *uincere* apparaît à la ligne 11 à l'intérieur d'une exclamative indirecte qui insiste sur la représentation du sage comme citadelle imprenable. On remarquera dans l'extrait l'anaphore du préfixe privatif *in* (*intacta, inlaesus, indemnus*). L'opposition *intacta / concrematas* (l. 11) mérite d'être soulignée : dans les deux cas, il s'agit de participes parfaits employés comme adjectifs dans lesquels le radical évoque l'idée de destruction ou d'atteinte (*tangere / cremare*). Au préfixe *in* s'oppose le préfixe intensif *cum* qui exprime la destruction générale.

b) Le sage se suffit à lui-même

La perfection du sage apparaît aussi dans cette capacité à se suffire à lui-même. Ce dernier ne subit aucune perte réelle et l'on pouvait donner un sens concessif aux trois ablatifs absolus *capta patria, amissis liberis, amissa uxore*. La voix passive en latin permet de montrer une forme de perte « extérieure » au sage. Le verbe *amitto*, se révèle, quant à lui, une forme d'euphémisme (*amittere* signifie au sens premier « laisser partir »), puisqu'il n'y a pas eu détriment ou dommage (*damnum* en latin, que l'on retrouve précisément dans l'adjectif *indemnitas* à la ligne 10). Le sage circonscrit à l'intérieur de lui l'ensemble des vrais biens qui ne sauraient périr à la différence des réalités extérieures qui sont en proie à la destruction. Cette idée de limiter son bonheur à lui-même est soulignée par plusieurs termes qui évoquent les limites : *intra se, terminabit, fine*. Dans tous les cas, il s'agit de circonscrire son bonheur à sa seule personne comme l'indique la proximité du déterminant possessif et du pronom dans l'expression *omnia bona mea mecum*. Le fait de circonscrire son bonheur à l'intérieur de soi s'exprime aussi par l'usage du pronom réfléchi *se*. Comme Zeus - et nous nous appuyons ici sur la fin de l'extrait de P. Hadot - le sage jouit du bonheur d'être avec soi-même. On remarquera à ce sujet le passage de *beatus* à *felicitas* : si l'adjectif renvoie à un bonheur humain qui se construit patiemment, le substantif évoque davantage le regard favorable des dieux à l'égard d'un mortel. Or, le sage, lui, atteint par lui-même sa propre *felicitas*.

Le sage dans son état de perfection apparaît de façon beaucoup plus spectaculaire dans le texte de Sénèque que dans celui d'Épicure. Cette différence de mise en scène s'explique aussi par des divergences philosophiques. La grandeur du sage stoïcien se voit lorsqu'il est assailli et qu'il résiste avec énergie aux assauts (il est le *uir fortis* par excellence). Le sage épicurien se définit moins par cette victoire que par un idéal de vie paisible (comme l'écrit P. Hadot : « rien ne vient jamais effleurer la paix de son âme » qui repose sur l'absence de douleur). Dans les deux cas, le sage se suffit à lui-même, mais l'*αὐτάρκεια* épicurienne est perçue dans une forme de frugalité quotidienne et non dans une victoire éclatante. La simplicité est une forme d'idéal qui se retrouve dans le style même d'Épicure loin de l'éloquence très visuelle et percutante de Sénèque. L'opposition entre ces deux visions du sage est d'ailleurs évoquée dès le début de l'extrait de Sénèque (*Stilbon quem Epicuri epistula insequitur*).

En conclusion de ce présent rapport, le jury tient d'abord à avoir une pensée à l'égard des candidats malheureux. Qu'ils ne se découragent pas ! Comme tout apprentissage d'une langue, celui des langues grecque et latine s'inscrit nécessairement dans la durée, mais il est toujours gratifiant dès lors qu'on s'astreint, avec plaisir, non seulement à fréquenter très régulièrement la langue dans les écrits des auteurs (cf. les conseils *supra* sur le petit latin et le petit grec) mais aussi à se doter d'outils personnels pour s'approprier puis mémoriser la morphologie, la syntaxe, le lexique. Une bonne préparation garantira un succès prochain.

Le jury tient également à adresser toutes ses félicitations aux lauréats. Puissent-ils connaître une carrière pleinement épanouissante et heureuse en continuant à s'enrichir intellectuellement et en partageant avec leurs élèves ce trésor inépuisable et parfaitement démocratique qu'est la littérature ! Mais le dernier mot reviendra comme souvent à Sénèque (*Lettres à Lucilius*, I, 6) : *Gaudeo discere ut doceam. Nec me ulla res delectabit licet si eximia et salutaris, quam mihi uni sciturus sum* (« Si j'aime à apprendre, c'est pour enseigner. Aucun savoir ne me réjouira, quand bien même il serait remarquable et salutaire, si je dois être le seul à le connaître. »)

ÉPREUVE ORALE

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Partie EXPLICATION DE TEXTE

Rapport présenté par Raphaëlle LE PEN

Les préparateurs se référeront utilement au rapport ASP LLF pour compléter les conseils méthodologiques ici dispensés.

Présentation de l'épreuve

« 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. 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. »

Arrêté de l'article du 19 avril 2013, paru au JO du 27 avril 2013

Le candidat ou la candidate disposait ainsi d'un **dossier** composé d'un **texte** issu de la littérature française du XVI^e au XXI^e siècle, d'un **document iconographique** qui accompagne le texte et d'un **document grammatical** issu d'un manuel scolaire.

La moyenne générale pour cette épreuve a été de 9,87, et de 10,15 pour la seule explication de texte. Ces moyennes ne disent rien du constat, partagé par l'ensemble des commissions, d'une grande hétérogénéité des prestations, ni de sa satisfaction lorsqu'il a pu mettre de bonnes, voire d'excellentes notes, et elles ont été notablement nombreuses cette année, alors même que les conditions de préparation du concours étaient particulièrement difficiles.

Dans cette épreuve, le candidat ou la candidate a pour tâche de proposer une explication du texte donné en l'associant au document iconographique et de répondre à la question de grammaire posée sur l'ensemble du texte (ou sur un passage) en s'appuyant sur le document extrait d'un manuel scolaire.

Le texte, d'une trentaine de lignes maximum, peut être emprunté à n'importe lequel des genres de la littérature française. Il peut être tout aussi bien un extrait d'une référence canonique de la littérature française (*Le Malade imaginaire* de Molière, *Les Fleurs du mal* de Baudelaire) qu'un extrait d'une œuvre moins bien connue (*Mon Faust* de Valéry, *Bourlinguer* de Cendrars).

Le document iconographique peut être une reproduction de tableau, de sculpture, de vitrail, de photographie, d'affiche, de cartoon journalistique ou d'une bulle de bande dessinée (tous les supports iconographiques sont possibles), d'un artiste français ou non, de l'Antiquité au monde contemporain.

Le document grammatical, lui, est un extrait d'un manuel scolaire portant sur un point précis, à commenter en lien avec la question de grammaire que le candidat doit traiter.

Le candidat ou la candidate a un temps de préparation de **trois heures** pour l'ensemble de l'exercice. L'épreuve est d'une durée totale de **40 minutes : 30 minutes d'explication et 10 minutes de grammaire**. Il est impossible **de déborder le temps d'explication de texte sur la grammaire et inversement, sauf à consacrer 25 minutes pour l'explication et 15 pour l'étude grammaticale**. Le candidat ou la candidate peut choisir de commencer ou de finir par la grammaire, de proposer une explication linéaire ou un commentaire composé du texte, même si l'expérience montre que le second est rarement bien maîtrisé compte tenu du temps de préparation imparti, et est propice au survol.

Dans une brève introduction générale, le candidat ou la candidate doit procéder à une présentation du sujet et du corpus qui lui est associé. Cette présentation, pour rapide qu'elle doive être, ne doit pas se réduire à une simple liste, mais amorcer la réflexion en mettant en évidence la cohérence visée, ou du moins en la questionnant.

Durant le temps de sa préparation, le candidat ou la candidate a à sa disposition un dictionnaire des mots et un dictionnaire des noms propres. Le jury a apprécié le travail des candidats et candidates qui y avaient eu recours, soit pour éclairer à bon escient tel point du lexique du texte, soit pour nourrir la compréhension de ses référents. Le jury a de la même manière valorisé l'exposé de ceux et celles qui avaient su bien exploiter les ressources de l'édition du texte intégral qu'ils avaient à disposition : préface, commentaires, notes, iconographie, lexique sont des aides précieuses à l'analyse. Ne pas utiliser ces ressources donne un mauvais signal au jury, un bon enseignant sachant se documenter sérieusement lorsqu'il prépare une explication de texte. Ainsi le jury a-t-il particulièrement apprécié l'exposé d'une candidate sur une oraison funèbre de Bossuet, la candidate ayant trouvé dans l'édition de référence une gravure d'époque représentant Bossuet prononçant une de ses oraisons : le dispositif scénographique de la gravure a attiré judicieusement son attention sur la mise en scène de l'éloquence dans le passage qu'elle avait à étudier, lui permettant d'appréhender l'éloquence religieuse comme une performance.

Il est d'autre part important que les futurs enseignants et enseignantes soient en situation de mobiliser pour éclairer le texte qu'ils ont à étudier une culture non seulement littéraire, mais aussi philosophique, artistique et historique. L'explication de texte n'est pas seulement affaire de méthode et de technicité, mais de savoir – et de sensibilité, ce qu'heureusement beaucoup de candidats et candidates ont compris.

Savoir faire de la technicité le levier d'une compréhension sensible du texte, et de la culture le moyen d'en rendre vivants les enjeux, tel est l'horizon vers lequel les candidats et candidates doivent tendre avant et après le concours. Les principes méthodologiques que nous allons rappeler ne sont pas le but, mais le moyen, et même ne sont qu'un des moyens de l'explication de texte, le second étant constitué de ces savoirs de tous ordres que mobilise, et c'est là sa richesse, la discipline littéraire.

Deux exemples de corpus

Pour commencer, voici deux exemples de corpus sur lesquels nous nous appuyons essentiellement :

Corpus n°1 : Autour du « Crapaud » de Tristan Corbière.

- **Texte :** Tristan CORBIÈRE, *Les Amours jaunes*, 1873, « Le Crapaud » (poème entier).

Un chant dans une nuit sans air...
— La lune plaque en métal clair
Les découpures du vert sombre.

... Un chant ; comme un écho, tout vif
Enterré, là, sous le massif...
— Ça se tait : Viens, c'est là, dans l'ombre...

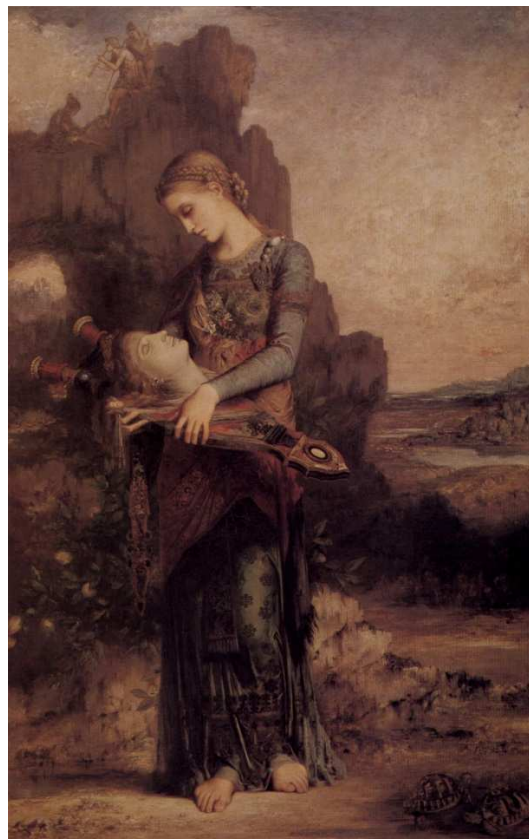
— Un crapaud ! — Pourquoi cette peur,
Près de moi, ton soldat fidèle !
Vois-le, poète tondu, sans aile,
Rossignol de la boue... — Horreur ! —

... Il chante. — Horreur !! — Horreur pourquoi ?
Vois-tu pas son œil de lumière...
Non : il s'en va, froid, sous sa pierre.

.....
Bonsoir — ce crapaud-là c'est moi.

(Ce soir, 20 Juillet.)

- **Document iconographique :** Gustave MOREAU, *Jeune fille thrace portant la tête d'Orphée*, 1865, huile sur toile, 100 x 154 cm, Musée d'Orsay.



Corpus n°2 : Autour de Manon Lescaut de l'Abbé Prévost.

- **Texte : Antoine François Prévost d'Exiles, dit Abbé PREVOST, *Manon Lescaut*, 1731.**

Après avoir été trahi par Manon, Des Grieux fait son apprentissage religieux au séminaire de Saint-Sulpice ; alors qu'il excelle, Manon réapparaît.

Je retournai à Saint-Sulpice, couvert de gloire et chargé de compliments. Il était six heures du soir. On vint m'avertir, un moment après mon retour, qu'une dame demandait à me voir. J'allai au parloir sur-le-champ. Dieux ! Quelle apparition surprenante ! J'y trouvai Manon. C'était elle, mais plus aimable et plus brillante que je ne l'avais jamais vue. Elle était dans sa dix-huitième année. Ses charmes surpassaient tout ce qu'on peut décrire. C'était un air si fin, si doux, si engageant, l'air de l'Amour même. Toute sa figure me parut un enchantement.

Je demeurai interdit à sa vue, et ne pouvant conjecturer quel était le dessein de cette visite, j'attendais, les yeux baissés et avec tremblement, qu'elle s'expliquât. Son embarras fut, pendant quelque temps, égal au mien, mais, voyant que mon silence continuait, elle mit la main devant ses yeux, pour cacher quelques larmes. Elle me dit, d'un ton timide, qu'elle confessait que son infidélité méritait ma haine ; mais que, s'il était vrai que j'eusse jamais eu quelque tendresse pour elle, il y avait eu, aussi, bien de la dureté à laisser passer deux ans sans prendre soin de m'informer de son sort, et qu'il y en avait beaucoup encore à la voir dans l'état où elle était en ma présence, sans lui dire une parole. Le désordre de mon âme, en l'écoutant, ne saurait être exprimé. Elle s'assit. Je demeurai debout, le corps à demi tourné, n'osant l'envisager directement. Je commençai plusieurs fois une réponse, que je n'eus pas la force d'achever. Enfin, je fis un effort pour m'écrier douloureusement : Perfide Manon ! Ah ! Perfide ! Perfide ! Elle me répéta, en pleurant à chaudes larmes, qu'elle ne prétendait point justifier sa perfidie. Que prétendez-vous donc ? M'écriai-je encore. Je prétends mourir répondit-elle, si vous ne me rendez votre cœur, sans lequel il est impossible que je vive. Demande donc ma vie, infidèle ! repris-je en versant moi-même des pleurs, que je m'efforçai en vain de retenir. Demande ma vie, qui est l'unique chose qui me reste à te sacrifier ; car mon cœur n'a jamais cessé d'être à toi. À peine eus-je achevé ces derniers mots, qu'elle se leva avec transport pour venir m'embrasser. Elle m'accabla de mille caresses passionnées. Elle m'appela par tous les noms que l'amour invente pour exprimer ses plus vives tendresses. Je n'y répondais encore qu'avec langueur. Quel passage, en effet, de la situation tranquille où j'avais été, aux mouvements tumultueux que je sentais renaître ! J'en étais épouvanté. Je frémissais, comme il arrive lorsqu'on se trouve la nuit dans une campagne écartée : on se croit transporté dans un nouvel ordre de choses ; on y est saisi d'une horreur secrète, dont on ne se remet qu'après avoir considéré longtemps tous les environs.

- **Document iconographique : Antonio CORRADANI, *La pudeur*, 1752, sculpture sur marbre.**



Étapes de l'explication de texte

Il est important que le candidat respecte une méthodologie précise :

- a) Situation de l'extrait
- b) Lecture de l'extrait
- c) Introduction
- d) Une brève présentation de la structure du texte, ou du moins des caractéristiques les plus saillantes de celle-ci, en rapport avec la problématique
- e) Une analyse linéaire claire et structurée (ou éventuellement un commentaire composé) qui prend en compte le document iconographique
- f) Une conclusion qui manifeste la cohérence de l'ensemble de l'exposé et de la problématique proposée

Chaque étape est fondamentale car elle participe à la clarté et à la précision de l'explication. Ne l'oublions pas, il s'agit d'une épreuve de mise en situation professionnelle et le jury évalue la capacité du candidat à devenir enseignant : **sa capacité à transmettre et à partager ses analyses est donc au cœur de l'épreuve.**

a) Situation de l'extrait

Le texte n'est pas supposé être connu du candidat dans la mesure où il s'agit d'un texte hors programme. Le jury ne s'attend pas à ce que le candidat connaisse toute la littérature française. Néanmoins, les candidats ont, nous l'avons dit, à leur disposition, l'œuvre dont est issu le passage à étudier, et ce passage est précédé d'une brève introduction dans l'imprimé du sujet, toutes choses qui rendent possible une situation exacte de l'extrait dans l'œuvre, même si l'on n'a pas lu celle-ci. Si le candidat a par exemple la lettre XXX des *Lettres persanes* de Montesquieu à expliquer, avoir à sa disposition l'œuvre complète lui permettra de savoir qui est le personnage de Rica, à quelle étape de son voyage il en est, quel est le destinataire de la lettre.

D'autre part, le jury a valorisé les exposés qui faisaient de la situation un début d'explication. Trop de candidats et de candidates ayant eu à étudier le sonnet de Corbière se sont contentés de dire qu'il se situait dans la section « Les Amours jaunes » des *Amours jaunes*, sans y voir une indication de lecture du poème. Mais certains exposés ont su au contraire, après une analyse fine de ce titre, souligné qu'il proposait une définition du poème à analyser. Une candidate, réservant la réflexion sur « Les Amours jaunes » à la conclusion, a judicieusement fait remarquer que le poème précédant le sonnet à étudier, « La pipe au poète », en réduisant l'idéal en fumée, prépare l'art poétique à rebours qu'est « Le Crapaud ». S'agissant de *Manon Lescaut*, la plupart des candidats et candidates ont situé le passage dans l'*histoire*, la diégèse, ce qui était nécessaire, mais non suffisant. Un candidat, en soulignant le fait que cette *histoire* était celle d'un « fripon » et d'une « catin » (pour reprendre les expressions de Montesquieu), en a déduit que l'idéalisation de « l'Amour » qu'on allait constater dans le passage était pour le moins décalée, ce qui était une bonne manière d'éclairer la lecture à voix haute qui suivait. D'autres candidates ou candidats ont su peut-être mieux encore situer le passage en se mettant à distance de l'*histoire* racontée pour rappeler le cadre de ce *récit* à la première personne, et ainsi alerter sur le fait que le passage qu'on allait lire était un récit adressé, disposé pour séduire sinon piéger son destinataire premier, un « homme de qualité », le marquis de Renoncour.

Le jury ne saurait ainsi trop encourager les candidats et candidates à ne pas réduire la situation à un simple résumé de l'action qui précède, ou à la seule inscription du passage à étudier dans la table des matières de l'œuvre dont il est extrait.

b) La lecture à haute voix

On ne saurait trop mettre en garde les candidats et candidates devant ce qu'ils jugent bien trop souvent comme un moment purement formel de l'explication de texte. **On leur rappelle que la lecture est un moment où l'intelligence du texte et sa compréhension à la fois savante et sensible doivent transparaître.** En ce sens, la lecture doit être tout à la fois expressive et correcte dans les liaisons et les rythmes. Elle est un moment crucial où doivent être rendues manifestes l'harmonie, ou, au contraire, les discordances concertées du texte, et où doivent être trouvés le ton, ou les tons justes. Le jury a encore trop souvent regretté un décalage entre la lecture à voix haute et l'explication à proprement parler, soit que les fines intuitions de la première aient été oubliées dans la seconde, soit au contraire que la richesse de l'analyse ait été irrémédiablement parasitée par le souvenir d'un morne ànonnement du texte. Sans être des acteurs, les professeurs, rappelons-le, doivent donner à leurs élèves l'envie de lire et le plaisir des textes, plaisir qui passe d'abord de manière privilégiée par ce moment sensible de son interprétation.

Ce plaisir, une lecture attentive aux dissonances et discontinuités du poème de Corbière pouvait le susciter, à la condition d'être informée d'une connaissance précise des questions de mètres et de rythmes. Le jury fut très sensible à la lecture des candidats, laquelle devait se montrer attentive aux effets de la ponctuation, qui participe à la dislocation du vers et du sonnet. Il attendait ainsi du candidat ou de la candidate qu'il ou elle ait compté les vers et qu'il ait réalisé qu'il y avait neuf syllabes au vers 9, à moins, et c'est la seule hypothèse possible pour ce poème octosyllabique, de faire une synérèse cocassement cacophonique qui fasse comme croasser le mot *poète*. Nous y insistons, il est important de rendre audibles lors de la lecture à voix haute à la fois sa compréhension du texte et l'attention que l'on porte aux rythmes et aux mètres, attention qui suppose des compétences en prosodie solides.

c) L'introduction

L'introduction est un moment clé où le candidat **met en perspective ou en contexte** le passage à expliquer, donne sa ou ses principales caractéristiques dont découlent une **problématique** et les **axes de lecture** qui lui permettront de développer celle-ci au cours de l'analyse.

Il s'agit d'abord **d'inscrire la singularité du passage à étudier dans un cadre de réflexion plus général.** Ce passage à la généralité, que celle-ci relève de l'histoire ou de la théorie littéraires – les deux options sont envisageables – est toujours périlleux, parce que menacé par le risque de la généralisation abusive (voire purement fictive), ou de considérations floues qui ne permettent pas d'introduire véritablement le texte. Répétons ici ce que dit le rapport sur la dissertation : on attend des candidats une culture sinon encyclopédique (celle-ci ne s'acquiert qu'au fil des études et de la carrière d'enseignant) du moins structurée par des repères tant historiques que théoriques solides et suffisamment précis pour être apte à éclairer un texte. Introduire une explication du « Lac » de Lamartine en le rattachant au romantisme est justifié, mais à quoi bon le faire si c'est pour réduire le poème à une conception stéréotypée et désuète de celui-ci ? Inscrire les textes que l'on étudie dans des mouvements littéraires, quand cela est possible (Corbière ne s'inscrit dans aucun mouvement poétique, même si son œuvre peut être très précisément située dans l'évolution de la poésie au XIXe siècle) permet certes de donner aux élèves des repères. Encore faut-il avoir une vision nuancée de ce mouvement, ne pas le figer en une norme à laquelle le texte – et son auteur – devraient se conformer. Et à tout prendre, le jury préférera toujours une mise en perspective au périmètre restreint mais exact plutôt qu'une affabulation. Plusieurs candidats et candidates ont su ainsi de manière très judicieuse, en s'appuyant sur l'analyse du titre *Les Amours jaunes*, situer le recueil et le poème dont il est extrait par rapport à la tradition pétrarquiste, ou, de manière plus bornée mais tout aussi intéressante, par rapport aux *Amours* de Ronsard. Il a pu regretter en revanche qu'un trop grand nombre de candidats et candidates rattachent au classicisme, ou aux Lumières, l'œuvre de l'abbé Prévost, sans voir

qu'aucune de ces deux *étiquettes* ne pouvait éclairer le passage. Mais d'autres ont su bien l'introduire, soit par une brève réflexion théorique sur le récit à la personne, soit en l'intégrant précisément dans une histoire du genre romanesque (par exemple en situant l'œuvre de Prévost par rapport au roman comique), ou encore en mettant l'accent sur la crise des valeurs que traverse l'époque de Prévost et de ses personnages. D'autres candidats ou candidates ont choisi des points d'appui plus circonscrits mais efficaces. Une candidate, qui avait pris le temps de lire dans le volume à sa disposition la chronologie de la vie de Prévost a attiré l'attention sur le fait que le personnage de Des Grieux pouvait se comprendre comme un double à la fois ironique et touchant de son auteur. Une autre, qui connaissait bien ce contemporain de Prévost qu'est Marivaux, a introduit le passage en comparant le premier au second de manière très éclairante. La qualité d'une introduction ne se mesure pas à son extension, mais à sa pertinence et à son exactitude.

Un même souci de la précision est requis dans l'élaboration et la formalisation de la **problématique**. Le jury regrette que celle-ci se présente trop souvent de manière floue. On aimerait qu'elle vise véritablement une compréhension du texte : qu'elle ne soit pas un passage obligé dans un déroulé rhétorique qui tourne à vide, mais soit véritablement productive, utile à l'explication du texte dans sa **spécificité**, ce qu'ont compris tous les candidats et candidates qui ont bien réussi l'épreuve.

D'autre part la **problématique** est trop souvent thématique ou anecdotique. Il importe dans son élaboration de ne pas oublier qu'un texte est une forme-sens, et une forme-sens sensible, productrice d'émotions : dans le poème de Corbière, le rabattement comique et désolant de *LamourLapoésieLamour*, dirait-on avec Jacques Roubaud, n'est pas séparable de l'inversion du sonnet, et plus globalement du travail de destruction de sa *belle forme*. Dans la même perspective, le jury a pu regretter que dans certains exposés la problématique supposée ouvrir l'extrait de *Manon Lescaut* se restreigne naïvement à sa *fable* (« nous allons voir comment la visite de Manon plonge à nouveau Des Grieux dans les angoisses de la passion »), alors que c'est bien le *récit* de Des Grieux, tel que le met en forme le roman de Prévost, qu'il s'agit d'analyser, avec tous les problèmes d'énonciation, et d'énonciation ironique que pose ce roman à la première personne au dispositif très complexe.

Les axes de lecture découlent de la problématique choisie, puisque leur fonction est de guider sa mise en œuvre dans l'analyse proprement dite. Par exemple, une excellente analyse du « Crapaud » qui entendrait montrer à quel saccage de la poésie amoureuse se livre Corbière dans « Le Crapaud » a choisi comme axes de lecture la façon dont Corbière 1) fait grimacer le sonnet octosyllabique, 2) fait grincer le discours amoureux, et 3) tourne en dérision le chant poétique. Les axes de lecture sont simplement les bonnes questions à sans cesse reprendre dans l'analyse pour lui éviter de se perdre dans les détails du texte et au contraire lui permettre de se saisir de ceux-ci pour répondre à la problématique.

Le jury encourage donc les candidats et candidates à être **pragmatiques** dans l'élaboration de la problématique et des axes de lecture. Il n'existe pas, pour un texte donné, un bon questionnement. Les candidats et candidates doivent seulement trouver celui qui sera, étant donné leur interprétation du texte, le plus fécond, le plus productif. La pierre de touche d'une telle réussite ? si la problématique et les axes de lecture qui en découlent sont utiles, ils structureront l'analyse. Si leur élaboration n'est qu'un exercice rhétorique, ils seront oubliés au cours de celle-ci, la réduisant à une suite erratique de remarques de détails.

d) Étude de la structure du texte

Si, dans l'exposé, cette étude doit venir après la formalisation de la problématique et des axes de lecture, **le jury recommande que les candidats s'y attachent longuement dans les premiers temps de leur préparation**. Le jury déplore que dans la plupart des cas, elle se réduise à un

« découpage » (sic) du texte qui se conforme bien curieusement, qui pis est, à la norme académique des trois parties, qu'elle se contente d'expédier en proposant leur rapide paraphrase. Or un texte littéraire n'est ni un exercice académique, ni une chose à tronçonner ; il est, selon son étymologie, un tissu, fluide ou décousu, mais qui en tous les cas n'obéit que très rarement à un seul principe de structuration. La plupart du temps, **plusieurs logiques de composition se superposent, qui peuvent résulter de micro-événements textuels très divers** : le blanc qui entoure une strophe ou un paragraphe, tel changement dans l'énonciation ou la focalisation, tel ralentissement ou telle accélération, telle rupture spatio-temporelle, telle opposition logique, telle modification tonale et/ou thématique, etc. Bien évidemment, ce sera à l'analyse de rendre compte de manière détaillée de la structure du texte. Mais sa présentation synthétique avant d'entrer dans l'analyse est très utile. Elle l'est pour soi, pour avoir une vue d'ensemble nette du texte, et conjurer ainsi, comme l'élaboration de la problématique, le risque que court l'analyse à se perdre dans les détails au lieu de les mettre en perspective. Elle l'est pour ceux à qui l'on s'adresse, que ce soit le jury ou plus tard les élèves, parce qu'elle leur permet de mieux suivre ensuite le tracé qu'on leur propose dans le texte. D'une bonne étude de la structure du texte découlera aisément son analyse.

On pouvait ainsi souligner, avant d'entrer dans l'analyse détaillée du poème de Corbière, deux caractéristiques de sa composition. La première, c'est que l'inversion du sonnet s'accompagne d'une aggravation progressive de sa dislocation jusqu'à la spectaculaire ligne de points, qui, séparant le dernier vers du reste du quatrain – et du poème –, rétablit en sa fin le *conchetto* tout en brisant l'ordonnement du sonnet. Ce *conchetto*, cette chute, a amené certains candidats ou candidates à souligner un second principe de structuration du texte, **qui ne se superpose pas exactement au premier**, et qui concerne cette fois son énonciation. Écrit d'abord à la troisième personne pour évoquer le cadre d'où surgit, mais d'en bas, « un chant », le poème s'ouvre en effet à partir du dernier vers de son second tercet à un dialogue entre deux voix, dans lesquelles le lecteur reconnaît aisément la voix du poète amoureux et de son amante, quoi qu'il en soit de la subversion de la tradition pétrarquiste qui s'y joue. Ce dialogue du *Je* et du *Tu* prend dès lors en charge l'évocation du chant et du chanteur, le crapaud, avant l'ultime révélation du vers final : « ce crapaud-là c'est moi », qui fait de ce poème un art poétique et un art d'aimer à rebours. *Coupé*, pour reprendre un mot cher à Corbière, le poème ne se *découpe* pas en parties successives homogènes, quand bien même ces parties seraient nommées plus heureusement *mouvements*.

D'une façon analogue, on pouvait mettre en avant des caractéristiques de la composition du récit de Des Grieux qui permettraient d'en éclairer véritablement la lecture. La première, typographique, saute aux yeux : les deux alinéas marquent un bref suspens de la voix de Des Grieux entre deux moments de son récit (et non l'histoire qu'il raconte). Mais un petit nombre de candidats ou de candidates ont su souligner aussi d'autres caractéristiques de cette structure, d'autres principes d'organisation à l'œuvre dans le texte, en notant de manière synthétique les changements dans l'énonciation, qui engagent la question de la distance entre Des Grieux narrateur et Des Grieux personnage. Les mêmes, ou d'autres encore, ont noté très pertinemment la vitesse à laquelle le récit accomplit une trajectoire, d'une première phrase où Des Grieux narrateur raconte à distance son retour « glorieux » à Saint-Sulpice à son immersion dans le passé, jusqu'à sa confusion complète, à la faveur d'un énoncé de vérité générale, avec Des Grieux personnage dans la nuit sans bord d'une « horreur secrète ». On recommande aux candidates et candidats des prochaines sessions de suivre leur exemple, afin de ne pas réduire l'analyse de la structure du texte à un « découpage » paraphrastique.

e) L'analyse

Encore une fois, le jury encourage les candidats et les candidates à choisir l'analyse linéaire, tout en précisant que, grâce aux axes de lecture, celle-ci doit être organisée. C'est d'ailleurs l'option qu'a choisie la très grande majorité des candidats et candidates.

Ces mêmes axes de lecture sont d'une grande aide, dans la mesure où, facilitant le questionnement du texte, tel que celui-ci est défini par la problématique, ils permettent d'éviter la paraphrase. Celle-ci n'est pas seulement une inutile répétition, mais comporte de grands risques d'incompréhension et de déformation du texte. Gloser l'expression « l'air de l'Amour même » qu'utilise Des Grieux narrateur pour peindre Manon en disant que « Des Grieux dit que Manon ressemble à l'amour », c'est à la fois, par l'emploi des temps du présent, confondre des Grieux narrateur et des Grieux personnage (ce qui interdit précisément de mesurer la faible distance qui les sépare, voire l'abolition de cette distance dans la résurrection du passé), manquer l'abstraction allégorique de la description de Manon, qui laisse la puissance d'imagination du lecteur (et de Renoncour) travailler librement, mais aussi passer à côté du caractère dissonant d'une telle expression, et par conséquent ce par quoi elle peut faire sourire le lecteur (et Renoncour ?) tout autant qu'elle suscite son fantasme.

On attend ainsi des candidats et des candidates qu'ils et elles sachent, pour échapper à ce risque de la paraphrase, mobiliser de manière précise et pertinente des notions de stylistique, et selon le genre auquel appartient le passage qu'ils ont à étudier, de narratologie, de dramaturgie, d'analyse du discours argumentatif, etc.

Une même exigence s'impose à l'égard de la grammaticalité du texte, et en particulier de sa syntaxe. Le jury s'est ainsi réjoui d'entendre des exposés attentifs à la grammaire du poème de Corbière, étant évident que le travail sur la syntaxe participe de manière essentielle à son « déchant ». Mais la nécessité de mobiliser la grammaire vaut pour tous les textes. Ainsi, les étudiantes ou étudiants qui maîtrisaient l'analyse du discours rapporté dans le passage de *Manon Lescaut* ont pu bien rendre compte de la plasticité de la distance qui sépare des Grieux narrateur de des Grieux personnage.

Cet attachement à la grammaire vaut évidemment aussi pour la performance orale du candidat ou de la candidate. Trop de candidats s'expriment de manière négligée : « *on a* une métaphore à la ligne 5, *on a* un chiasme à la ligne 10... » ou ponctuent leur analyse d'onomatopées comme « euh... », de répétitions et tics oraux qui brouillent l'écoute du jury. L'enseignant de français se doit d'être un modèle en matière de maniement de la langue française, il évitera ainsi de dire « *après que* + *subjonctif* » ou que le personnage « *est sur Paris* » par exemple. Car une des missions essentielles des professeurs de français est bien, par l'exemple, de familiariser leurs élèves à la pratique d'une langue précise et correcte. La plupart des contre-performances au concours s'expliquent en tout ou en partie par la déféctuosité d'une expression émaillée de fautes de syntaxe et mobilisant un lexique inexact et familier. Il faut donc que la préparation des épreuves d'admission aux CAPES soit l'occasion d'apprendre à bien s'exprimer oralement. Que ceux et celles qui, au moment de cette préparation, constatent qu'ils ont des difficultés d'expression ne se découragent pas : il est possible de progresser, par un travail personnel régulier, qui passe par l'écoute attentive du *bien parler* et par l'exercice.

L'analyse du document iconographique

De même, le jury souhaiterait que l'analyse du document iconographique soit l'objet d'un travail de préparation plus approfondi. Trop souvent, cette analyse s'en tient à constater (ou à construire) une très vague analogie thématique, au lieu de partir d'une véritable réflexion sur ce que peut apporter l'analyse de l'image à celle du texte. Car l'exercice consiste en effet à les faire dialoguer, que l'on choisisse de commencer ou de finir par l'image, ou de lier son commentaire tout au long de l'analyse de texte.

Les futurs enseignants ayant à apprendre à ne pas seulement aborder le rapport texte/image en termes d'illustration, le jury a fréquemment proposé des appariements qui n'allaient pas de soi, et qui auraient dû être précisément questionnés.

C'est le cas des images qui accompagnaient les sujets autour du « Crapaud » et de *Manon Lescaut*. La célèbre statue de « la pudeur », par l'artiste baroque Corradini, quasiment contemporaine de l'édition en volume séparé de *Manon Lescaut*, illustre le paradoxe qui rend ambiguë cette vertu, le voile attirant le regard sur la beauté érotique du corps féminin qui l'allégorise, bien plus qu'il ne masque ce dernier. Comme il n'est pas question de pudeur dans le texte de Prévost, et que d'autre part aucune ressemblance esthétique ne relie ici le texte et l'image (Prévost n'est pas un écrivain baroque), le jury a apprécié un exposé dans lequel le candidat voyait dans la statue de Corradini une métaphore des ambiguïtés des raffinements stylistiques de Des Grieux (tant personnage que narrateur), qui rappelons-le n'est jamais qu'un « fripon » parlant d'une « catin ». L'abstraction et l'élégance du code de la galanterie ne sont-ils pas au texte de Prévost ce que le voile est à la statue de Corradini, la gaze suggestive du désir libertin ? Car tel est le paradoxe, bien proche de celui du voile pudique, qu'a souligné Pierre Bayle dans son « Éclaircissement sur les obscenitez » (*Dictionnaire historique et critique*) : « les termes les plus délicats salissent l'imagination autant que les plus grossiers », ou s'ils ne la salissent, du moins la suscitent-ils, et appellent le désir érotique.

S'agissant de l'association du tableau de Moreau et du poème de Corbière, on constate une même quasi-concordance chronologique (le tableau de Moreau précède de quelques années seulement *Les Amours jaunes*), et un même écart des œuvres tant d'un point de vue thématique (nul crapaud chez Moreau) que stylistique (Moreau n'engage pas son art dans un processus d'autodestruction comme le fait Corbière). C'est à un niveau cette fois non pas métaphorique mais symbolique que se noue le rapport entre les deux œuvres : toutes deux en effet proposent un symbole de la mort de la poésie, associée, bien dans l'esprit de ce second XIX^e siècle, à une solide misogynie. Mais une chose est de représenter *plastiquement*, par la reprise d'un mythe ancien, cette mort de la poésie ; autre chose est de la mettre au cœur de la création poétique. Les candidats et candidates qui ont su marquer cette différence étaient sur la bonne voie.

N'est donc pas demandée une analyse iconographique aussi fouillée que l'analyse textuelle, mais une culture artistique et une capacité de déchiffrement des images suffisantes pour que des liens féconds soient construits entre texte et image.

f) La conclusion

Le candidat doit veiller à maîtriser le temps qui lui est imparti : trop de candidats et candidates sont débordés et n'ont pas le temps de finir leur explication ou tout simplement ne prennent pas la peine de proposer une conclusion. L'épreuve de MSP doit ressembler à une leçon, il est donc important que l'explication s'achève sur une conclusion : l'effet de clôture participe de la maîtrise de l'exercice. De plus, la conclusion doit permettre de rappeler une dernière fois sa problématique et de montrer la cohérence entre son travail de détail et les axes de lecture choisis. Le candidat doit ainsi montrer dans sa conclusion l'équilibre dont il a fait preuve entre hauteur de vue et analyse de détail. Il peut finir sur une idée forte mais doit veiller toutefois à ce que cette idée ne soit pas un des éléments essentiels qui auraient dû apparaître dans l'analyse.

ÉPREUVE ORALE

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Partie GRAMMAIRE

Rapport présenté par Priscilla MOURGUES

Dans l'épreuve orale de Mise en Situation Professionnelle, la question de grammaire se présentait en deux volets : l'intitulé du sujet ; un document constitué d'une page de manuel scolaire de collège ou lycée. L'analyse grammaticale portait sur une partie ou sur l'intégralité de l'extrait à étudier lors de l'explication de texte. Les candidates et candidats devaient en outre choisir un moment opportun de leur étude grammaticale pour commenter la page de manuel qui leur était proposée, tout en mettant en perspective leurs connaissances sur les programmes scolaires. Le contenu de ce document grammatical pouvait porter directement sur la notion en question ou bien aborder cette dernière de manière transversale : une page de manuel traitant des pronoms pouvait, par exemple, être soumise à l'appréciation d'une candidate ou d'un candidat interrogé(e) sur les pronoms, bien sûr, mais aussi sur les démonstratifs, les possessifs, les indéfinis, le morphème *que*...

Le temps de parole à consacrer à la question de grammaire devait être compris entre 10 et 15 minutes. Cette étude grammaticale pouvait être placée avant ou après l'explication de texte, au choix. Les deux parties de l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle devaient néanmoins rester bien distinctes : les quelques candidates et candidats qui ont interrompu momentanément le développement de leur explication de texte pour traiter du sujet de grammaire ont commis une erreur importante de méthode. Rares sont celles et ceux qui ont fait précéder leur explication de texte de leur exposé grammatical. Pourtant, une telle organisation s'est souvent avérée judicieuse car l'éclairage linguistique est bénéfique à l'explication littéraire et permet une entrée commode en littérature. Par ailleurs, beaucoup de candidates et candidats ont manqué de temps et, par conséquent, n'ont répondu que partiellement au sujet de grammaire – écueil qui aurait pu être évité si ce dernier avait été abordé en premier.

Remarques générales

La question de grammaire visait en premier lieu à vérifier si les candidates et candidats bénéficiaient d'un savoir suffisant en la matière et si elles ou ils parvenaient à mettre en relation leurs connaissances disciplinaires avec les programmes et attentes des enseignements en collège et lycée. Comme lors d'années précédentes, le jury a remarqué l'hétérogénéité de la préparation à cette question : s'il a pu enregistrer un certain nombre de prestations convenables et parfois même excellentes, c'est le manque de préparation ainsi que de savoir disciplinaire qui est à déplorer globalement. Trop souvent, en effet, les acquis sont rudimentaires. Or il faut bien plus que cela pour bien enseigner les bases de la grammaire, et les candidats qui pensent pouvoir se contenter d'un savoir grammatical sommaire courent le risque et d'utiliser de manière non critique les manuels de grammaire, et d'être démunis lorsqu'ils auront à aborder à *chaud* devant leurs élèves telle difficulté rencontrée dans un texte littéraire ou telle incorrection dans une copie ou dans l'intervention orale d'un élève. C'est pourquoi le jury exige par exemple qu'une question telle que « Les compléments circonstanciels » donne lieu à une véritable analyse morpho-syntaxique, distinguant les compléments de phrase des compléments intégrés au groupe verbal. Les candidates et candidats qui ont affronté cette question se sont plutôt, la plupart du temps, limités à des remarques d'ordre sémantique, en identifiant les compléments circonstanciels de cause, de lieu, de temps, de but, de concession, etc. Phénomène plus inquiétant : nombre de prestations ont peiné à différencier les pronoms et les

déterminants, la préposition *de* et le déterminant *de*, la conjonction pure et le pronom relatif *que*... De même, des difficultés sont apparues pour identifier correctement certaines fonctions et ont notamment confondu le COD et l'attribut du sujet ou encore les épithètes détachées et les appositions. De tels amalgames vont régulièrement de pair avec une incapacité à trouver, puis à utiliser certains tests ou manipulations syntaxiques, de façon à reconnaître une nature, une fonction ou à délimiter correctement un syntagme ou une proposition. Lors de l'entretien, quelques candidates et candidats ont été incapables de reconnaître la nature ou la fonction d'un mot ou encore d'identifier un temps ou un mode verbal. Ainsi, la grammaire dite normative n'est pas suffisamment maîtrisée, alors qu'elle constitue un socle fondamental de connaissances pour de futurs professeurs et professeures de français.

Enfin, le jury a parfois constaté une maîtrise fragile de la langue française à l'oral : les propos tenus lors de certains exposés contiennent des erreurs inconcevables pour des personnes qui se destinent à enseigner les Lettres et la langue française (fautes d'accord ou de liaison, emploi d'un lexique inadapté, barbarismes, familiarités de langage...).

L'introduction

Dans une introduction d'étude grammaticale, des éléments de définition clairs et précis sont attendus. Par exemple, un exposé sur la subordination devait *a minima* expliquer les notions de phrase simple et de phrase complexe, définir la subordination mais aussi la juxtaposition et la coordination, puis caractériser les différentes sortes de propositions subordonnées. L'introduction devait avant tout être fondée sur un savoir disciplinaire bien maîtrisé. Un manque de connaissances a parfois mené à s'appuyer excessivement sur le document grammatical afin de construire l'introduction, ce qui a pu conduire à commettre des erreurs importantes et à oublier des éléments définatoires nécessaires au bon traitement du sujet. Par ailleurs, trop de prestations ont employé une terminologie mal maîtrisée, convoquant par exemple les concepts de valence ou d'actualisation de façon inappropriée. Si la question portait sur les déterminants, la notion d'actualisation était en effet attendue dès l'introduction. Néanmoins, le jury a préféré que l'on ne connaisse pas le mot *actualisation* mais que l'on sache expliquer le fait que le déterminant confère au nom une référence dans un espace-temps donné, plutôt que l'on utilise ce terme tout en montrant qu'on n'en comprend pas le sens.

L'exposition d'une problématique au sein de l'introduction de l'épreuve grammaticale a rarement été effectuée. Les candidates et candidats qui ont tenté l'exercice ont la plupart du temps abouti à la création d'une problématique très artificielle et peu reliée au texte. Or, la problématisation de la question de grammaire ne devait se faire qu'en regard du texte proposé, de manière spécifiquement adaptée à ce dernier.

En revanche, l'annonce du plan, de rigueur à la fin de l'introduction, a rarement été omise. Dans son sillage, une liste des occurrences à analyser lors du développement à suivre a parfois été proposée. Un tel procédé n'a évidemment pas été pénalisé. Toutefois, il n'était pas nécessaire, dès lors qu'un long relevé a souvent fait perdre un temps précieux, au risque de ne pas pouvoir venir à bout de l'étude.

Le plan

Tout comme lors de l'épreuve écrite d'étude grammaticale de textes de la langue française, un simple relevé des occurrences concernées par le sujet de grammaire ne pouvait convenir. Il ne suffisait pas d'étudier les occurrences dans l'ordre où elles apparaissaient dans le texte : un classement était attendu.

Le plan devait être logique, établi selon des considérations morpho-syntaxiques. Un candidat a, par exemple, étudié la question de la négation en envisageant d'abord l'idée de négation explicite, puis celle de négation implicite. Un tel classement, fondé uniquement sur des considérations sémantiques (voire sur une perception du texte propre à chaque lecteur ou lectrice), était très problématique. Certains plans – plutôt rares, heureusement – ont proposé un enchaînement de parties sémantiques et syntaxiques, de telle sorte qu'une même occurrence pouvait trouver sa place dans chaque partie, ou au contraire, ne pouvait être classée nulle part. Une candidate interrogée sur les adjectifs dans *Les Juives* de Robert Garnier a ainsi proposé d'étudier d'abord les adjectifs épithètes, puis les adjectifs qualificatifs et enfin les adjectifs relationnels. Ce plan n'est pas cohérent car le premier axe d'étude se fonde sur une analyse de la fonction, tandis que les deux suivants proposent une organisation des occurrences selon des considérations sémantico-syntaxiques (la question de la sémantique l'ayant malencontreusement emporté dans l'exposé entendu). L'annonce d'un tel classement témoigne, dès le début de l'épreuve, d'importantes confusions car la candidate a montré d'emblée qu'elle n'avait pas compris que les adjectifs qualificatifs et relationnels pouvaient occuper la fonction d'épithète. Elle semblait, en outre, n'avoir pas pris en compte la fonction attribut. Le plan le plus logique pour traiter de la question de l'adjectif dans ce texte consistait à analyser dans une première partie l'adjectif épithète (liée et détachée) et dans une seconde partie l'adjectif attribut (du sujet, puis de l'objet).

Pour des questions transversales (telles que « Les démonstratifs », « Les indéfinis », « Les possessifs », « Le mot *tout* », « Le mot *que* », etc.), le plan le plus adapté consistait la plupart du temps à classer les occurrences selon leur nature. Certains sujets donnaient également la possibilité de hiérarchiser davantage le classement. Une candidate devant étudier le morphème *de* dans un extrait du premier livre des *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau a par exemple proposé un classement des occurrences par degré de subduction : *de* préposition, puis *de* article et enfin *de* marqueur de l'infinitif. L'adoption d'un tel plan, conforme à la grammaire guillaumienne, a montré un très bon niveau de connaissances de la candidate ainsi qu'une capacité à identifier le rôle syntaxique des différentes occurrences du morphème et à organiser ces dernières selon leur fonction.

En l'absence de savoir disciplinaire suffisant, plusieurs candidates et candidats ont utilisé le document grammatical pour construire des plans inadaptés ou peu pertinents. Ainsi, une candidate interrogée sur la fonction COD dans un extrait des *Liaisons dangereuses* a classé les occurrences du texte selon le plan suivant : 1) Le COD en phrase active. 2) Le COD en phrase passive. 3) Remarques personnelles. Un tel classement a très probablement été influencé par le titre du document grammatical, intitulé « Distinguer l'actif et le passif ». Étant donné que le COD est une fonction, il convenait plutôt de regrouper les occurrences par natures : groupe nominal, pronom, nom, proposition subordonnée substantive... Un tel classement est d'ailleurs récurrent dès lors qu'il s'agit d'étudier une fonction.

L'analyse des occurrences

Toutes les occurrences visées par le sujet devaient être étudiées. La stratégie d'évitement des cas problématiques n'a jamais été bénéfique. Dans le cas d'occurrences difficiles à analyser, le jury a valorisé les prestations qui mobilisaient des connaissances disciplinaires solides, proposaient une véritable réflexion et émettaient des hypothèses d'interprétation.

Les meilleures prestations se sont distinguées par l'emploi de définitions précises des concepts, le choix de plans qui laissaient une part importante à l'analyse syntaxique, un relevé commenté et exhaustif des occurrences, ainsi que par une capacité à passer du vocabulaire universitaire au vocabulaire scolaire.

À l'inverse, les moins bons résultats s'expliquent par le fait que le sujet n'a pas été bien défini et que les occurrences concernées n'ont pas été correctement identifiées. Par exemple, des candidats et candidates devant traiter les modes et les temps verbaux ont confondu le futur et le conditionnel ou encore le passé simple de l'indicatif et l'imparfait du subjonctif. De même, d'autres qui devaient analyser les déterminants ont éprouvé des difficultés à différencier l'article contracté *du* (issu de la contraction de la préposition *de* et de l'article défini *le*) et l'article partitif *du*, ignorant visiblement qu'un article partitif doit précéder un nom massif. Pourtant, le terme *partitif* a été régulièrement employé dans ces prestations, ce qui suggère que les fondamentaux de la leçon pouvaient être restitués mais sans déboucher pour autant sur une analyse raisonnée des occurrences soumises. Quelques candidates et candidats continuent également d'employer une terminologie ancienne qui n'est plus de mise, en parlant par exemple d'*adjectifs* démonstratifs à la place de *déterminants* démonstratifs. L'emploi de cette dénomination aujourd'hui caduque a pu mener à des erreurs importantes d'identification et de classement des occurrences.

L'analyse a souvent été trop limitée et de nombreuses prestations ont réduit la consigne à un simple relevé intuitif des occurrences. Le jury rappelle que le classement de ces dernières selon un plan ne constituait pas une analyse suffisante. Les candidates et candidats devant par exemple étudier l'adjectif se sont trop souvent limités et limitées à étudier sa fonction sans commenter sa place par rapport au nom ni aborder la question de l'adjectif du point de vue morphologique (accords, adjectifs épithètes, degrés) ou sémantique (adjectifs qualificatifs, relationnels, de troisième type). De même, de nombreux exposés ont classé les pronoms en sous-catégories (pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, interrogatifs, indéfinis, numéraux, relatifs, adverbiaux) sans indiquer la fonction ou le système de référence propre à chaque occurrence, alors qu'il s'agissait de réfléchir à un traitement multiple de la notion en question, en tâchant de l'aborder du point de vue morphologique, syntaxique, sémantique, énonciatif...

Par ailleurs, les attentes liées à certains intitulés n'ont pas toujours été bien cernées. Par exemple, les propositions subordonnées relatives ont souvent donné lieu à des analyses restreintes à la délimitation de la relative, l'identification de l'antécédent du pronom relatif (dans le cas des adjectives) et de la fonction de ce même pronom. Or il convenait aussi de donner la fonction de chaque occurrence, après avoir distingué les relatives adjectives, substantives et périphrastiques. Une fois cela effectué, il fallait également différencier les propositions subordonnées relatives déterminatives (ou restrictives) et explicatives (ou non restrictives). Le jury rappelle en outre qu'un sujet portant sur les déterminants ou les articles impliquait aussi une justification de leur absence (emploi \emptyset) devant un nom, si le cas se présentait.

Bien souvent, le relevé des occurrences a manqué de précision. Le jury a attendu et apprécié qu'on lui indique la ligne ou le vers où se situait l'occurrence, avant de la commenter. Ensuite, certaines occurrences étaient à préciser par leur contexte : il est en effet peu pertinent d'indiquer un déterminant sans le nom qu'il précède, une préposition sans le syntagme qu'elle introduit, un sujet sans le verbe qu'il régit... Enfin, la stricte délimitation des occurrences à relever était nécessaire : trop nombreux sont les exposés qui ont tronqué certaines occurrences en n'étant pas capables d'identifier correctement les bornes d'une proposition (son début et sa fin) ou de délimiter un syntagme avec justesse... Une meilleure maîtrise d'opérations syntaxiques telles que la substitution ou le déplacement d'un mot ou d'un groupe de mots aurait pu les aider à éviter cet écueil, notamment rencontré lorsqu'il s'agissait de traiter les fonctions syntaxiques ou encore les propositions subordonnées.

Le sujet a parfois été infléchi, ce qui a pu amener des développements inappropriés. Ainsi, un candidat qui devait analyser les expansions du nom dans un extrait des *Années* d'Annie Ernaux a en réalité étudié les groupes nominaux présents dans le texte, en classant ces derniers des moins aux plus étendus. Par conséquent, de nombreuses remarques – sur les déterminants, par exemple – se

sont avérées superflues et certaines analyses ciblées sur les fonctions des groupes nominaux, et non celles des expansions du nom, ont été inadéquates. De même, il convenait de ne pas confondre des intitulés tels que « La subordination », « Les mots subordonnants » et « La phrase complexe », même si ces sujets impliquaient un grand nombre d'analyses communes.

Enfin, on signalera que l'absence de connaissances en grammaire a parfois donné lieu à des commentaires plus stylistiques que grammaticaux, ce qui ne pouvait constituer une alternative recevable.

Le commentaire du document grammatical

Les candidates et les candidats devaient choisir le moment opportun dans leur analyse pour entretenir le jury du document grammatical. Il s'agissait alors de commenter les exercices ou les leçons de la page de manuel, tout en les mettant en perspective avec le texte à analyser et les programmes scolaires.

Très peu ont cherché cette année à faire les exercices de la page de manuel proposée, ce qui prouve que l'exploitation du document grammatical au sein de l'épreuve a été de mieux en mieux maîtrisée. Néanmoins, le commentaire du manuel scolaire a trop souvent supplanté l'analyse des occurrences présentes dans le texte. Nombre de candidates et de candidats ont par exemple proposé une longue récitation des programmes du cycle 3 jusqu'en classe de première, alors que la question de grammaire qui leur était posée ne les y invitait pas, ou bien ont décrit longuement les exercices du manuel en scandant leur commentaire de formules telles que : « Les exercices se suivent de manière progressive ». Quoique vraie et sans doute rassurante, cette remarque a parfois eu pour effet de restreindre considérablement les analyses demandées.

Les meilleurs commentaires ont mis le document grammatical en relation avec le texte à analyser, évalué sa place au sein des programmes scolaires et commenté la leçon et/ou les exercices qui y figuraient en gérant bien la durée limitée de l'épreuve de grammaire. Il était judicieux d'accorder plus de temps à l'analyse des occurrences dans le texte qu'à celles du manuel, et cela parce la description de ces occurrences textuelles donne son assise disciplinaire à une analyse distanciée de l'extrait de manuel proposé à la réflexion didactique et pédagogique. Il fallait être capable à la fois de fournir au jury une appréciation portant sur l'ensemble du document pédagogique et d'aborder les exercices, tableaux ou leçons du manuel de manière critique et argumentée. Interrogé sur les compléments d'objet, un candidat s'est par exemple servi d'un exercice pour montrer les limites du test de reconnaissance consistant à poser la question « quoi ? » à la suite d'un verbe afin de déceler un COD. Il a alors proposé de compléter cet exercice en y incluant des opérations de pronominalisation. D'autres ont relevé des consignes ou des énoncés d'exercices qui leur semblaient problématiques et ont proposé des alternatives ou des compléments au document grammatical fourni, ce qui a été fort apprécié par le jury.

La conclusion

Élaborer une conclusion pertinente pour une étude grammaticale peut être un exercice difficile. Cette tâche a été d'autant plus compliquée pour celles et ceux qui n'ont pas formulé de problématique lors de l'introduction. Dès lors, beaucoup de commentaires grammaticaux se sont achevés par une phrase telle que : « La fonction attribut est donc bien représentée dans l'extrait que nous avons étudié ». De façon générale, le jury a préféré l'absence de conclusion à une phrase de bilan artificielle et superflue. L'établissement d'un lien entre l'étude grammaticale et certaines caractéristiques du texte sur le plan stylistique, voire sémantique, a pu se révéler fécond.

L'entretien

L'entretien a pu permettre aux candidates et aux candidats d'améliorer significativement leur note car il fournissait l'opportunité d'approfondir des analyses lacunaires, de réfléchir à un autre plan possible, de rectifier des erreurs ou encore d'étudier des occurrences qui n'avaient pas été abordées jusque-là. Il était donc attendu que les candidates et les candidats proposent des arguments qui n'avaient pas été avancés lors de leur étude et trouvent de nouveaux critères d'identification pour réfléchir à une autre analyse possible de telle ou telle occurrence. Le jury regrette que trop de candidates et candidats aient limité leur réponse à une répétition de leur analyse première. Suite à des études grammaticales brillantes, l'entretien a également pu fournir au jury l'occasion d'inviter à réfléchir sur la portée stylistique ou sémantique de certaines occurrences particulières. Après avoir proposé une très bonne analyse des modes verbaux dans un extrait du *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire, une candidate a, par exemple, su commenter, à la demande du jury, l'effet produit par l'absence de béquille du subjonctif dans la séquence suivante : « Et maintenant pourrissent nos flocs d'ignominie ! ».

Liste non exhaustive des sujets de questions de grammaire de la session 2021 :

- **Classes grammaticales**

Les déterminants

Déterminants et pronoms indéfinis

L'absence d'article

L'adjectif / Les adjectifs / L'adjectif qualificatif / Les adjectifs qualificatifs / La syntaxe de l'adjectif qualificatif / Les adjectifs sous l'angle syntaxique

Les pronoms

Les pronoms personnels / Les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne

Les démonstratifs / Le déterminant et le pronom démonstratifs

Les démonstratifs et les possessifs

Les possessifs

Les indéfinis

Les prépositions

L'adverbe / Les adverbes

Les conjonctions

Les mots subordonnants

- **Fonctions syntaxiques**

La fonction attribut / L'attribut / Les attributs

L'attribut du sujet

La fonction sujet / Les sujets / Le sujet grammatical

Les compléments

Les compléments du verbe

Les compléments verbaux essentiels

La fonction COD / Les COD

Le complément d'objet

Les appositions / L'apposition

Les compléments circonstanciels

- **Syntagmes**

Le groupe nominal enrichi / Le groupe nominal étendu
Les expansions du nom / Les expansions nominales
Les groupes nominaux / Le groupe nominal
Les groupes nominaux prépositionnels / Les groupes prépositionnels

- **Formes transcatégorielles**

Les formes en *-ant*
Les mots invariables
Le morphème *de*
Le morphème *que* / Le mot *que* / Les valeurs de *que*
La forme *qu-*
que et *qui*
Le mot *si*
Le mot *tout*

- **Autour du verbe**

Être et *avoir*
Le verbe *être* / Les emplois du verbe *être*
La syntaxe et la sémantique du verbe *faire*
L'aspect
Les modes verbaux / Les modes des verbes
Les modes personnels
Les modes impersonnels / Les modes impersonnels du verbe
L'infinitif / Les infinitifs / Les verbes à l'infinitif
Le subjonctif et le conditionnel
Le participe / Les participes / Les formes participiales
Le participe passé / Les participes passés
Les valeurs des temps et des modes / Valeurs et emplois des temps verbaux
La valeur des temps de l'indicatif / Les temps de l'indicatif
Le présent / Les verbes au présent
Le présent de l'indicatif / Les verbes au présent de l'indicatif / Les valeurs du présent de l'indicatif
L'imparfait
La concordance des temps
La construction pronominale du verbe / Les formes pronominales du verbe
La voix passive
Les constructions du verbe / Les constructions verbales
Les verbes attributifs

- **Syntaxe de la phrase**

Coordination et juxtaposition
Phrase et proposition
La phrase complexe / La complexification de la phrase
La phrase simple et la phrase complexe
Les propositions subordonnées / Les subordonnées / La subordination
Les propositions subordonnées complétives / Les subordonnées complétives
Les propositions subordonnées conjonctives
Les propositions subordonnées introduites par *que*

Les propositions subordonnées relatives / Les subordonnées relatives
La forme emphatique / L'emphase
Les constructions détachées
La négation / L'expression de la négation
Les formes de phrases
Les types de phrase
Les types et formes de phrases
Les phrases injonctives et interrogatives
L'interrogation / Les interrogations / La phrase interrogative / Le type de phrase interrogatif /
L'expression de l'interrogation
L'interrogation et l'exclamation
L'exclamation
L'injonction
L'expression de l'intensité
La comparaison

- **Structuration textuelle et communication**

L'anaphore grammaticale / Les reprises anaphoriques
Les reprises nominales et pronominales
Les marques de l'énonciation
Les modalités d'énonciation
Les discours rapportés / Les paroles rapportées

ÉPREUVE ORALE POUR LETTRES MODERNES

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

Option LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES

Rapport présenté par Marie-Christine BRINDEJONC et Guillaume DUEZ

L'épreuve d'ASP LLF, en tant qu'exercice d'analyse de textes, mobilise les savoirs disciplinaires et les mêmes principes de méthodologie que l'épreuve d'explication de texte en MSP ; en tant qu'exercice à coloration *didactique*⁵⁴, elle permet de mesurer une posture et des capacités à penser une pratique et son contexte d'exercice.

Le jury a pu cette année se réjouir d'entendre des prestations de qualité et constater que les modalités de l'épreuve étaient largement connues des candidates et des candidats. Il a bien sûr été regretté parfois que certains exposés passent en revue les textes sans proposer d'analyse d'ensemble du corpus, que d'autres présentent longuement à chaque séance une liste de compétences et fassent ainsi un catalogue d'items plus qu'un projet de lecture du corpus et des textes qui le composent, que d'autres à l'inverse ignorent jusqu'à l'existence du socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁵⁵, ou confondent objets d'étude des classes de lycée et questionnements au programme des classes de cycles 3 et 4 de collège. Globalement cependant, les candidats et candidates ont eu le soin de présenter le corpus avant d'annoncer une problématique puis de développer un projet de séquence, séance par séance, faisant un sort à l'ensemble des textes sans omettre les documents complémentaires. Cela étant dit, la seule maîtrise méthodologique du canevas de l'exposé n'assure pas la réussite. Ainsi, ce que nous souhaitons souligner principalement, pour les futurs candidats et candidates ainsi que pour leurs formateurs et formatrices, c'est ce qui permet de se distinguer positivement, à savoir l'approche sensible des textes et la perception claire des enjeux disciplinaires, toutes deux primordiales pour envisager les apprentissages à hauteur d'élève. C'est ce que l'on retrouve derrière les trois étapes définies ci-dessus : lire le corpus, le problématiser, en exposer une lecture sous forme de séquence ; c'est ce que l'on retrouve derrière les trois principaux travers relevés cette année : une trop faible problématisation ; des considérations pédagogiques mal maîtrisées qui prennent le pas sur l'analyse littéraire des textes ; une séance de langue négligée ou une séance développée peu distincte de l'ensemble. Faire preuve de ses capacités de lecture littéraire d'un texte pour envisager d'enrôler les élèves, dans leur diversité, dans les apprentissages, voilà bien le cœur commun de nos épreuves. En outre, l'entretien a une importance considérable. Tous les rapports précédents l'ont dit. D'une part, les compétences disciplinaires et les savoirs savants peuvent être manifestés lors de cet entretien, parfois avec plus de clarté et de force, après un exposé peu convaincant. D'autre part, il se dégage de l'aptitude à entrer pleinement en dialogue avec le jury non seulement une prise de recul précieuse par rapport aux savoirs en jeu mais aussi un esprit de responsabilité que le jury cherche précisément à mesurer chez ces candidats et candidates qui se destinent à l'enseignement.

⁵⁴ Nous reviendrons sur les enjeux que recouvre ce mot, en lien avec le rapport de 2011 qui le définissait précisément dans le cadre de nos épreuves : « La didactique s'attache aux savoirs, à leur transmission et à la réflexion sur cette transmission. Elle se distingue de la pédagogie qui concerne la mise en œuvre effective de ces savoirs dans une classe et les moyens adoptés, en situation, pour rendre la transmission des savoirs efficace et active. La didactique « prévoit » des élèves, les inscrit dans son champ voire au cœur de sa réflexion, mais non dans le cadre d'une pratique effective. » L'ensemble du rapport peut être consulté sur le site suivant : [https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capesext/55/9/Capes_LM_Rapport-2011_\[3\]_199559.pdf](https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capesext/55/9/Capes_LM_Rapport-2011_[3]_199559.pdf)

⁵⁵ *Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015* consultable sur le site : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834

Voilà pourquoi nous voudrions ici, non pas établir un bilan détaillé des prestations entendues ou des sujets proposés, mais retenir comme axe essentiel, pour éclairer les oraux de cette année et aider à préparer ceux de l'an prochain, la question de la lecture, en tant qu'expérience sensible avant toute chose. Intimement lié à la problématisation, ce point nous conduira à envisager ce que peut être un exposé portant sur un corpus fait de textes littéraires et de documents complémentaires d'autres natures ; comment conduire ainsi un discours littéraire dans une perspective didactique et professionnelle. Enfin, l'entretien tout comme l'exposé nous intéresseront en tant qu'épreuve d'oral pour les locuteurs experts que doivent être les futurs professeurs de français, avec tout ce que cela induit en termes d'ethos et de perception des enjeux professionnels. Les remarques qui suivent reprennent quelques-unes des recommandations récurrentes, exprimées dans les précédents rapports, ainsi que les observations faites au cours de la session 2021. Nous appuierons notre propos sur un corpus, cité intégralement ci-dessous, afin que le lecteur, ou la lectrice, puisse se représenter au mieux les attentes et les écueils de l'épreuve. D'autres exemples pourront au besoin venir compléter ce fil rouge. Tous ont été recueillis auprès des différentes commissions ; sans leur contribution, ce travail n'aurait pas été possible.

Exemple de sujet ASP LLF

1) Textes :

Texte 1 – Émile ZOLA, *La Curée*, chapitre II (1872), Paris, éditions Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2002, pages 357-358.

Texte 2 – Émile ZOLA, *Le Ventre de Paris*, chapitre I (1873). Paris, éditions Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2002, pages 583-584.

Texte 3 – Émile ZOLA, *L'Assommoir*, chapitre I (1877), Paris, éditions Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2002, pages 623-624.

Texte 4 – Émile ZOLA, *Au Bonheur des dames*, chapitre IX, (1883), Paris, éditions Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2002, pages 892-893.

2) Document complémentaire :

Document 1 – Claude MONET, *Le Boulevard des Capucines*, 1873, huile sur toile, 50,8 x 78,2 cm. Musée des beaux-arts Pouchkine, Moscou.

Ce dossier comporte 5 pages.

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de quatrième, plus particulièrement l'entrée au programme « questionnements complémentaires » sur « la ville, lieu de tous les possibles ? », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement un temps consacré à une étude de la langue choisie en fonction des enjeux du corpus.

Texte 1

Aristide Rougon, dit Saccard, frère d'Eugène Rougon, personnage politique influent, part du bas de l'échelle sociale et se lance dans l'art de la spéculation sur les futurs terrains à bâtir : il achète à bas prix des quartiers qui sont ensuite rachetés à prix d'or par l'État et en tire d'énormes profits. Ainsi, il participe à la curée, c'est-à-dire au dépeçage de Paris, à l'image des chiens de chasse qui se ruent sur leur portion de viande. Angèle, dans le roman, est sa première femme.

Deux mois avant la mort d'Angèle, il l'avait menée, un dimanche, aux buttes Montmartre. (..) Ce jour-là, ils dînèrent au sommet des buttes, dans un restaurant dont les fenêtres s'ouvraient sur Paris, sur cet océan de maisons aux toits bleuâtres, pareils à des flots pressés emplissant l'immense horizon. Leur table était placée devant une des fenêtres. Ce spectacle des toits de Paris égaya Saccard. Au dessert, il fit apporter une bouteille de Bourgogne. Il souriait à l'espace, il était d'une galanterie inusitée. Et ses regards, amoureux, redescendaient toujours sur cette mer vivante et pullulante, d'où sortait la voix profonde des foules. On était à l'automne ; la ville, sous le grand ciel pâle, s'alanguissait, d'un gris doux et tendre, piqué çà et là de verdure sombres, qui ressemblaient à de larges feuilles de nénuphars nageant sur le lac ; le soleil se couchait dans un nuage rouge, et, tandis que les fonds s'emplissaient d'une brume légère, une poussière d'or, une rosée d'or tombait sur la rive droite de la ville, du côté de la Madeleine et des Tuileries. C'était comme le coin enchanté d'une cité des Mille et une Nuits, aux arbres d'émeraude, aux toits de saphir, aux girouettes de rubis. Il vint un moment où le rayon qui glissait entre deux nuages, fut si resplendissant, que les maisons semblèrent flamber et se fondre comme un lingot d'or dans un creuset.

« Oh ! vois, dit Saccard, avec un rire d'enfant, il pleut des pièces de vingt francs dans Paris ! » Angèle se mit à rire à son tour, en accusant ces pièces-là de n'être pas faciles à ramasser. Mais son mari s'était levé, et s'accoudant sur la rampe de sa fenêtre : « C'est la colonne Vendôme, n'est-ce pas, qui brille là-bas ?... Ici, plus à droite, voilà la Madeleine... Un beau quartier où il y a beaucoup à faire... Ah cette fois, tout va brûler ! Vois-tu ?... On dirait que le quartier bout dans l'alambic de quelque chimiste. »

Sa voix devenait grave et émue. La comparaison qu'il avait trouvée parut le frapper beaucoup. Il avait bu du Bourgogne, il s'oublia, il continua, étendant le bras pour montrer Paris à Angèle qui s'était également accoudée à son côté :

« Oui, oui, j'ai bien dit, plus d'un quartier va fondre, et il restera de l'or aux doigts des gens qui chaufferont et remueront la cuve. Ce grand innocent de Paris ! Vois donc comme il est immense et comme il s'endort doucement ! C'est bête, ces grandes villes ! Il ne se doute guère de l'armée de pioches qui l'attaquera un de ces beaux matins, et certains hôtels de la rue d'Anjou ne reluiront pas si fort sous le soleil couchant, s'ils savaient qu'ils n'ont plus que trois ou quatre ans pour vivre. »

Émile ZOLA, *La Curée*, chapitre II (1872), Paris, éditions Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2002, pages 357-358.

Texte 2

Dans ce passage, Zola décrit le marché aux légumes des Halles, dans le centre de Paris. Florent, évadé du bagne de Cayenne, arrive affamé à Paris. Dans ce marché, il vient de rencontrer le jeune Claude, un artiste peintre, qui lui présente les grandes Halles.

Mais Claude était monté debout sur le banc, d'enthousiasme. Il força son compagnon à admirer le jour se levant sur les légumes. C'était une mer. Elle s'étendait de la pointe Saint-Eustache⁵⁶ à la rue des Halles, entre les deux groupes de pavillons⁵⁷. Et, aux deux bouts, dans les deux carrefours, le flot grandissait encore, les légumes submergeaient les pavés. Le jour se levait lentement, d'un gris très doux, lavant toutes choses d'une teinte claire d'aquarelle. Ces tas moutonnants comme des flots pressés, ce fleuve de verdure qui semblait couler dans l'encaissement de la chaussée, pareil à la débâcle des pluies d'automne, prenaient des ombres délicates et perlées, des violets attendris, des roses teintés de lait, des verts noyés dans des jaunes, toutes les pâleurs qui font du ciel une soie changeante au lever du soleil ; et, à mesure que l'incendie du matin montait en jets de flammes au fond de la rue Rambuteau, les légumes s'éveillaient davantage, sortaient du grand bleuissement traînant à terre. Les salades, les laitues, les scaroles, les chicorées, ouvertes et grasses encore de terreau, montraient leurs cœurs éclatants ; les paquets d'épinards, les paquets d'oseille, les bouquets d'artichauts, les entassements de haricots et de pois, les empilements de romaines, liées d'un brin de paille, chantaient toute la gamme du vert, de la laque verte des cosses au gros vert des feuilles ; gamme soutenue qui allait en se mourant, jusqu'aux panachures des pieds de céleris et des bottes de poireaux. Mais les notes aiguës, ce qui chantait plus haut, c'étaient toujours les taches vives des carottes, les taches pures des navets, semées en quantité prodigieuse le long du marché, l'éclairant du bariolage de leurs deux couleurs. Au carrefour de la rue des Halles, les choux faisaient des montagnes ; les énormes choux blancs, serrés et durs comme des boulets de métal pâle ; les choux frisés, dont les grandes feuilles ressemblaient à des vasques de bronze ; les choux rouges, que l'aube changeait en des floraisons superbes, lie de vin, avec des meurtrissures de carmin et de pourpre sombre. À l'autre bout, au carrefour de la pointe Saint-Eustache, l'ouverture de la rue Rambuteau était barrée par une barricade de potirons orangés, sur deux rangs, s'étalant, élargissant leurs ventres. Et le vernis mordoré d'un panier d'oignons, le rouge saignant d'un tas de tomates, l'effacement jaunâtre d'un lot de concombres, le violet sombre d'une grappe d'aubergines, çà et là, s'allumaient ; pendant que de gros radis noirs, rangés en nappes de deuil, laissaient encore quelques trous de ténèbres au milieu des joies vibrantes du réveil.

Émile ZOLA, *Le Ventre de Paris*, chapitre I (1873). Paris, éditions Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2002, pages 583-584.

⁵⁶ Le quartier des Halles avait, depuis le XII^e siècle, vocation commerciale. De nombreux projets de rénovation et de construction furent pensés au XIX^e siècle. La pointe Saint-Eustache correspond à la rencontre des rues Turbigo, Montorgueil, Montmartre et Rambuteau, au chevet de l'église Saint-Eustache.

⁵⁷ Ces deux groupes de pavillons devaient relier la Halle aux blés et à la farine à l'ensemble des Halles. Chaque pavillon était affecté à un type de denrées particulières. Ces pavillons furent conçus en fer et en verre par l'architecte Victor Baltard et achevés en 1858.

Texte 3

Gervaise est partie au petit matin à la recherche de son amant Lantier, aussi père de ses deux enfants.

Gervaise s'entêta encore à la fenêtre pendant deux mortelles heures, jusqu'à huit heures. Les boutiques s'étaient ouvertes. Le flot de blouses descendant des hauteurs avait cessé ; et seuls quelques retardataires franchissaient la barrière⁵⁸ à grandes enjambées. Chez les marchands de vin, les mêmes hommes, debout, continuaient à boire, à tousser et à cracher.

5 Aux ouvriers avaient succédé les ouvrières, les brunisseuses⁵⁹, les modistes, les fleuristes, se serrant dans leurs minces vêtements, trottant le long des boulevards extérieurs ; elles allaient par bandes de trois ou quatre, causaient vivement, avec de légers rires et des regards luisants jetés autour d'elles ; de loin en loin, une, toute seule, maigre, l'air pâle et sérieux, suivait le mur de l'octroi, en évitant les coulées d'ordures. Puis, les employés étaient passés, soufflant

10 dans leurs doigts, mangeant leur pain d'un sou en marchant ; des jeunes gens efflanqués, aux habits trop courts, aux yeux battus, tout brouillés de sommeil ; de petits vieux qui roulaient sur leurs pieds, la face blême, usée par les longues heures du bureau, regardant leur montre pour régler leur marche à quelques secondes près. Et les boulevards avaient pris leur paix du matin ; les rentiers du voisinage se promenaient au soleil ; les mères, en cheveux, en jupes

15 sales, berçaient dans leurs bras des enfants au maillot, qu'elles changeaient sur les bancs ; toute une marmaille mal mouchée, débraillée, se bousculait, se traînait par terre, au milieu de piaulements, de rires et de pleurs. Alors, Gervaise se sentit étouffer, saisie d'un vertige d'angoisse, à bout d'espoir ; il lui semblait que tout était fini, que les temps étaient finis, que Lantier ne rentrerait plus jamais. Elle allait, les regards perdus, des vieux abattoirs noirs de

20 leur massacre et de leur puanteur, à l'hôpital neuf, blafard, montrant, par les trous encore béants de ses rangées de fenêtres, des salles nues où la mort devait faucher. En face d'elle, derrière le mur de l'octroi, le ciel éclatant, le lever de soleil qui grandissait au-dessus du réveil énorme de Paris, l'éblouissait.

Émile ZOLA, *L'Assommoir*, chapitre I (1877), Paris, éditions Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2002, pages 623-624.

⁵⁸ La barrière ici désignée est la barrière Poissonnière qui fait partie d'un ensemble : le mur dit des Fermiers généraux (percepteurs qui récoltaient les droits d'entrée sur les marchandises dans le Paris *intra-muros*) appelé aussi mur de l'octroi. Ce mur fut commencé en mai 1784 et achevé en 1787, il avait 23 km de long, 3,30 de haut. Il était longé intérieurement par des chemins de ronde et, extérieurement, par des boulevards plantés d'une double rangée d'arbres. Il était percé de 60 barrières ou portes, dont 24 principales, auxquelles on percevait des droits d'octroi sur certains produits.

⁵⁹ Brunisseuse : ouvrière qui fixe les feuilles d'argent sur le cuivre et polit les ouvrages d'or ou d'argent.

Texte 4

Dans ce roman, Zola décrit l'ascension d'Octave Mouret, propriétaire du grand magasin de nouveautés parisien « Au Bonheur des dames ». Ce passage décrit la journée de la grande vente et la fièvre qui s'empare des acheteuses, dont Mme Marty.

Cinq heures sonnèrent. De toutes ces dames, Mme Marty demeurait seule avec sa fille, dans la crise finale de la vente. Elle ne pouvait s'en détacher, lasse à mourir, retenue par des liens si forts qu'elle revenait toujours sur ses pas, sans besoin, battant les rayons de sa curiosité inassouvie. C'était l'heure où la cohue, fouettée de réclames, achevait de se détraquer ; les soixante mille francs d'annonces payés aux journaux, les dix mille affiches collées sur les murs, les deux cent mille catalogues lancés dans la circulation, après avoir vidé les bourses, laissaient à ces nerfs de femmes l'ébranlement de leur ivresse ; et elles restaient secouées encore de toutes les inventions de Mouret, la baisse des prix, les rendus, les galanteries sans cesse renaissantes. Mme Marty s'attardait devant les tables de proposition, parmi les appels enroués des vendeurs, dans le bruit d'or des caisses et le roulement des paquets tombant aux sous-sols ; elle traversait une fois de plus le rez-de-chaussée, le blanc, la soie, la ganterie, les lainages ; puis, elle remontait, s'abandonnait à la vibration métallique des escaliers suspendus et des ponts volants, retournait aux confections, à la lingerie, aux dentelles, poussait jusqu'au second étage, dans les hauteurs de la literie et des meubles, et, partout, les commis, Hutin et Favier, Mignot et Liénard, Deloche, Pauline, Denise, les jambes mortes, donnaient un coup de force, arrachaient des victoires à la fièvre dernière des clientes. Cette fièvre, depuis le matin, avait grandi peu à peu, comme la griserie même qui se dégageait des étoffes remuées. La foule flambait sous l'incendie du soleil de cinq heures. Maintenant, Mme Marty avait la face animée et nerveuse d'une enfant qui a bu du vin pur. Entrée les yeux clairs, la peau fraîche du froid de la rue, elle s'était lentement brûlé la vue et le teint, au spectacle de ce luxe, de ces couleurs violentes, dont le galop continu irritait sa passion.

Lorsqu'elle partit enfin, après avoir dit qu'elle paierait chez elle, terrifiée par le chiffre de sa facture, elle avait les traits tirés, les yeux élargis d'une malade. Il lui fallut se battre pour se dégager de l'écrasement obstiné de la porte ; on s'y tuait, au milieu du massacre des soldes. Puis, sur le trottoir, quand elle eut retrouvé sa fille qu'elle avait perdue, elle frissonna à l'air vif, elle demeura effarée, dans le détraquement de cette névrose des grands bazars.

Émile ZOLA, *Au Bonheur des dames*, chapitre IX, (1883), Paris, éditions Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2002, pages 892-893.

Document complémentaire



Document – Claude MONET, *Le Boulevard des Capucines*, 1873, huile sur toile, 50,8 X 78,2 cm. Musée des Beaux-Arts Pouchkine, Moscou.

Pistes de travail

1. L'analyse des textes : savoir faire la démonstration d'une lecture sensible

Les rapports précédents ont déjà alerté sur une insuffisance régulièrement constatée de l'analyse des textes. Il faut s'y arrêter et développer cet aspect tant pour rendre compte de notre session qu'en prévision de la suivante. En effet, répétons-le, l'intérêt premier d'un sonnet de Du Bellay, d'un extrait des *Essais*, d'une page de Colette ou encore d'une tirade de Racine, ne saurait être d'en réciter des éléments de contexte ou d'y isoler quelques figures de style. Il est attendu aux CAPES de Lettres que la candidate ou le candidat réagisse en lecteur ou lectrice face à ce texte⁶⁰. Il s'agit de rendre intelligible une lecture, celle que l'on propose en l'occurrence d'un corpus donné, et des textes qui le composent.

Aussi ne faut-il pas s'y tromper : l'essence du discours à mettre en œuvre dans l'épreuve d'ASP LLF est démonstrative et non descriptive. Toute épreuve littéraire suppose d'ailleurs que l'on défende la lecture que l'on propose d'un texte, et donc d'entrer dans une logique de démonstration. Ce principe, qui préside aux exercices académiques que sont le commentaire composé, la lecture linéaire ou la dissertation sur œuvre notamment, est trop souvent ignoré des candidats et demeure implicite dans certaines pratiques d'enseignement. Nous nous attacherons ici à faire percevoir combien il détermine l'approche des textes et la problématisation de l'exposé.

1. 1. Les écueils

Si nous tentons une typologie des écueils les plus fréquents, nous en mentionnerons quatre : le *racontage* des textes, le *repérage* *scolarisant*, l'émiettement et la « dérobade »⁶¹. Bien que chacun traduise un rapport aux textes, il ne s'agit pas là de postures⁶² au sens strict, mais plutôt de choix discursifs.

Le racontage :

Le jury a entendu de nombreux candidats raconter les textes dans leur linéarité, avec parfois quelques remarques formelles éparées, et ne manifester par là qu'une possibilité d'accéder à leur sens littéral. Dans ce cas de figure, tient lieu d'analyse une synthèse d'ordre thématique : l'héroïne tragique écartelée entre l'amour et le devoir, par exemple. Ce premier palier de lecture est aussi celui où les candidats et candidates demeurent, très fréquemment, dans l'illusion référentielle, parlant des personnages comme de personnes réelles, qu'ils pourraient connaître et côtoyer. Présenter l'extrait de *La Curée*, cité ci-dessus, en disant que « *La ville est à l'honneur* », « *qu'il s'agit d'un tableau de Paris au soleil couchant* » sans prendre en compte la progression du texte, la dernière réplique de Saccard ou les différents registres d'écriture ne permet pas de proposer un projet de lecture cohérent qui rende compte de la spécificité de l'extrait. D'autre part certaines propositions comme « *scènes de la vie parisienne* » ou « *un couple d'amoureux s'émerveille devant un coucher de soleil sur Paris* » révèlent

⁶⁰ Lire sur le sujet : Anne Vibert, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? »

http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

⁶¹ On peut se souvenir des dérives signalées par l'Inspecteur général Jean Jordy, au sujet de l'épreuve écrite dite de didactique, dans le rapport de jury d'agrégation interne de Lettres modernes de 1998. Il pointait cinq dérives dans les copies : la « repéramania », « la dérobade », le texte comme prétexte, la fragmentation et les fausses interprétations.

⁶² On évoque par ce mot les postures de lecture définies par Dominique Bucheton comme des « modes de lire intégrés, devenus non-conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte ». BUCHETON, Dominique, *Les Postures du lecteur*, in DEMOUGIN Patrick et MASSOL Jean-François, *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP de l'académie de Grenoble, 1999.

une mauvaise compréhension littérale du passage et n'engagent pas la fonction symbolique de la description.

Le repérage scolarisant :

De nombreux candidats et candidates abordent le texte d'abord par un effort pour repérer des figures de style. C'est un travers qu'il faut de toute évidence se garder de reproduire en classe, au risque de donner aux élèves l'illusion qu'une lecture littéraire n'est qu'un mouvement techniciste de balayage du texte, visant à trouver des figures de style. C'est en effet le cas extrême, mais pas rare, d'une scolarisation du texte littéraire. Entendons par *scolarisation* ce qui ne fait sens qu'à l'intérieur de l'école. C'est pourquoi l'on trouve dans cette première catégorie deux types de candidats ou candidates. Certains masquent par ce repérage une compréhension littérale incertaine ou inaboutie. D'autres se font héritier d'une tendance à valoriser une forme de virtuosité à relever force tropes, dont l'accumulation pourtant ne fait jamais lecture du texte. Relever dans un texte des champs lexicaux, quand bien même les nommerait-on isotopies, des métaphores et autres aposiopèses ne propose aucune lecture du texte. Ainsi repérer dans notre extrait de *La Curée* la métaphore de l'océan ne fait sens que si le candidat ou la candidate démontre que le procédé stylistique est le point de bascule vers une description onirique et installe un registre merveilleux. Évoquer l'alternance des passages narratifs et des paroles rapportées directes ou la personnification finale n'a d'intérêt que si l'on montre comment le discours de Saccard donne à relire la description et comment le contraste construit un personnage cupide qui va s'attaquer à détruire des quartiers de Paris pour de l'or, et peut-être à faire entendre l'ironie du narrateur. D'une autre manière, certains candidats et candidates plaquent des grilles de lecture inefficaces en tentant de montrer des procédés réalistes dans un extrait qui ne s'y prête pas. Le texte devient alors « cas d'école ». Sa singularité entièrement évacuée, il n'est mobilisé que pour servir d'illustration à l'élément d'érudition abordé.

Émiettement et court-circuit :

Tout particulièrement dans le cas de relevés lexicaux, les candidates et candidats peuvent avoir tendance à fonder leur propos sur des mots « picorés » çà et là, aboutissant à des pistes d'interprétation arbitraires, souvent inappropriées. On relève par exemple des termes relatifs à la vue et d'autres relatifs à l'ouïe pour faire tout un développement sur la dimension sensorielle de la description, alors que l'extrait en question est tout entier construit sur un effet de suspens qui restera ignoré. Autre exemple, l'on relève dans un extrait de J. London des expansions du nom qualifiées de péjoratives, ailleurs des négations, et l'on en conclut que le texte est tragique ! Ces relevés deviennent une lecture, on le voit, bien fragile du texte. Dans notre extrait de *La Curée*, on a pu entendre un candidat s'emparer de la métaphore marine, certes présente aux lignes 7 à 10, pour réduire l'ensemble de la description à cet élément : « *la ville devient un océan qu'on ne reconnaît que par sa personnification* », « *l'eau métaphorique est constitutive de la ville* ». Le caractère confus du propos traduit l'inefficacité de la démarche. Ainsi émietté, le passage perd tout son intérêt qui est la manière dont Saccard *saccage* la vision poétique de la ville pour en faire une source de revenus. Par la suite, l'exposé réduit cette scène à un moment typique de la vie bourgeoise. Si l'image de l'alchimiste est finalement vue, c'est pour être subordonnée à une dimension politique ici plaquée sur le texte : « *Saccard est comparé à un chimiste. On sent le pouvoir que s'octroient les bourgeois à cette époque.* » De tels mouvements de collecte à tout va dans les textes produisent un effet d'émiettement, du propos comme du texte, et la lecture proposée finit par ne reposer que sur de fâcheux raccourcis. En somme, cela revient à mettre en lien de manière tout à fait inconsidérée, voire aléatoire, des éléments pris comme au hasard, comme si les brancher l'un à l'autre pouvait suffire à produire une lecture.

La « dérobade » :

Enfin, il n'est pas rare que les candidats et candidates évitent tout simplement d'entrer dans les textes. Soit qu'ils se limitent à les caractériser plus ou moins rapidement, soit qu'ils hypertrophient les considérations pédagogiques. Ainsi a-t-on pu entendre un candidat traiter l'extrait de *La Curée* en le qualifiant de « *tableau parisien* » avant de proposer comme problématique « *Zola fait-il de la ville un tableau ?* », pour enfin mentionner trois objectifs : « *réinvestir la séance de grammaire dans l'analyse d'un texte et en analyser les effets* » ; « *comprendre la notion de tableau pour parler d'un texte* » ; « *produire une reproduction du texte par un dessin, une illustration* ». Dans cet effort, certes louable, de présenter « un plan de séquence », outre l'erreur méthodologique, est très nette l'absence de toute lecture littéraire.

Certains candidats ou candidates ont ainsi pu évoquer tout leur exposé durant les textes du corpus sans ne jamais en proposer aucune véritable lecture ; d'autres ont pensé que seule la séance développée devait accorder une place à une vision affinée d'un des textes. Le jury a pu regretter fréquemment des intitulés de séance tenant lieu d'analyse du texte (« *La séance 4 montrera à travers les indications temporelles que la misère dure dans le temps* », comme seuls propos tenus sur un extrait de *L'Argent* dans l'exposé), ou des propos vagues masquant l'absence d'analyse (sur un extrait de J. London : « *London a eu une enfance très dure, on retrouve donc dans ce texte une dimension autobiographique* » ; « *la narration est très littéraire chez London car on a de nombreuses figures de style* »).

Par ailleurs, certains candidats semblent avoir mal compris la notion d'activité dans une séance de lecture. Chaque activité ou/et consigne donnée aux élèves doit permettre de construire le sens du texte. Or, dans l'extrait que nous évoquons, leur demander de faire des recherches au CDI sur Paris et d'écrire le fruit de cette enquête sur ordinateur fait plus office de dérobade que de vraie réflexion didactique. Proposer comme débat « *Est-ce que la ville c'est le meilleur ou le pire ?* » et demander de se mettre deux par deux pour confronter les points de vue occupera certes l'heure de cours, mais qu'en est-il des enjeux du texte, dans une perspective de savoirs disciplinaires comme de lecture sensible tout simplement ?

1.2. Vers une lecture sensible, et sensée

Ces différents écueils ont en commun de négliger l'essentiel. Un texte littéraire, comme toute œuvre d'art, n'est pas univoque. Il n'y a pas une « bonne lecture ». Parler d'un texte suppose de cerner ce qui en fait la singularité. Ce qu'est ce texte, ce qu'il constitue pour le lecteur, ou la lectrice, et les effets qu'il produit sur lui ou sur elle, ce sont là les questions qui doivent préoccuper la candidate ou le candidat lors de son épreuve comme lorsqu'il est simple lecteur⁶³. Le jury a ainsi pu valoriser des exposés qui rendaient compte d'une authentique posture de lecteur, malgré de légères lacunes sur le plan technique. Par exemple, lors de la présentation d'un extrait de *Sido* de Colette, le jury a pu préférer un candidat qui soit immédiatement sensible à la dimension poétique de l'écriture, à la dimension idéalisée des saisons et de l'enfance à travers l'expression de sensations, voire à l'ironie bienveillante de la narratrice, à un autre candidat proposant de l'extrait une lecture psychologisante (« *l'amour de Colette pour sa mère* »), généralisante ou techniciste. Dans le cas de notre extrait de *La Curée*, le roman, comme le précise le chapeau introducteur que trop peu de candidates et de candidats lisent avec attention, évoque le « dépeçage » de Paris aux moments des travaux du baron Haussmann et la spéculation sur les futurs terrains à bâtir. Zola procède à une description de Paris à travers le regard de Saccard qui contemple la ville lors d'un dîner avec Angèle sur la butte Montmartre. Le premier élément, la première aspérité dont le lecteur peut se saisir pour entrer dans le

⁶³ Sur ces questions, il est important de se reporter aux ouvrages d'Umberto Eco, *Lector in fabula*, Grasset, 1979, trad. fr. 1985, rééd. LGF, coll. « Le livre de poche biblio », 1999, ou d'Hans-Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Trad. Claude Maillard, Préface de Jean Starobinski, Gallimard, 1978 (coll. « Tel », 1990).

texte est ce choix de point de vue. C'est Saccard qui voit, qui donne à voir à sa compagne. La description de Paris ne saurait être documentaire. Se demander si elle ne permet pas de dévoiler progressivement la personnalité et les désirs profonds du personnage avec une valeur programmatique dans l'économie du roman peut offrir un projet de lecture intéressant. Remarquer sa dimension poétique, merveilleuse, va nécessairement enrichir et complexifier cette réflexion sur le personnage à travers ce qu'il décrit. Le jury attendait donc que les candidates et les candidats soient sensibles à la transfiguration onirique de la ville et commentent la dimension tout à la fois lyrique et merveilleuse de la description, la picturalité (en particulier le travail sur l'évolution des couleurs). Paris est métamorphosé par l'apparition de l'or et des pierres (émeraude, saphir, rubis) jusqu'à devenir « une cité des Mille et Une Nuits ». La référence semble assez explicite. Encore faut-il lui donner du sens, et ne pas simplement la répéter. Ce renvoi à un Orient féérique participe de la déréalisation de Paris tout en tirant la vision de Saccard vers le faste et l'opulence que connote aussi l'exotisme oriental au XIX^e s. On pouvait également attendre que soit perçu l'aspect décevant, voire ironique, de la comparaison finale du premier paragraphe « comme un lingot d'or dans un creuset » et le décalage entre le merveilleux précédent et la réplique prosaïque de Saccard mise en scène par le choix des paroles rapportées directes : « il pleut des pièces de vingt francs ». Dès lors il appartenait au candidat ou à la candidate de comprendre que la fantasmagorie rejoint en réalité les préoccupations de l'homme d'affaires, d'où l'intérêt du choix de la focalisation interne et la référence à « l'alambic de quelque chimiste ». La jouissance et l'émotion de Saccard (« le spectacle des toits de Paris égaya Saccard ») viennent de la richesse potentielle de la ville. Paris brûle déjà et devient lingot d'or aux yeux du personnage comme l'atteste le choix d'un lexique qui dit moins le feu que la transformation métallurgique, alchimique : « les maisons semblèrent flamber et se fondre », « tout va brûler », « un quartier va fondre ». La réplique finale du personnage et le choix de la personnification révèlent tout le cynisme du spéculateur. Ainsi la description ici n'a-t-elle pas seulement une fonction esthétique, elle sert la découverte des ambitions du personnage, son opportunisme et son cynisme. L'extrait met en place ce qui sera un des enjeux du roman.

De telles pistes laissent percevoir que le jury n'attend pas un discours sophistiqué, accumulant les relevés techniques dans des plans en plusieurs axes et sous-parties. Même dans la séance dite développée, l'intérêt premier, et l'objectif que tout candidat doit se fixer, est de livrer une lecture véritable du texte, c'est-à-dire un discours construit sur une réception éclairée et attentive. S'il ne s'agit pas de valoriser uniquement et donc à l'excès l'érudition, on perçoit aisément que concourir à cette épreuve suppose une certaine culture littéraire. Que la focalisation soit un élément nodal dans un roman du XIX^e siècle, que le discours indirect libre soit typique d'une page de Zola, sont des éléments qu'un candidat aux CAPES de Lettres doit, à défaut de les savoir, pouvoir sentir. Le jury a ainsi pu très fréquemment valoriser des exposés témoignant d'une lecture active et questionnant les textes, plutôt que des propos certes teintés d'érudition mais n'étant habités d'aucune réception des textes dans leur singularité.

Il n'existe assurément aucune méthode, aucune grille d'analyse qu'il soit pertinent de mobiliser, dans les exercices universitaires qui nous concernent ici comme dans les exercices de l'enseignement secondaire. Les candidates et candidats peuvent être assurés néanmoins qu'il n'est possible d'interroger un texte, d'en proposer une analyse, d'envisager une démarche pédagogique, qu'à partir d'une lecture véritablement personnelle.

1.3. La problématique

Cela conduit à s'intéresser à la problématisation du propos, dans son ensemble comme pour chaque texte. La problématique, qui doit être prioritairement littéraire, est un moment attendu par le jury parce qu'elle montre aussitôt si l'enjeu du corpus ou du texte a été saisi.

Préciser cela n'est pas un propos convenu, mais s'avère une nécessité tant sont nombreuses les problématiques relevant d'un tout autre domaine que la littérature, la langue, et la mise en langage du monde que sont les textes littéraires. Pour un corpus à destination d'une classe de 6ème, centré sur la figure du loup, une question comme « *Le loup fait-il toujours peur à l'homme ?* » échoue résolument à engager quelque lecture que ce soit des textes. Le lecteur ou la lectrice de ce rapport serait d'ailleurs bien en peine de deviner si les textes proposés étaient des mythes, des contes ou des fables. Pour la lecture d'un texte de Flaubert, on a pu entendre : « *Comment la littérature peut faire découvrir un événement traumatique ?* » Ici encore, la question n'est peut-être pas sans intérêt, mais elle ne livre pas un projet de lecture littéraire du texte. Pour notre corpus issu de romans de Zola, la problématique « *Comment la thématique de la ville permet de décrire les bouleversements au XIXe siècle ?* », outre sa logique bancaire relève davantage d'une approche historique, et donc d'un statut documentaire des textes, que d'une approche littéraire. En revanche, se demander comment les textes de Zola dramatisent les bouleversements de la société et du paysage urbains permet d'aborder *en littéraire* le phénomène historique en jeu – mais ce n'est qu'une hypothèse parmi d'autres.

Trop souvent, par ailleurs, le jury a pu entendre des exposés dans lesquels les candidats ou candidates ne questionnent pas ce qui fait corpus, mais naturalisent une convergence thématique. Citons : « *De quelle manière le naturalisme peint-il la ville ?* » Dans le corpus pris ici en exemple, les textes ont certes en commun la ville comme thème. Cela ne signifie pas que ce soit un enjeu de lecture de ces textes, à la fois dans leur singularité et dans ce qui fait corpus. « *La ville, levier de l'échelle sociale, favorise-t-elle l'ascension ou la chute ?* » : on voit ici combien, en situation d'examen tout particulièrement, il est possible de s'emparer d'un élément de surface, parfois marginal, pour échafauder une question qui n'assurera pas l'ossature du propos. Tout l'enjeu est là en effet, comme nous l'avons souligné plus haut. La problématique n'est pas une question que le lecteur se pose et dont il découvrira - peut-être - la réponse à la fin de son exposé. Elle est, littéralement, le problème que l'on pointe, et donc, dans le cas d'une lecture littéraire, elle dit la lecture que l'on propose et que l'on entend démontrer d'un texte ou d'un corpus.

Dans notre corpus-exemple, les quatre textes situent l'action, ou plutôt le regard, en ville et en livrent une description⁶⁴. Celle-ci peut être ancrée dans la subjectivité d'un personnage ou relever d'un narrateur omniscient. Tous font percevoir, notamment à travers des métaphores (marine, végétale, animalière), à la fois du mouvement et une négativité, qui assurément marquent le lecteur et oriente sa lecture de la suite. Loin d'être des documents attestant la réalité contemporaine de l'auteur, ces quatre descriptions ont donc une fonction dans le récit qui n'est pas seulement de faire voir, de « planter le décor ». Elles prennent dans la construction romanesque une fonction symbolique et éclairent, ou colorent, le personnage ou le milieu dans lequel il évolue. Dans les quatre textes, le poids d'une société nouvelle, marquée par la compétition industrielle et financière est par ailleurs sensible. On peut, à partir de là, proposer de lire ce corpus, accompagné du reste d'un tableau de Monet – dont l'effet principal est de rendre l'impression de fourmillement impersonnel d'une grande avenue parisienne –, comme un ensemble questionnant le rôle de la description dans l'écriture romanesque en général à travers l'exemple de Zola. Une problématique possible était : « Nous montrerons que la description, dans les extraits de Zola, transcrit le réel par la métaphorisation et prend ainsi une fonction symbolique dans la construction de l'action et du personnage ».

Les problématiques peuvent s'inscrire dans des registres différents, la discipline étant riche de cette pluralité de focales. Un sujet sur la société de consommation soulignait notre rapport paradoxal aux objets, ouvrant la voie à des réflexions telles que : « *Comment la littérature dévoile-t-elle le spectacle aussi fascinant qu'aliénant qu'offre la société de consommation ?* » ou « *Dans quelle*

⁶⁴ Sur la description chez Zola, nous renvoyons à : Émilie Piton-Foucault, *Zola ou la fenêtre condamnée. La crise de la représentation dans Les Rougon-Macquart*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015 ; Patrick Imbert, « Sémiosystème : la description chez Balzac, Flaubert et Zola », *Littérature*, n°38, 1980, pp. 106-128 : https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1980_num_38_2_2127

mesure le roman peut-il mettre en lumière ce qu'on tente de cacher au consommateur ? » La dimension anthropologico-littéraire est alors plus marquée. À l'inverse, la lecture d'un passage des *Métamorphoses* d'Ovide, « Midas », sera pertinente si elle évoque la dimension mythologique du texte et pas uniquement le rapport obsessionnel à l'argent avec une question telle que « *La richesse est-elle une illusion au (sic) bonheur ?* » ou « *Comment l'argent est-il perçu dans le texte ?* ». Une question telle que « *Comment la littérature dénonce-t-elle les travers de la société ?* » n'est pas moins vague puisqu'elle se contente de reprendre l'entrée du programme en 3ème.

Les compétences littéraires ne se manifestent donc pas que dans l'analyse de détails, et la construction d'un projet de lecture global pertinent en atteste tout autant. D'où le lien que nous voudrions établir maintenant avec la conduite d'une séquence comme d'une séance.

2. Développer une séance didactique : savoir percevoir des enjeux disciplinaires

Une fois établi que la logique de l'épreuve est démonstrative, l'on comprendra que les considérations pédagogiques et didactiques prennent une place particulière dans l'exposé comme dans l'entretien : la proposition de séquence est un outil discursif, un moyen pour mener la démonstration.

Il est nécessaire ici de suppléer un implicite à la fois vivace et dommageable. Celui-ci est contenu dans les termes « situation professionnelle » et « didactique ». Le jury n'assiste pas à une séance en classe, et quelle que soit l'expérience des candidates et des candidats, l'enjeu de notre oral n'est pas de valider les acquis de l'expérience, la conduite de la classe, encore moins la mise en œuvre. Autrement dit, l'on n'attend pas des candidats et candidates qu'ils sachent déjà faire classe, à l'image de professeurs chevronnés. S'il est de toute évidence intéressant et enrichissant de s'appuyer sur une expérience d'enseignement pour mettre en perspective la réflexion exposée, une analyse de situation professionnelle n'est pas une épreuve pratique. Elle est ici à entendre comme la capacité à percevoir des enjeux, à convoquer un cadre théorique et à mobiliser le cadre réglementaire. Par exemple, face à des extraits de récits, analyser une situation professionnelle engage la capacité à mesurer que la narration est le discours le plus pratiqué dans les classes par les élèves depuis leur plus jeune âge, là où un corpus composé de sonnets engage formes, registres et discours avec lesquels le locuteur ordinaire du français n'entretient que peu de familiarité. L'épreuve se situe donc en amont, du côté de la conception didactique. Or, précisément, l'approche didactique dont il est question dans les épreuves de concours suppose de se donner un destinataire putatif, des élèves. Ce destinataire-type vise à construire un discours spécifique. Le discours mettant au jour les savoirs en réfléchissant à leur transmission, en quelque sorte. Proposer l'exploitation didactique d'un corpus, ou d'un texte, cela revient donc à démontrer quels enjeux et quel intérêt (littéraire, culturel, linguistique, etc.) on perçoit dans un ou des textes. En somme, le point nodal est d'envisager la lecture du texte du côté des élèves et l'approche didactique, comme discours intégrant la réflexion sur les savoirs et leur développement chez autrui, est un levier, une mise en perspective des savoirs disciplinaires et non une boîte à outils dont il s'agirait d'extraire toute une série de mots qui « font professeur ».

2.1. Faire cheminer les élèves

Le cas de candidats faisant le récit des séances, dans la succession plus ou moins détaillées des différentes tâches imaginées, n'a pas été rare. Ainsi, pour une séance sur Zola, « *je répondrai aux questions des élèves, puis nous ferons une carte mentale pour fixer les savoirs des élèves* » a pu tenir lieu de propos central. Il est tout à fait perceptible que le texte est alors totalement mis de côté, mais aussi tout enjeu d'apprentissage. Face à ce type de propositions, le jury entend bien une volonté de bien faire et la reprise sans doute d'une sorte de « bonne forme » du discours didactique. Il faut dire ici avec force, néanmoins, à l'usage des candidats et candidates comme des professeurs qu'ils seront, qu'il ne faut pas confondre une tâche et un apprentissage. De même qu'il arrive, en classe, qu'un

professeur assigne comme objectif ce qui n'est qu'une tâche, formelle et à secondariser, de même nombre de candidats multiplient les propositions de consignes qui échouent à être de véritables mises en activité. Ainsi pour le corpus sur la Ville, une recherche au CDI sur le contexte et la vie de Zola peut bien avoir pour fin une synthèse biographique et historique, rien n'est dit des savoirs et savoir-faire visés. Les futurs professeurs doivent se convaincre que sur ce point le jury préfère toujours entendre formuler un enjeu culturel, littéraire ou cognitif. Par exemple, il était pertinent de souligner qu'une description du Paris pré-haussmannien peut constituer un obstacle pour des adolescents, qui ne connaissent pas nécessairement cette ville du reste ; ou encore, certains candidats ont su souligner qu'en classe de 4ème la description reste un objet assez nouveau pour des élèves habitués à s'intéresser à la succession narrative.

Les modalités choisies pour la transmission peuvent rester gratuites si elles ne servent pas de levier dans la lecture précise d'un texte singulier. Proposer par exemple un débat interprétatif pour lire la nouvelle de Zola *Les Repoussoirs*, n'a d'intérêt que si la consigne engage la dimension ironique (« *la fin est-elle ironique ?* ») et pointe-l'ambiguïté du texte. Mais l'exercice ne peut être plaqué sans être affiné, adapté, à n'importe quel texte. En somme, le jury entend dans une telle proposition un libellé assez creux, là où il attendrait que le candidat ou la candidate précise ce qui doit se passer dans la tête de l'élève-lecteur, quitte à ce que la consigne concrète soit perfectible.

L'on a pu constater également une place accrue de démarches dites de « lectures linéaires ». L'introduction de ce terme et de cette perspective d'exposition de sa lecture d'un texte à l'oral des Épreuves anticipées de français explique très certainement le recours massif à ce mot. Pour autant, il faut rappeler que la « lecture linéaire » est un cadre d'exercice académique, un type d'organisation privilégiant une démonstration au fil du texte (voir ici-même le rapport de l'épreuve de MSP). En classe, avant d'arriver à toute mise en forme éventuelle d'un commentaire composé, d'une lecture linéaire, d'un plan ou de tout autre résultat textuel achevé, le professeur mène avec sa classe une *lecture analytique*, qu'il ne faut pas confondre avec cette *analyse linéaire*. Ce même mot de « lecture analytique » a pu être appliqué à tout type de séances. Il renvoie cependant à la construction orale et collective d'un sens d'un texte⁶⁵. L'attente que nous formulons ici n'est pas tant celle de la précision dans l'usage des termes didactiques que celle du choix de la juste démarche.

2. 2. La séance développée

À n'en pas douter, la séance développée, dans le cadre de l'épreuve du concours, a pour objectif de proposer et de démontrer une lecture personnelle et sensible de l'extrait. Le cheminement proposé aux élèves par des activités et/ou des consignes s'adresse de toute manière à des destinataires fictifs, loin de toute progression annuelle véritable. Les élèves ne sont pas là pour dire leur réception du texte et c'est donc plus exactement celle du candidat qui est attendue. Dans le cadre de la préparation, lors de la lecture première du texte, il est donc important de garder une trace des premières réactions de lecteur. Le jury attend ensuite des pistes de lecture qui prennent appui sur le texte et montrent la capacité future du candidat ou de la candidate à former et à guider des élèves lecteurs qui soient sensibles aux différentes dimensions de l'extrait. Par conséquent, faire une liste des compétences travaillées et juxtaposer des activités (carte mentale, débat interprétatif, etc.) indépendamment de l'étude du texte ne peuvent permettre au jury d'évaluer la compétence de lecteur

⁶⁵ B. O. E. N du n° 40 du 2 novembre 2006 : « La lecture analytique a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte. Elle constitue donc un travail d'interprétation. Elle vise à développer la capacité d'analyses critiques autonomes. Elle peut s'appliquer à des textes de longueurs variées : – appliquée à des textes brefs, elle cherche à faire lire les élèves avec méthode ; – appliquée à des textes longs, elle permet l'étude de l'œuvre intégrale. Découverte dans un premier temps grâce à une lecture cursive, l'œuvre est ensuite reprise et étudiée de façon analytique. L'objectif de la lecture analytique est la construction et la formulation d'une interprétation fondée : les outils d'analyse sont des moyens d'y parvenir, et non une fin en soi. La lecture analytique peut être aussi une lecture comparée de deux ou plusieurs textes ou de textes et de documents iconographiques, dont elle dégage les caractéristiques communes, les différences ou les oppositions. »

du candidat et donc de projeter sa compétence à guider les élèves dans la compréhension de l'extrait. On regrettera notamment que de nombreux candidats proposent une question ou une consigne aux élèves sans exposer au jury l'objectif recherché ou les éléments de réponse attendus. La proposition didactique doit rendre compte de la lecture du candidat ou de la candidate.

Ainsi, si nous prenons appui sur le texte 2 du corpus, *Le Ventre de Paris*, Chapitre I, 1873, on pouvait envisager comme déroulement de séance :

- **L'annonce du projet de lecture de la séance** et l'explicitation de ce choix permettent de proposer une lecture de l'extrait. Proposer des objectifs comme « *comprendre les fonctions de la description dans cet extrait* » ou « *comprendre que la description devient un propos sur l'art et sur les liens entre l'écriture et la peinture* » ou « *montrer qu'à travers le regard de Claude, la description se transforme en un tableau, une peinture vivante et comprendre les effets que produit le spectacle sur le lecteur* » permet à la candidate ou au candidat de montrer au jury qu'un des enjeux du texte a bien été saisi.
- **Une activité de lancement** telle que la présentation d'un tableau de Claude Monet présent dans le corpus, accompagnée d'une consigne qui conduit les élèves à réfléchir aux rapprochements entre le tableau et le texte, mais aussi à ce qui les distingue va dans le même sens – par exemple, en guidant leur observation sur la place des spectateurs, sur l'économie de la masse et du détail, sur le traitement de la lumière et de la couleur.
- De même les suggestions **de pistes de recherche** appuyées sur un repérage précis dans l'extrait donnent à voir si le candidat sera apte à guider les élèves dans la découverte du texte. On pouvait ensuite interroger les élèves sur :
 - **Le point de vue** choisi et son intérêt : On pouvait inviter des élèves à relire le chapeau introducteur qui orientait la lecture : le jeune Claude qui présente le lieu est un artiste peintre qui voit les Halles comme un tableau magnifique et riche. Le choix du point de vue interne et le métier du personnage orientent vers une fonction esthétique du tableau.
 - **Les procédés d'écriture** ou les **ressources rhétoriques** qui permettent d'associer la description à un tableau : on pouvait attendre d'élèves qu'ils relèvent :
 - le procédé de la métaphore filée « c'était une mer » que les élèves ont déjà pu identifier dans le texte 1 ;
 - l'importance du nuancier des couleurs avec notamment la nominalisation des adjectifs de couleur qui crée le mouvement et la lumière ;
 - la construction énumérative des phrases pour évoquer le chaos des sensations ;
 - la personnification des légumes et « leur chorale » (gamme, notes aiguës, chantait).
- **Les effets produits sur le lecteur** : Une consigne comme « *Trouvez-vous cette description réaliste, merveilleuse, inquiétante, grotesque ?* » engage certes en classe une activité de débat interprétatif mais quel intérêt présente cette proposition si le candidat ne justifie pas auprès du jury le choix des adjectifs qu'il a choisis ? C'est en effet l'occasion d'expliquer que la description ne se donne pas à voir comme une photographie du réel mais au contraire dans une dimension esthétique, que, si la

métaphore initiale transfigure et poétise le réel, le choix des couleurs finales (« le rouge saignant des tomates, le violet sombre d'une grappe d'aubergines, les gros radis noirs, rangés en nappe de deuil ») fait basculer le texte dans un univers plus inquiétant, quasi fantastique qui peut conduire le lecteur à s'interroger sur le lien entre cette description et le titre du roman *Le Ventre de Paris*. Le contraste en effet entre cette scène d'abondance et le ventre affamé de Florent, évadé du bagne de Cayenne, confère aussi à la description une fonction symbolique liée au projet du roman : opposer les maigres aux gras. Enfin on peut entendre dans l'énumération caricaturale des légumes ou dans la chorale criarde des carottes, navets et autres une note grotesque qui donne à sourire et qui montre avec dérision la prise de position dans l'art.

- Si les candidats ont compris que la séance devait se terminer par l'élaboration **d'une trace écrite finale** par les élèves, ils n'en perçoivent pas toujours l'intérêt dans le cadre de l'épreuve. Il ne s'agit pas tant de dire « je ferai faire une carte mentale aux élèves » que d'évaluer ce que ces derniers ont compris du texte à travers les recherches, réflexions menées au cours de la séance. Une consigne du type « *Quelles sont les fonctions et les enjeux de cette description ?* » invite le candidat à donner la réponse attendue et donc à révéler au jury sa lecture du texte.

2.3. Le cas particulier de la séance de langue

Le sujet qui figure sur le bordereau et qui accompagne le dossier indique que le projet de séquence présenté par le candidat « comportera obligatoirement un temps consacré à l'étude de la langue, choisi en fonction des enjeux du corpus ». Or, le choix et l'étude du phénomène linguistique sur lequel porte cette séance mettent toujours en difficulté un certain nombre de candidats. Que la séance de langue ait été massivement négligée, cette année particulièrement, renvoie aussi à une méprise sur les fondamentaux de l'épreuve, qui sont de manifester sa perception des enjeux comme sa maîtrise des savoirs disciplinaires. Bien loin d'une méthode directive, de fiches à apprendre par cœur ou de l'utilisation abusive de cartes mentales, l'objectif de la séance est d'apprendre aux élèves à raisonner sur les faits de langue et donc à se poser des questions, à développer des stratégies d'analyse qui reposent sur les opérations de manipulation habituelles (ajout, dédoublement, transformation, déplacement, effacement, encadrement...). C'est grâce à une maîtrise solide des savoirs universitaires que le futur enseignant pourra construire une telle séance de langue favorisant le raisonnement linguistique des élèves. Les candidats pourront utiliser les ressources universitaires habituelles⁶⁶ déjà citées dans les rapports précédents, mais aussi s'appuyer sur les ressources institutionnelles et notamment sur le document *La grammaire du Français, terminologie grammaticale* disponible sur le site Eduscol⁶⁷. Rappelons que dans leur préparation, il convient de s'accoutumer à problématiser les objets grammaticaux, et donc à entrer dans une démarche réflexive sur la langue. L'exposé traduira alors cette posture de grammairien, qui questionne le système linguistique. Ainsi est-il parfaitement envisageable que le candidat à un CAPES de Lettres expose son raisonnement à voix haute plutôt que de rester silencieux. Face à une question qui lui semble délicate, il peut être

⁶⁶ On conseillera évidemment : Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1994 (7^e édition 2018) ; mais aussi : Dominique Maingueneau, *Précis de grammaire pour les concours*, Paris, Bordas, 1991 (6^e édition, Armand Colin, 2020) ; Jean-Christophe Pellat, Stéphanie Fonvielle, *Le Grevisse de l'enseignant, grammaire de référence*, Paris, Magnard, 2016.

⁶⁷ Nous citons ici l'avant-propos de ce document : « La présente terminologie grammaticale, destinée prioritairement aux professeurs du premier degré et aux professeurs de lettres, mais aussi à tous les enseignants qui sont susceptibles d'avoir recours à ces notions dans leur enseignement (notamment les professeurs de langues), constitue un outil de formation visant à donner aux enseignants les moyens de s'appropriier un savoir grammatical solide, fondé sur les connaissances actuellement disponibles en linguistique française. Elle a pour vocation d'énumérer, de définir et d'illustrer d'exemples simples un ensemble structuré de notions grammaticales, dont la connaissance est requise pour être en mesure d'enseigner la grammaire dans les classes des premier et second degrés avec un recul critique suffisant. » Il est consultable sur le site : <https://eduscol.education.fr/248/francais-cycles-2-et-3-etude-de-la-langue>

appréciable que la candidate ou le candidat explicite ses stratégies pour analyser une occurrence et montrer ainsi sa compétence à répondre aux questions parfois judicieuses des élèves en classe. Les travaux de Suzanne Chartrand⁶⁸ peuvent aussi aider à acquérir une démarche cohérente et rigoureuse.

Lors de cet exposé, comme en classe, la notion choisie doit constituer un projet didactique et viser des apprentissages grammaticaux. On favorisera donc d'authentiques enjeux d'apprentissage (construire le concept de subordination, approfondir sa compréhension de la complémentation à travers les compléments possibles du verbe, percevoir le rôle narratif des paroles rapportées, etc.), au détriment de séances de mémorisation d'énoncés de savoir (« *Nous verrons la différence entre COD et COI* » ; « *J'aborderai avec les élèves les différentes catégories d'expansions du nom.* »). Rappelons ici que le choix de la séance de langue peut aborder plusieurs domaines de la grammaire : le fonctionnement syntaxique de la phrase, la grammaire de texte et de discours, la morphologie lexicale et verbale et l'orthographe. Pour autant, il faut se garder de mêler arbitrairement différents niveaux d'analyse grammaticale⁶⁹. Proposer une séance sur les temps du récit qui aborde la morphologie du passé simple et de l'imparfait mais aussi les valeurs aspectuelles de ces deux temps révèle chez le candidat un manque de maîtrise des savoirs linguistiques attendus : comment la récitation de terminaisons pourrait-elle guider un élève dans la compréhension du caractère itératif d'un temps ? Comment comprendre le caractère sécant d'un autre sans s'inscrire dans une logique énonciative ? Par ailleurs, le jury met en garde les candidats sur la tentation de s'emparer d'éléments relevant de la stylistique ou de la narratologie. Les figures de style donnent rarement l'occasion de construire une séance de langue réflexive. De même, on regrettera une abondance de points de langue qui s'attardent sur le vocabulaire. Les candidats relèvent alors des mots qui seraient difficiles pour les élèves ou proposent de relever une isotopie avec pour objectif d'enrichir le vocabulaire mais ils ne proposent pas même *a minima* d'activité autour de familles de mots, de l'étymologie, de la polysémie ou synonymie, ce qui pourrait davantage faciliter un travail de lecture ou d'écriture. Des fiches ressources en ligne sur le site Eduscol⁷⁰ peuvent être consultées. Elles proposent une réflexion, une démarche et des ressources pour enseigner le lexique. Elles ont été pensées plus particulièrement pour le cycle 3 ou le cycle 4, mais il revient au professeur d'effectuer un choix dans l'ensemble des ressources en fonction de son projet pédagogique⁷¹.

Prenons en exemple le texte 3 de notre corpus (*L'Assommoir*, chapitre I) pour proposer à la classe une étude des participes. Il est attendu du candidat qu'il mobilise des éléments de définition de l'objet choisi. Par exemple : le participe est un mode impersonnel du verbe ; on distingue le participe présent et le participe passé. Encore faut-il problématiser cette approche, au risque de se limiter à un relevé descriptif et sans enjeu d'apprentissage, c'est-à-dire sans enjeu linguistique. Et pour ce faire, il est impératif de s'inscrire dans un niveau d'analyse grammaticale. Ici, d'un point de vue morphologique, l'on peut distinguer les deux groupes prévisibles : d'un côté, les formes en -é et en -u (des occurrences en -i auraient été possibles) ; de l'autre, les formes en -ant.

⁶⁸ Suzanne-G. CHARTRAND (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Pearson - EPSI Éducation, 2016. Cet ouvrage suggère des pistes d'interventions didactiques, des dispositifs éprouvés dans des classes, des activités qui combinent une maîtrise assurée des savoirs grammaticaux et des mises en œuvre précises, testées auprès de classes d'élèves âgés de 8 à 15 ans.

⁶⁹ Joëlle Gardes-Tamine, *La grammaire : méthode et notions*, Armand Colin, coll. « Coursus », 2012 (6^e édition, Armand Colin, 2020). Rappelons les cinq niveaux d'analyse en question : phonologique, morphologique, sémantique, syntaxique, énonciatif.

⁷⁰ Ces fiches sont consultables sur le site : <https://eduscol.education.fr/255/lexique-et-culture>

⁷¹ En matière de lexicologie, on pourra consulter les ouvrages suivants : Marie-Françoise Mortureux, *La Lexicologie entre langue et discours*, Sedes, 1997 (rééd. Armand Colin, 2008) ; Françoise Martin-Berthet, *Introduction à la lexicologie*, Armand Colin, coll. « Lettres Sup », (2^e édition, 2008) ; Jacqueline Picoche, *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, Le Robert, coll. « Les usuels », 1979 et rééditions annuelles jusqu'en 2015.

« Aux ouvriers avaient **succédé** les ouvrières, les brunisseuses, les modistes, les fleuristes, se **serrant** dans leurs minces vêtements, **trottant** le long des boulevards extérieurs ; elles allaient par bandes de trois ou quatre, causaient vivement, avec de légers rires et des regards **luisants jetés** autour d'elles ; de loin en loin, une, toute seule, maigre, l'air pâle et sérieux, suivait le mur de l'octroi, en **évitant** les coulées d'ordures. Puis, les employés étaient **passés**, **soufflant** dans leurs doigts, **mangeant** leur pain d'un sou en **marchant** ; des jeunes gens **efflanqués**, aux habits trop courts, aux yeux **battus**, tout **brouillés** de sommeil. »

Un premier enjeu se dégage, qui serait de comprendre le –s final de « luisants » et à l'inverse la désinence zéro de « succédé ». Une réflexion autour des emplois verbaux d'un côté et des emplois adjectivaux peut alors être menée. On attend du candidat qu'il puisse l'exposer. Ainsi, pour les emplois verbaux : 1) les formes verbales en –é ou –u, participes employés avec l'auxiliaire « avoir » ou « être » pour former les temps composés des verbes, notamment ici le plus-que-parfait (« avaient succédé », « étaient passés ») ; 2) le participe présent qui garde les propriétés verbales (« se serrant », « trottant », « soufflant », « mangeant ») ; 3) les formes de gérondif, toujours précédées de « en », invariables et jouant le rôle d'un complément circonstanciel (« en évitant », « en marchant »). Pour les emplois adjectivaux : 1) les participes passés employés sans auxiliaire (« jetés », « efflanqués », « battus », « brouillés ») ; 2) les formes en –ant constituant des adjectifs verbaux, variables en genre et en nombre (« luisants » en fonction d'épithète liée). On a donc permis une réflexion d'ordre morphosyntaxique : pour un élève il s'agit de parachever, dans sa représentation du système graphique, la répartition entre système nominal (acceptant l'accord en genre) et système verbal, dans les deux cas en fonction du cotexte, puisqu'il s'agit d'orthographe dite grammaticale. Or, cela éclaire les occurrences « coulées » et « employés ». Actualisés par des déterminants, ces noms construits sur des formes verbales portent une marque de genre qui n'est pas liée au cotexte, ils sont donc hors de notre classement et relèvent pour cet aspect de l'orthographe lexicale, mais une marque de nombre qui dépend bien de la chaîne d'accord.

Il était très certainement possible d'aborder cette notion sous un angle plus sémantique, en analysant l'opposition entre participe passif et participe actif qui permettrait de voir dans « les employés » le poids des actions subies, ou encore, d'un point de vue stylistique, en soulignant l'accumulation de formes dites impersonnelles qui à la fois universalise la vision du narrateur et fait des personnages de vagues figures agies ou agissant comme malgré elles. Toutefois, cela peut tout à fait constituer une ouverture en conclusion du propos. Nous voudrions, en effet, insister ici sur la priorité à donner à la cohérence linguistique fondée sur un enjeu clairement identifié et s'inscrivant dans un niveau d'analyse grammaticale explicite.

3. S'adresser à un jury : s'inscrire dans une posture professionnelle

L'exposé comme l'entretien traduisent un esprit de responsabilité et une capacité à agir comme adulte cadrant garant de valeurs communes, et ce bien au-delà de la question dite « professionnelle ».

3.1. Textes et systèmes de valeurs

Nous ne pouvons faire l'économie d'une mise en garde contre les paroles maladroites, qui laissent supposer trop peu un questionnement d'adulte responsable auprès d'un groupe d'enfants et d'adolescents. « *On va commencer par le texte de Zola parce que la grève est familière pour les élèves* », « *la femme n'est pas du côté de la raison* » sont des exemples de phrases peu heureuses, que le jury attribue bien volontiers à l'émotion du candidat mais qui demeurent fâcheusement ambiguës quant à des convictions qui, rappelons-le, n'ont pas à transparaître, tout simplement. C'est pourquoi la posture attendue n'est pas de se censurer en évitant certains sujets, en manifestant une

prétendue conformité à « *des idées dominantes* » - comme cela a pu être entendu. L'institution est neutre et ses agents s'attachent dans leur exercice à ne pas prendre parti. Encore faut-il mesurer les enjeux de ses propos. Un nombre non négligeable de candidats se met en délicatesse avec cette obligation de neutralité par un manque patent de rigueur et de solidité dans ses représentations ou savoirs, qu'ils soient historiques, sociologiques, philosophiques. Ainsi a-t-on pu entendre, par exemple, au sujet d'un texte de Molière « *l'hypocrisie d'un pouvoir qui prétend agir pour le bien de ses sujets* », quand d'autres affirment une contradiction irréductible entre la liberté de l'individu et la société, ou présentent la science d'abord comme source possible de danger, les journalistes comme susceptibles d'être corrompus et soumis aux grandes entreprises, ou encore demandent si le héros n'est pas celui qui est capable du pire pour ses idées. Le jury ne peut alors qu'être saisi de doute quant à la capacité du candidat à former l'esprit critique de jeunes adolescents.

Certains perdent de vue le bon sens le plus élémentaire dans leurs réponses. Une candidate explique par exemple qu'elle laisserait sa classe sans surveillance pour courir après un élève qui aurait quitté son cours, une autre qu'elle exclurait un élève pour son comportement, sans même songer à le faire accompagner... Que dire enfin d'un candidat à qui il est demandé comment il ferait face à des propos déplacés (racistes, homophobes, etc.) proférés en cours par un élève, et qui répond au jury : « *Je ne sais pas, mais je n'y aurais pas passé trop de temps, le plus important est d'avancer dans le programme* »... ? Il est à souligner sans ambiguïté que se présenter aux épreuves d'admission d'un CAPES suppose d'avoir conscience que l'action d'un professeur, y compris en exercice dans un établissement privé sous contrat, est régie nécessairement par un cadre réglementaire. Celui-ci ne se limite pas aux programmes. Les pages consacrées sur le site Eduscol à la question de l'égalité fille-garçon et à la prévention des violences sexuelles, ou encore la Charte de la laïcité, pour ne prendre que ces deux exemples, ne sauraient être ignorées des candidates et candidats. On ne saurait non plus trop conseiller à ceux et celles qui se destinent au métier d'enseignant d'être bien renseignés sur les débats en cours dans notre société, afin d'avoir une conscience claire des enjeux que peut soulever un texte, fût-il du passé.

Ce n'est pas, évidemment, qu'il faille éviter d'aborder la dimension idéologique des textes. Sans l'ombre d'un doute, tout texte littéraire, et tout œuvre d'une manière générale, est une prise de position face au monde et engage celui qui la reçoit à se positionner également. Entrer dans l'œuvre suppose du reste une appropriation qui laisse une place non négligeable à la réaction vis-à-vis des valeurs dont l'œuvre est porteuse. Enseigner le français, apprendre à entrer dans un texte littéraire donc et à se l'approprier dans un geste culturel d'expérimentation du monde, c'est dialoguer constamment avec des systèmes de valeurs. Encore faut-il pouvoir bien les placer dans leur perspective historique. Et ce qui est attendu des candidates et candidats, c'est de ne pas aplanir les textes et les résonances culturelles, politiques ou encore philosophiques qu'ils peuvent avoir. Dans le passage célèbre d'*Yvain* de Chrétien de Troyes, où le héros assiste au combat entre un serpent et un lion avant de porter assistance au fauve, le merveilleux chrétien et la symbolique sont évidents. C'est, dans l'économie de ce récit, le moment où Yvain, errant, choisit le Bien. Il s'agit de la manière dont des hommes se formulaient des règles de conduite et exprimaient un système de valeurs à une certaine époque, dans un certain système de croyances. Il n'est guère possible d'en extraire une morale valable aujourd'hui et de dire que « *dans ce texte, l'animal enseigne la bonne conduite à l'homme et au lecteur* » (sic). La tendance à naturaliser ainsi des idées, parfois d'ailleurs prêtées aux textes, et de réduire ces derniers à une extrême platitude, apparaît tout autant lorsqu'il est dit que La Fontaine choisit le renard « *car c'est un animal rusé* » et « *le loup car il est cruel* », quand il est dit que Molière dénonce le patriarcat, etc. Toute épaisseur, tout relativisme, toute aspérité gommée contribue à faire un lecteur qui ne pense pas. Ces exigences que le jury formule ici sont donc affaire de culture, et de responsabilité adulte. Imaginer, comme l'a fait une candidate à propos d'un corpus sur la ruse, une séance de débat où les élèves « *qui pensent que pour réussir dans la vie il vaut mieux être rusé* » jouterait avec ceux qui pensent qu'il « *vaut mieux être honnête* » a de ce point de vue pu consterner le jury.

3.2. Une posture intellectuelle : l'échange véritable et la controverse

À côté de ces exemples, qu'il nous faut ici citer, le jury a pu largement se réjouir d'entendre de beaux exposés, et de voir en outre très souvent l'entretien jouer pleinement son rôle. De nombreux candidats ont pu, en effet, gagner de précieux points entre la note fixée après l'exposé par le jury qui se concerte en l'absence du candidat et la note finale attribuée au terme de l'épreuve. C'est qu'ils ont su entrer dans un échange effectif avec le jury. Les questions posées ne sont pas des pièges. Si le jury peut avoir recours à des questions fermées (ex : « *Voyez-vous une énumération dans cet extrait de La Curée ?* »), c'est le plus souvent pour étayer une réponse à une question plus ouverte (ex : « *Quelle impression générale se dégage pour vous dans cette description du marché ?* »). Ce peut être également pour conduire les candidats à rectifier par eux-mêmes une erreur, une maladresse. Majoritairement, l'échange se veut ouvert et offre l'occasion de revenir sur la lecture globale du corpus et de certains des textes ou documents qui le composent. Il n'est pas rare, après un exposé assez satisfaisant mais ayant laissé de côté les documents complémentaires, de demander quelle exploitation on aurait pu en faire. Les candidats qui adoptent une réelle posture d'échange sont attentifs aux questions posées, et n'hésitent pas à demander au jury de la reformuler, de disposer d'un peu de temps pour relire un texte ou un passage. L'élément le plus significatif, en effet, est ici encore le rapport aux textes et aux objets de savoirs disciplinaires. Quand certains semblent abandonner complètement les textes une fois leur exposé terminé, celles et ceux qui se montrent capables d'un dialogue approfondi reviennent au texte en question, le relisent, le citent, parviennent ainsi majoritairement à le questionner davantage ou plus pleinement. Il en va de même des propositions pédagogiques, des éléments grammaticaux. Une question sur la consigne proposée pour un travail d'écriture doit pouvoir engager une réflexion sur les moyens donnés aux élèves de réussir, sur les critères d'évaluation, sur la place de ce travail dans la lecture du corpus. Les candidats témoignant de leur future capacité à accepter la controverse professionnelle, donc à se former, reviennent aisément sur leurs propositions pour l'amender, l'approfondir, en suivant les indications du jury. C'est pourquoi il est toujours regrettable de renoncer, de répondre par bribes, de garder un silence montrant l'espoir de passer à une question suivante, voire de laisser percevoir des signes d'agacement. De la même manière, le jury a pu apprécier la posture réfléchie de candidats capables de formuler par eux-mêmes que leur proposition de débat sur « *les avantages et les inconvénients du mariage arrangé* » (sic) crée des conditions de prises de parole et d'animation de la discussion d'autant plus problématiques qu'elles présupposent une ignorance totale du cadre juridique français et européen, cadre qui, on le sait, ne reconnaît nul « avantage » au mariage *arrangé*.

3.3. Une posture physique et une posture linguistique d'adulte cadrant et modélisant

Enfin, la posture physique et la langue dont il est fait usage sont loin d'être des détails accessoires. Nous souhaitons ici attirer l'attention des candidats sur l'importance que revêtent ces éléments aux yeux du jury dans la perspective d'une entrée dans les fonctions de professeur. Ainsi a-t-on pu être étonné de la manière de se tenir face au jury de certains candidats. S'asseoir de côté sur sa chaise, s'y étendre, mettre les mains dans ses poches, ne pas saluer en entrant sont autant de signes d'une désinvolture ou d'un décalage par rapport à l'attitude attendue d'un professeur devant ses élèves. La majorité des candidats salue les membres du jury en entrant dans la salle, attend pour s'asseoir d'y être invitée et se tient face au jury, mains sur la table dans un maintien droit qui n'exprime rien d'autre que le respect et la disponibilité pour l'échange. Les épreuves à l'oral ont ainsi vocation à constituer un tout, et l'on ne souhaitera pas davantage recruter des professeurs de français se présentant à leurs élèves tasse à la main et dans une mise négligée que s'ils ou elles cumulent les erreurs de langue à l'écrit comme à l'oral. Ce second point, s'il semble plus banal, n'en est pas moins essentiel à rappeler.

Le jury a souvent eu à relever des constructions fort erronées, dont on peut exclure les liaisons fautives ou les lapsus à mettre sur le compte de l'émotion. Nous pensons ici aux erreurs

manifestant une altération véritable de la syntaxe (« *On pourra se demander qu'est-ce qu'un héros* », « *on demandera aux élèves cette rivalité c'est par rapport à quoi d'après eux* », « *on peut voir que c'est le portrait de la grande Nanon qui est faite* »), un écart par rapport à la norme inscrivant dans un langage familier (« *c'est là où s'qu'on a une dimension intéressante* », « *de par sa position de bourgeois* »), voire des tics de langage (« *ce petit travail en autonomie* »). L'on comprendra bien que ce ne sont pas là des exigences purement formelles mais à la fois des gages d'une maîtrise suffisante des normes linguistiques à enseigner et de la capacité à être modélisant face à des classes. Il peut ainsi être demandé au cours de l'entretien de corriger ou de commenter une tournure entendue lors de l'exposé. La visée ne saurait être de prendre le candidat en défaut, mais bien de lui donner l'occasion de compenser ce qui a pu être un égarement passager et surtout d'attester sa capacité de réflexion sur la langue. Notre propos ici est bien de souligner que l'exigence manifestée pour les candidats quant à leur posture physique comme linguistique témoigne de la rigueur attendue dans des situations de communication professionnelle et éducative qui supposent nécessairement un minimum d'honnêteté et de rigueur intellectuelles. Les candidats qui ont ainsi pu entrer dans un véritable dialogue autour d'une interrogative indirecte formulée comme une interrogative directe, en analyser le mécanisme, se prononcer sur leur rôle modélisant dans la classe, ont à la fois prouvé au jury leur capacité à accepter la controverse professionnelle et le fait qu'ils ne satisfont pas d'approximations pour eux-mêmes comme pour leurs futurs élèves.

ÉPREUVE ORALE POUR LETTRES MODERNES

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

Option THÉÂTRE

Rapport présenté par Marion BOUDIER et Laurent RUSSO

1. Bilan de la session

Le jury a entendu cette année 136 candidats à l'oral en option Théâtre : 87 d'entre eux ont été admis, ce qui montre que le choix de cette option est bénéfique pour les candidates et les candidats qui se sont préparés avec sérieux. La moyenne globale de l'épreuve est en effet de 10,14 et la moyenne des reçus de 12,26.

Les mises en scène proposées à l'analyse sont les suivantes :

Pour la classe de 5^e :

Hélène Cixous, *Tambours sur la digue* – mise en scène d'Arianne Mnouchkine
Molière, *L'Avare* – mise en scène de Ludovic Lagarde
Molière, *Dom Juan* – mise en scène de Jean Lambert-Wild

Pour la classe de 4^e :

Pierre Corneille, *Polyeucte* – mise en scène de Brigitte Jaques-Wajeman
Carlo Goldoni, *Une des dernières soirées de Carnaval* – mise en scène de Clément Hervieu-Léger

Pour la classe de 3^e :

Heinrich von Kleist, *Le Prince de Hombourg* – mise en scène de Giorgio Barberio Corsetti

Pour la classe de 2^{nde} :

Calderon, *La Vie est un songe* – mise en scène de Clément Poirée
Eschyle, *Agamemnon* – mise en scène d'Olivier Py
Victor Hugo, *Ruy Blas* – mise en scène de Christian Schiaretti
Wajdi Mouawad, *Tous des oiseaux* – mise en scène de Wajdi Mouawad
Luigi Pirandello, *Six personnages en quête d'auteur* – mise en scène de Stéphane Braunschweig
Sophocle, *Electre* – mise en scène d'Antoine Vitez

Malgré les lacunes et les manques théoriques et didactiques que nous développerons ci-après, le jury se réjouit d'avoir entendu cette année des candidats intéressants et intéressés, montrant des savoirs littéraires et théâtraux réels, et une vraie posture de futur enseignant. Si, nous le rappelons, l'épreuve n'a pas vocation à évaluer des enseignants déjà aguerris, elle cherche à distinguer les candidates et les candidats qui ont compris les enjeux de l'enseignement du français au collège et au lycée, particulièrement en ce qui concerne l'objet d'étude théâtre. Notons également que les candidats malheureux à cette session n'ont pas réussi à transposer leurs savoirs théoriques – parfois fragiles – en compétences didactiques, et n'ont pas convaincu le jury à cause de ces failles. Nous ne pouvons qu'encourager les futurs préparateurs à tirer parti des quelques conseils que nous leur prodiguons ici.

2. Problèmes méthodologiques récurrents

Certains manques ou erreurs ont été relevés cette année encore et ont pu être rédhibitoires à la réussite de l'épreuve pour les candidats :

- une méconnaissance de l'épreuve

La remarque peut sembler évidente, mais pour réussir une épreuve, quelle qu'elle soit, il est indispensable de s'y être préparé et, *a minima*, d'en respecter le libellé et les consignes. Comme le stipulent les différents rapports du jury antérieurs, l'exposé devait être consacré à l'étude du dossier proposé, en analysant précisément le texte et l'extrait de captation, et en prenant en compte le niveau pour lequel le projet de séquence devait être présenté. Plaquer une séquence conçue à l'avance ou considérer le dossier comme un prétexte pour digresser de manière générale sur le théâtre sont des parades peu perspicaces quant aux attentes du jury. Confesser sa méconnaissance de l'exercice, comme ont pu le faire certains candidats et candidates par excès de sincérité ou de naïveté, n'excuse rien non plus : on attend d'un ou d'une future enseignante qu'il ou qu'elle ait consulté la définition de l'épreuve au *Journal Officiel* et les rapports des années précédentes, qui en détaillent les modalités et proposent également des sujets corrigés. L'évolution de l'épreuve pour la session 2022 n'annule en rien ces remarques de bon sens, et le présent rapport donne des pistes et recommandations pour s'y préparer au mieux (*cf. infra.*)

- une lecture superficielle du dossier

Prendre le temps de bien lire et de bien regarder les documents proposés est un prérequis indispensable à leur compréhension et à une bonne analyse du dossier. Les candidats et candidates qui se sont contentés de lire la liste des documents n'ont pu répondre aux attentes du jury, qui évalue leurs capacités à les présenter de manière analytique en les commentant. Trop souvent encore ils ont procédé à une simple énumération du sommaire du dossier, en écorchant noms et titres. Or, il ne suffit pas de lire au jury la liste des documents : il est indispensable de commenter les documents, d'en décliner la nature et la teneur (texte critique, paratexte de l'auteur, iconographie ou extrait en écho ou en résonance, etc.), de décrire les images, et surtout de mettre ces documents en perspective les uns avec les autres et par rapport au texte et à la captation. Ce travail préparatoire de mise en rapport des documents entre eux permet alors de dépasser la paraphrase pour formuler une problématique structurante d'où pourra émerger un projet de séquence pertinent. Les candidats et candidates qui survolent ces documents sans formuler de problématique ni mener une analyse claire de la situation dramatique se mettent d'emblée en difficulté. L'analyse de l'extrait proposé doit permettre d'explicitier ses enjeux, de manière très concrète et dramaturgique : que se passe-t-il dans cette scène ? Est-ce une scène d'aveu, de quiproquo, de dénouement ? Quelle est sa fonction ? Où est-elle située dans la pièce ? Quels effets sur le spectateur y sont recherchés ? Les attentes du jury sont dramaturgiques et non uniquement d'ordre textuel.

- une absence de perspective didactique

La connaissance des programmes et une capacité à se projeter concrètement en classe sont indispensables à la construction d'une séquence pédagogique adaptée. Le dossier, conçu à destination de l'enseignant, n'est pas une séquence "clés en main" : un travail d'appropriation et d'interprétation est nécessaire pour penser la construction d'une séquence à partir de ce dossier et sa transmission aux élèves. Aucune problématique type n'est dès lors attendue : il incombe au candidat ou à la candidate de choisir sa problématique et de déterminer quels documents seront utilisés ou non en classe. Ainsi, énoncer précisément ses objectifs pédagogiques – et non énumérer toute la liste des compétences à acquérir pour tel niveau –, formuler ce que l'on cherche à transmettre et ce que l'on cherche à évaluer, sont des étapes indispensables pour déterminer quels exercices et quel type de progression didactique seront les plus appropriés. Culture théâtrale, esprit critique et inventivité pédagogique sont indéniablement requis pour penser la faisabilité des exercices et construire la séquence. Celle-ci doit être titrée et sa présentation doit être suivie par celle d'une séance détaillée. Il

paraît peu pertinent pour cette séance détaillée de choisir la séance de langue si celle-ci se concentre sur un point de grammaire qui fait abstraction de l'événement théâtral présent dans le dossier.

- des difficultés à entrer en dialogue lors de l'entretien

Le stress lié à la situation de concours est manifeste chez de nombreux candidats et candidates, c'est un phénomène tout à fait compréhensible. Bienveillant, le jury ne peut toutefois envisager de mettre devant une classe un candidat d'une timidité malade, incapable d'échanger un regard, ni une personne logorrhéique qui n'écoute pas les questions qu'on lui pose. Faire preuve de capacités à communiquer participe de l'évaluation globale et des compétences des futurs enseignants et enseignantes. Écouter et comprendre, entrer en dialogue, moduler son adresse (regard, élocution, ton), être conscient de sa posture sont des qualités indispensables pour enseigner, que le jury évalue au même titre que les connaissances littéraires et théâtrales.

3. Manques disciplinaires récurrents

Le choix de l'option théâtre pour l'ASP, si elle ne vise pas à recruter des futurs professeurs spécialisés dans la discipline (pour cela une certification complémentaire est nécessaire), évalue des contenus disciplinaires littéraires propres à la spécificité du langage théâtral. À ce titre, les candidats et candidates ont souvent démontré des lacunes nombreuses, à la fois dans l'histoire du genre, mais également dans la maîtrise du vocabulaire spécifique aux arts de la scène.

Ainsi, si le jury recrute des professeurs de lettres, il ne peut se satisfaire de lacunes trop fortes sur certains moments importants de l'histoire du théâtre. À ce titre, nous ne pouvons que conseiller aux candidats futurs d'enrichir leur culture littéraire et théâtrale en contexte. La notion d'histoire littéraire et artistique est affirmée de manière forte dans les nouveaux programmes du lycée, et nous rappelons ici que l'enseignement du Français « se donne également pour objectif de construire une culture littéraire structurée et d'en favoriser l'appropriation par les élèves. En ce sens, l'enseignement du français suppose que soit favorisée une pratique intensive de toutes les formes, scolaires et personnelles, de la lecture littéraire. Il permet la structuration de cette culture en apportant aux élèves une connaissance des formes et des genres littéraires, replacés dans leur contexte historique, culturel et artistique. » (*Programme de français de Seconde générale et technologique*, BOEN spécial no 1 du 22 janvier 2019 et le JORF du 8 octobre 2020⁷²). On n'enseigne bien que ce que l'on maîtrise, et de manière à aider les futurs préparateurs, nous listons ici quelques points/notions ayant fait l'objet d'erreurs de certains candidats et candidates lors de cette session, et pouvant servir à celles et ceux préparant le concours les années à venir :

- **à propos du théâtre antique** : la familiarisation avec les notions propres au lieu antique grec (*skéné, proskenion, orchestra*), avec les notions propres à la dramaturgie de cette époque (*agôn, protagoniste, choryphée, choreute, catharsis, mimesis*) a permis aux meilleurs candidats de caractériser la spécificité de l'écriture et des mises en scène des passages proposés. La méconnaissance de ces notions fondamentales, au contraire, a été fortement dommageable aux candidats dans l'incapacité de comprendre les enjeux tragiques dans *l'Electre* de Sophocle mise en scène par Vitez, par exemple, ou de comprendre l'opposition entre Clytemnestre et le Chœur de la cité d'Argos dans *l'Agamemnon* d'Eschyle.
- **à propos du théâtre et de l'esthétique baroque** : méconnaître l'esthétique baroque – qui va bien au-delà du théâtre baroque lui-même – ne permet pas aux candidats d'aborder sereinement l'esthétique théâtrale. Le fondement de l'illusion baroque est souvent lié, dans l'histoire du théâtre, à l'illusion théâtrale en elle-même : négliger cette notion devient problématique, dès lors, pour comprendre le langage dramatique, quand celui-ci crée une

⁷² <https://eduscol.education.fr/document/5792/download>, p.8.

illusion théâtrale. Ainsi, les notions de *theatrum mundi*, de vanités, de *memento mori*, se sont souvent avérées fort utiles pour traiter certains dossiers, notamment sur *La Vie est un songe* de Calderon. Le motif du « théâtre dans le théâtre » doit être précisé, et en particulier ne pas être automatiquement associé à la mise en abyme. Ainsi, parler de mise en abyme lorsqu'un personnage joue un rôle face à un autre est abusif.

- **à propos du théâtre classique** : l'étiquette « classique » ne doit pas systématiquement être accolée au XVII^e siècle, car si cette esthétique a été théorisée à cette époque, elle l'a été en réaction à l'esthétique baroque, qui dominait encore la scène théâtrale dans la première moitié du siècle. Dans les faits toutefois, des traits essentiels du baroque peuvent se retrouver dans les pièces des dramaturges réputés comme étant « classiques ». Ainsi du *Dom Juan* de Molière, que les motifs de l'inconstance et de la mort en scène rapprochent sans doute davantage d'une pièce baroque que d'un « archétype de la comédie classique » comme ont pu le prétendre certains candidats. Les motifs de la régularité, de l'ordre et de la mesure ne sauraient à eux seuls caractériser les pièces issues du répertoire du siècle de Louis XIV, sinon au risque de produire des biais très réducteurs. Bien plus féconde est la connaissance des conditions concrètes du spectacle théâtral à cette époque. Plus globalement, on attend des candidats qu'ils puissent inscrire la dramaturgie classique dans une histoire culturelle plus large, embrassant en particulier la peinture et l'architecture, et dans une histoire sociale et politique assez précise pour éclairer les enjeux des documents à étudier – remarque qui vaut pour toutes les époques bien évidemment.
- **à propos du drame romantique** : pourtant central, il a fait l'objet de définitions très étranges de la part de nombreux candidats cette année. Si, bien sûr, l'adjectif « romantique » fait bien écho au mouvement littéraire, ce dernier ne saurait être réduit à une vague sentimentalité, et ce genre hybride a peu à voir avec « une histoire d'amour qui finit mal » (*sic*). Comme l'étiquette « classique », l'étiquette « romantique » fonctionne trop souvent comme un biais réducteur, par méconnaissance des œuvres dans leur libre singularité. Nous ne saurions que recommander aux candidats de se familiariser avec les pièces relevant du drame romantique, afin d'éviter à son propos les généralités abusives et de ne pas le confondre avec le « drame bourgeois », et encore moins avec les pièces de Shakespeare. Le jury est bien conscient que les candidats n'ont pas tout lu, mais dans ce cas, à quoi sert-il de vouloir créer une séquence sur *Ruy Blas* en œuvre intégrale sans en connaître la fable ? Certes, les scènes d'exposition et de dénouement sont souvent les moments clés dans une pièce, mais la construction d'une séquence répondant à une problématique littéraire et dramaturgique précise invite à choisir des extraits pertinents répondant au questionnement choisi, et non à plaquer arbitrairement ces moments dans le cadre d'une séquence dont la problématique proposée peut s'avérer plus riche en substance. La sincérité des candidats, leur capacité de rebond, d'inventivité et l'exploitation de connaissances personnelles est toujours bien plus efficace, et le jury a été bien plus reconnaissant aux candidats avouant ne pas avoir lu telle ou telle œuvre à partir de laquelle a été constitué le dossier, mais réussissant à chercher dans leurs connaissances des supports pertinents en lien avec l'analyse fine du dossier.

Au-delà de ces questions concernant l'histoire de la littérature et des spectacles, la maîtrise du vocabulaire théâtral et scénique est indispensable aux candidats et aux candidates choisissant cette épreuve, et même à tout professeur de lettres. Sans revenir sur les listes déjà établies dans les différents rapports du jury, et en particulier celui présenté par Philippe Cuomo et Sophie David en 2019⁷³, nous ne pouvons que constater ici que ces confusions demeurent nombreuses. Ainsi, si le théâtre « moderne » n'est pas le théâtre « contemporain », si une « tirade » n'est pas un « monologue », nous avons déploré une fois de plus que les notions de métathéâtralité, d'aparté, de

⁷³ https://media.devenirensignant.gouv.fr/file/externe/67/5/Rj-2019-capex-externe-lettres_1177675.pdf

lazzi, de canevas, d'écriture de plateau, de travail à la table, de quiproquo, de bienséance ou de vraisemblance soient encore trop souvent mal connues ou mobilisées. Le théâtre pouvant se définir *a minima* comme un dialogue (fût-il de soi à soi) projeté dans un espace, on attend des candidats qu'ils sachent analyser dans le premier l'économie et le tour de paroles, l'enchaînement et le désenchaînement des répliques, leur articulation aux mouvements dans l'espace et la manière dont celui-ci est construit.

Par ailleurs, certains candidats ne semblaient pas au clair avec le statut de la captation de théâtre, qui n'est pas une représentation en tant que tel et qui ne peut faire l'objet d'une analyse filmique, sauf à spécifier clairement que les effets en question sont ceux de la réalisation et non de la mise en scène elle-même. De ce fait, les choix du metteur en scène ne sont pas les mêmes que ceux du réalisateur de la captation. À l'inverse, il est étonnant de voir les positions parfois catégoriques de certains candidats qui affirment ne pas vouloir étudier la captation en classe « parce qu'(ils) n'aime(nt) pas ça » et que « ce n'est pas du théâtre » alors même que la captation de théâtre permet de travailler aisément sur la mémoire des spectacles vivants, sans s'y substituer, et sur les enjeux littéraires des textes avec ceux portés à la scène. Les ressources nombreuses en la matière, rappelées dans la bibliographie établie à la fin de ce rapport, permettront aux candidats futurs de se familiariser avec les outils institutionnels mis à leur destination, en tant que futurs enseignants.

4. Réussir l'épreuve : un état d'esprit

Maîtriser l'histoire du théâtre, le vocabulaire théâtral, faire preuve de capacités pour analyser et transmettre, sont des compétences indispensables mais peu productives sans ce que Bernard Dort appelait « un état d'esprit dramaturgique », c'est-à-dire non pas seulement « une science du théâtre » mais « une certaine attention aux modalités du passage du texte à la scène », « une conscience et une pratique (...) du choix responsable ».

L'enseignante et l'enseignant, comme le dramaturge, sont des passeurs, responsables d'une mise en commun des significations et connaissances pour œuvrer collectivement à leur appropriation et à leur actualisation (que ce soit avec une équipe artistique ou avec une classe). Le jury attend donc des candidates et candidats à la fois une intelligence du texte et de sa représentation et un sens aigu de la relation, du partage, de la transmission active. Cette transmission, d'autant plus lorsqu'il s'agit de théâtre, est ancrée, sensible. Le jury encourage les candidates et candidats à ne pas hésiter à lire un bref extrait du texte à voix haute, première approche incarnée du texte qui captera l'attention des élèves. Également trop peu nombreux sont les candidats à travailler à partir de leur propre surprise face à la captation et à partager leurs émotions pour construire des analyses alors même qu'ils annoncent vouloir faire « travailler les élèves sur leurs ressentis ».

Comme le dramaturge, l'enseignant doit, conjointement à cette prise en compte des émotions suscitées, transformer des connaissances en outils (pour la scène, pour la formation des élèves). Cette transformation nécessite une capacité à se mettre concrètement en situation sans surplomb. Une part importante de la réussite à l'épreuve dépend de l'aptitude du candidat à penser la mise en œuvre pédagogique de manière concrète : pour travailler sur le rapport entre texte et mise en scène par exemple, il est nécessaire de pouvoir justifier et expliquer pourquoi l'on choisit de commencer par la lecture du texte ou par le visionnage de la captation et quels exercices seront proposés, avec quelles consignes précisément.

Enfin, une pensée de la représentation non comme la simple concrétisation du texte mais comme une lecture, un parti pris tant esthétique qu'herméneutique, doit présider à toute analyse de la mise en scène de la captation ; l'animation d'une analyse chorale ou l'identification par groupe des différents éléments de la représentation ne peuvent se passer d'une pensée globale du spectacle comme résultante de leurs articulations, et complémentarités pour produire du sens et des effets.

Choisir l'option théâtre suppose une relation vivante et personnelle au théâtre que l'entretien doit rendre palpable : une relation nourrie par la fréquentation des salles et par l'actualité théâtrale, convaincue de la richesse de ce langage à la fois textuel, scénique et imaginaire, individuel et collectif, consciente de la force anthropologique et épistémique propre à la scène pour ressaisir nos expériences du monde. C'est en s'appuyant sur ce goût authentique et personnel du théâtre que les candidats et les candidates seront les plus aptes à enthousiasmer les élèves, à développer leur culture et à aiguïser leur regard critique.

5. Quelques éléments bibliographiques pour bien se préparer

Ouvrages généraux sur le théâtre

- *Dictionnaire encyclopédique du théâtre avec le monde*, (coord. Michel Corvin), Bordas, 2008.
- *Dictionnaire du théâtre*, Encyclopédie Universalis / Albin Michel, 1998.
- ARISTOTE, *La Poétique*, trad. Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot, Seuil, collection « Poétique », 1980.
- BARTHES Roland, *Écrits sur le théâtre*, Seuil, coll. Points Essais, 2002.
- BIET Christian, TRIAU Christophe, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Gallimard, Folio, 2006.
- BROOK Peter, *L'Espace vide*, Seuil, collection « essais », 2003.
- DORT Bernard, *La Représentation émancipée*, Actes Sud, 1988.
- PAVIS Patrice, *L'Analyse des spectacles*, Nathan, 1996.
- PAVIS Patrice, *La Mise en scène contemporaine, origines, tendances, perspectives*, Armand Colin, 2002.
- ROUBINE Jean-Jacques, *Introduction aux grandes théories du théâtre*, Armand Colin, 2004.
- RYNGAERT Jean-Pierre, *Lire le théâtre contemporain*, Dunod, 1993
- SARRAZAC Jean-Pierre, (dir.), *Lexique du drame moderne et contemporain*, Circé, 2001.
- SURGERS Anne, *Scénographies du théâtre occidental*, Armand Colin, 2005.
- UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre II. L'école du spectateur*, Belin, 1996 [1981].
- UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre III. Le dialogue de théâtre*, Belin, 1999.
- UBERSFELD, Anne, *Les Termes clefs de l'analyse de théâtre*, Seuil, 1996.
- VINAVER Michel, (dir.), *Écritures dramatiques*, Actes Sud, 2000.

Histoire du théâtre

- *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 XVII^e siècle, histoire, textes choisis, mise en scène*, sous la direction de Christian Biet, L'avant-scène théâtre, 2009.
- *Le Théâtre français du XVIII^e 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 XIX^e 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 XX^e siècle, histoire, textes choisis, mise en scène*, sous la direction de Robert Abirached, L'avant-scène théâtre, 2011.
- BOISSON Bénédicte, FOLCO Alice, MARTINEZ Ariane, *La Mise en scène théâtrale de 1800 à nos jours*, PUF, 2010.
- LEHMANN Hans-Thies, *Le Théâtre postdramatique*, L'Arche, 2002.
- NAUGRETTE Florence, *Le Théâtre romantique. Histoire, écriture, mise en scène*, Seuil, 2001.
- ROMILLY Jacqueline (de), *La Tragédie grecque*, PUF, 2006.
- SCHERER Jacques, *La Dramaturgie classique en France*, Nizet, 1986.
- TACKELS Bruno, *Les Écritures de plateau*, Besançon, Les Solitaires Intempestifs, 2015

Textes théoriques de dramaturges et de praticiens du théâtre

- ARTAUD Antonin, *Le Théâtre et son double*, 1938, Gallimard, 1964.
- BRECHT Bertolt, *Petit Organon sur le théâtre*, L'Arche, 1948.
- CORNEILLE Pierre, *Trois Discours sur le poème dramatique*, Paris, Garnier-Flammarion, 1999.
- DIDEROT Denis, *De la Poésie dramatique*, in *Œuvres esthétiques*, Classique Garnier, 1988.
- HUGO Victor, *Préface de Cromwell*, Paris, Garnier-Flammarion, 2020.
- JOUVET Louis, *Témoignages sur le théâtre*, Champs arts, Flammarion, 1952
- POMMERAT Joël, *Théâtres en présence*, Actes Sud-Papiers, 2007
- PY Olivier, *Épître aux jeunes acteurs pour que soit rendue la parole à la parole*, Actes Sud-Papiers, 2000.
- STANISLAVSKI Constantin, *Ma Vie dans l'art*, L'âge d'homme, 1999.
- VITEZ Antoine, *Écrits sur le théâtre*, POL, 1975-1983.

Ressources didactiques et pédagogiques

- *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*, Scérén-CNDP, 1998.
- *Théâtre aujourd'hui n°10, L'ère de la mise en scène*, Scérén-CNDP, 2005.
- DANAN Joseph, Sarrazac Jean-Pierre, *L'Atelier d'écriture théâtrale*, Actes Sud-Papiers, 2012
- DULIBINE Chantal et Bernard Grosjean, *Coups de théâtre en classe entière et au collège*, Scéren-CRDP de Créteil, 2004.

Ressources numériques

- L'ANRAT (Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale) : <http://production-anrat.herokuapp.com/>
- Le CRIS (Centre de Ressources Internationales de la Scène) : <https://www.ressources-theatre.net/>
- *Cyrano*, plateforme de *Théâtral magazine* à destination des enseignants, qui propose les captations intégrales des pièces de théâtre actuellement au programme : <https://www.cyrano.education/home>
- *Pièces démontées*, dossiers pédagogiques en ligne avec de nombreux documents iconographiques, des entretiens, des pistes de travail, des rebonds vers d'autres champs artistiques ou domaines de savoirs proposent un parcours d'interrogations et d'activités pratiques avec les élèves : <http://crdp.ac-paris.fr/piece-demontee/>
- *Theatre-contemporain.net* présente et archive l'actualité de la création scénique dans les pays francophones et en langue française dans le monde ; des captations intégrales sont disponibles sur le site : <https://www.theatre-contemporain.net/>
- *Théâtre en acte*, avec le Réseau Canopé et *Theatre-contemporain.net*, propose des ressources et des activités pédagogiques permettant la découverte d'œuvres théâtrales en classe et la comparaison de mises en scène de référence par des extraits vidéo : <https://www.reseau-canope.fr/edutheque-theatre-en-acte/>

ÉPREUVE ORALE POUR LETTRES MODERNES

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

Option LATIN POUR LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Ariane BUISSON et Jean-François COTTIER

Le présent rapport rend compte des enjeux de l'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle telle qu'elle s'est déroulée lors de cette session 2021.

Cette épreuve a concerné cette année 136 candidats aux concours, avec une moyenne générale de 10,88 pour la totalité des candidats présents à l'épreuve d'ASP et de 11,97 pour les admis. L'éventail des notes, de 1 à 20, témoigne de l'hétérogénéité du niveau des prestations des candidats. L'attribution de la note maximale à plusieurs candidats est cependant le signe de la qualité de certains exposés, véritablement brillants parfois. On ne peut que se réjouir que de futurs enseignants de Lettres fasse ainsi la démonstration de leur solide connaissance de la culture antique et de la langue latine, laissant présager que l'une et l'autre éclaireront leur travail en classe et pourront susciter chez leurs élèves le goût du latin.

Nous reviendrons brièvement sur les attendus et les enjeux de cette épreuve⁷⁴, à la croisée des chemins entre didactique et analyse littéraire, avant de commenter deux exemples de sujets proposés cette année, l'un pour le niveau collège et l'autre pour le niveau lycée.

Une épreuve didactique et littéraire

L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle⁷⁵ s'inscrit dans une double perspective, didactique et littéraire⁷⁶. De fait, on attend de la candidate ou du candidat qu'il propose une étude d'un texte littéraire et d'un document iconographique en lien avec les programmes des classes de collège et de lycée. Cependant, le jury ne saurait attendre de candidats aux concours externes qu'ils fassent référence à une situation concrète d'enseignement puisqu'ils n'ont probablement jamais enseigné encore, mais ils doivent en revanche se montrer capables de « se projeter dans l'exercice du futur métier. »⁷⁷ Il s'agit donc d'un horizon, dessiné par les outils de la réflexion didactique.

1. L'ethos du candidat : un professeur à venir

Le candidat dispose de trente minutes pour présenter son exposé. Il est libre d'utiliser l'intégralité de ce temps et la concision n'a pas toujours été la manifestation de la sécheresse du propos. Rares néanmoins ont été, cette année, les exposés manifestement trop courts. Le candidat est invité à se retirer à l'issue de cette première partie afin que le jury délibère. Ce temps de délibération, très bref, est suivi d'un moment d'entretien, d'une durée de trente minutes.

⁷⁴ On ne saurait trop recommander la lecture des précédents rapports, depuis 2014, pour se faire une idée plus détaillée de la nature de cette épreuve, de ses attentes et de ses enjeux. Ils sont disponibles sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html> Le rapport de 2019 (Emmanuelle Floury et Nathalie Lhostis) décrit minutieusement le déroulement de l'épreuve elle-même.

⁷⁵ L'épreuve est décrite dans l'Arrêté du 19 avril 2013 dans l'Annexe I :

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027361553/?isSuggest=true>

⁷⁶ Le rapport de 2016 (Isabelle Liveloo) insiste notamment sur la dimension pré-professionnalisante de cette épreuve (p. 181).

⁷⁷ Cf. Arrêté du 19 avril 2013 Annexe I.

L'enchaînement de ces différentes séquences est rappelé au candidat lorsqu'il prend place face au jury, en particulier le fait que l'exposé ne peut excéder la durée de trente minutes. Comme il le fera au cours de sa carrière de professeur, le candidat est invité à utiliser les quelques secondes qui préludent à l'épreuve elle-même pour s'installer confortablement face au jury. Ce dernier est nécessairement gêné de voir un candidat s'interrompre au cours de son explication car il est perdu dans ses notes ou qu'il ignore de combien de temps il dispose encore, faute de s'être muni d'une montre. Au contraire, comme le seront de futurs élèves, le jury est rassuré de voir un candidat disposer avec efficacité et célérité ses outils de travail sur son bureau. Ces détails, pour anecdotiques qu'ils puissent paraître, contribuent à l'efficacité du discours et à la construction de l'ethos du futur professeur.

De même, il convient que les candidats se montrent attentifs au ton employé, notamment au cours de l'entretien avec le jury. Ce dernier a en effet pour objectif de prolonger la réflexion du candidat : il permet ainsi de corriger une traduction fautive ou lacunaire ou d'inviter le candidat à nuancer son propos. En aucun cas, il n'a pour but d'acculer le candidat, qui doit donc absolument s'efforcer de répondre avec honnêteté et précision. De plus, l'entretien peut permettre au jury de réévaluer la note attribuée à l'exposé ; il est donc vivement conseillé aux candidats d'oser proposer une réponse aux questions ou de suivre l'invitation du jury à corriger leur propos plutôt que de renoncer ou de persister dans l'erreur.

Enfin, on ne saurait trop rappeler aux candidats qu'il s'agit d'éviter toute tentative de familiarité ou de connivence avec le jury, que l'on se gardera d'amadouer en regrettant de « n'être pas au niveau » ou de « n'avoir pas eu le temps de préparer la conclusion ». Dans le même ordre d'idée, il convient de bannir aussi bien les tics de langage que les références familières ou hors de propos dans le contexte d'un concours de recrutement d'enseignants : ainsi, ne faire référence qu'à tel chanteur de variétés passé de mode en guise d'ouverture à l'analyse d'un poème d'Ovide témoigne moins de l'éclectisme des goûts d'un candidat que de l'indigence de son bagage culturel.

2. L'analyse littéraire : le texte au centre de l'épreuve

Les textes officiels stipulent que : « 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. » C'est donc bien le texte qui est au centre de l'épreuve⁷⁸. On attend de candidats en lettres qu'ils manipulent avec aisance les outils de l'analyse littéraire et proposent une explication convaincante du texte proposé – c'est-à-dire organisée, claire et nourrie de références précises au texte latin. Le jury se réjouit d'entendre des candidats capables de mettre en relation le texte du dossier avec d'autres textes, tissant ainsi un réseau fécond qui témoigne d'un rapport sincère et nourri à la littérature. Néanmoins, les candidats doivent se garder de plaquer parfois un peu hâtivement des concepts modernes sur des textes antiques. Ainsi, il est maladroit de présenter, en introduction d'un exposé sur la fin de la République et l'assassinat de César, Suétone comme un historien, notion que la candidate a su, par la suite, interroger de manière pertinente.

Les textes soumis à la réflexion des candidats et candidates sont issus du corpus canonique⁷⁹ et relèvent de genres variés, y compris la poésie, dont l'analyse stylistique est trop souvent maltraitée. Or, si l'on ne s'attend pas à ce que des candidats et candidates de Lettres modernes improvisent la scansion d'un distique élégiaque au pied levé, on regrette que l'étude de la métrique de l'hexamètre dactylique soit totalement ignorée de certains d'entre eux, qui se privent ainsi d'outils précieux pour commenter tel extrait de l'*Énéide* ou des *Métamorphoses*. On insiste sur ce point car on a souvent regretté que les textes soient étudiés en dépit des spécificités propres au genre

⁷⁸ Le rapport de 2018 (rédigé par Sylvain Leroy et Tatiana Taous) explicite particulièrement ce point.

⁷⁹ À titre d'exemples, les candidats ont ainsi été conviés à étudier des extraits d'Apulée, Augustin, Claudien, Lucrèce, Ovide, Plinie le Jeune, Quinte-Curce, Sénèque, Sulpice Sévère, Suétone, Tacite, Tite-Live et Virgile.

dont ils relèvent, voire soient utilisés au titre de documents au lieu d'être interprétés comme des créations littéraires.

Ajoutons enfin que l'explication du texte, qui peut être linéaire ou thématique, au choix du candidat et en fonction de la nature de l'extrait, prend appui sur des citations précises du texte, systématiquement commentées. Les précédents rapports l'ont rappelé : il convient de faire ces citations dans la langue originale.

3. La traduction et la connaissance de la langue

Si c'est bien le texte qui constitue le cœur de l'épreuve, sa langue, le latin, en est la raison d'être. L'intitulé du sujet remis au candidat précise explicitement les modalités du travail attendu dans le domaine linguistique : la traduction d'un passage d'une dizaine de lignes et le commentaire d'un ou deux passages en latin (qu'il s'agisse d'un point de lexique, de morphologie, d'analyse d'un syntagme voire d'une proposition). Il est probable que ce soit dans ce domaine que l'hétérogénéité du niveau des candidats ait été la plus frappante. Le jury a entendu des traductions dont la justesse le disputait à l'élégance, mais a également été surpris de l'indigence de certaines propositions de traduction, témoignant parfois d'une méconnaissance manifeste de la langue latine. Rappelons que si l'entretien a pu permettre de rattraper certains candidats qui avaient peiné à élaborer une traduction correcte pendant leur temps de préparation, la traduction d'un passage du texte est l'un des moments importants de l'épreuve. Faire l'impasse sur cette partie de l'exposé n'est pas acceptable. Sur ce point en particulier, on encourage d'ailleurs les candidats à faire preuve d'organisation dans la gestion de leur brouillon ; il peut être judicieux de noter le vocabulaire sur une feuille à part, que l'on pourra aisément utiliser au moment de la reprise avec le jury. Dans le même ordre d'idées, n'utiliser que le recto des feuilles de brouillon peut aider à se repérer. Les précédents rapports n'ont pas manqué de souligner que le jury a conscience de la difficulté qu'implique la traduction en temps limité d'un texte inconnu, aussi, le moment de la reprise est véritablement l'occasion d'améliorer sa proposition de traduction, à condition d'avoir une connaissance solide de la morphologie et des principaux faits syntaxiques, faute de quoi l'entretien a parfois tourné à une poussive récitation de tableaux de déclinaison.

La traduction attendue n'est pas une traduction de spécialiste. On attend en revanche qu'elle soit efficace et correcte, en particulier dans une perspective d'enseignement. Ainsi, avec bon sens, certains candidats ont parfois explicité le choix de tel ou tel terme. S'il ne convient pas de commenter au fur et à mesure toute sa traduction – ce serait même une erreur – il peut être riche, au cours de l'explication du texte de revenir sur les éventuels problèmes d'interprétation qui se posent au traducteur. À cet égard, on a apprécié que certains candidats, ou certaines candidates, sachent se montrer sensibles à la traduction proposée dans le dossier. Au sujet de la traduction par Patrice Cambronne d'un passage du livre IX des *Confessions* d'Augustin⁸⁰, une candidate a, par exemple, noté la coloration claudélienne du style.

4. Le document iconographique : mettre en relation monde antique et monde moderne

Le dossier remis au candidat associe au texte latin un document iconographique dont la consigne indique explicitement que son analyse doit conduire à « interroger la relation ainsi établie entre monde antique et monde moderne. » Or, les programmes des classes de collège et de lycée insistent sur ce point, dont la pertinence est renforcée par le fait que cette épreuve s'adresse à des modernistes dont la culture littéraire et artistique embrasse la production postclassique. Il s'agit donc pour les candidats de se montrer sensibles aux effets d'écho ou, au contraire, de contrepoints entre le texte et l'image. Cette dernière peut relever de genres très différents : les candidats ont ainsi été

⁸⁰ Augustin, *Confessions*, Paris, Bibliothèque de La Pléiade, 1998.

confrontés à *La leçon d'anatomie du Docteur Tulp*, une huile sur toile de Rembrandt, à un photogramme extrait du film d'Oliver Stone *Alexandre le Grand*, une photographie de la Maison hantée de Disneyland ou au tableau de Pablo Picasso représentant l'enlèvement des Sabines. La diversité des documents proposés va de pair avec la diversité de l'exploitation possible de ces images, au sujet desquelles on ne saurait attendre que soit développée une analyse de spécialiste de l'art des jardins ou de l'architecture romane. Néanmoins, la lecture de l'image est une compétence attendue chez un candidat à un concours littéraire, de même qu'un minimum de connaissances dans le domaine de l'histoire et de l'histoire de l'art paraît être un prérequis indispensable.

L'étude de ces images a pu donner lieu à des analyses remarquables. Ainsi, un candidat, non content de mettre la toile de Picasso *Enlèvement des Sabines* en relation avec le tableau de Nicolas Poussin, a proposé une confrontation féconde avec *Guernica* et mis en valeur la dimension pacifiste de l'œuvre. À l'inverse, d'autres ont pu se montrer déstabilisés face à un document inconnu, alors que le simple bon sens aurait pu les conduire à les étudier de manière satisfaisante. En effet, les documents proposés aux candidats entretiennent avec le texte un lien étroit, qu'il s'agisse d'un point de convergence ou de la manifestation d'un écart. À cet égard, le jury ne s'attendait pas à mettre en difficulté un candidat en proposant un sujet mettant en lien le récit fameux de l'assassinat de César par Suétone et un photogramme extrait de la série *Rome* montrant le dictateur gisant sur le sol de la Curie entouré des conjurés. Le texte, qui n'avait manifestement pas été compris par le candidat, pouvait être éclairé par l'observation du document iconographique, qui permettait par exemple d'explicitier le sens du mot *Curia* vraisemblablement ignoré. La seule lecture attentive du paratexte et de la légende de l'image aurait d'ailleurs dû conduire le candidat au sens général du corpus.

Analyse de deux exemples de sujet

On propose d'illustrer notre propos à partir de l'analyse de l'exemple de deux sujets auxquels ont été confrontés les candidats au cours de cette session. Il ne s'agit certes pas d'en proposer un corrigé exhaustif, mais plutôt de dessiner les grandes lignes de leur analyse afin de rendre compte de l'esprit des attendus du jury.

On a reproduit fidèlement la mise en page des sujets tels qu'ils ont été remis aux candidats de manière à souligner les éléments sur lesquels il convenait de prendre appui afin d'utiliser le plus judicieusement possible les outils présents en salle de préparation. Ainsi, et de manière systématique, les documents sont soigneusement légendés et accompagnés, éventuellement, d'un chapeau introductif afin de contextualiser le texte ou l'image. Voici autant d'informations précieuses que les candidats gagnent à lire attentivement pour éviter les contresens ou de grossières erreurs de chronologie. Par ailleurs, le bordereau indique explicitement le niveau de la classe et l'entrée précise du programme pour lesquels la séance envisagée est conçue. À ce sujet, même si c'est d'évidence, rappelons que l'explication de texte attendue, et de manière générale l'exposé, doit être de niveau universitaire, quel que soit le niveau de la classe concerné ; autrement dit, un sujet pour une classe de Cinquième n'est pas plus facile à traiter qu'un sujet pour une classe de Terminale.

1. Sujet pour le niveau collège

Le dossier proposé pour une classe de Cinquième, dans le cadre d'un travail sur l'habitat dans le monde romain, invitait à étudier un extrait des premières pages du livre II des *Métamorphoses* d'Apulée, l'un des rares exemples de roman latin, accompagné d'une gravure du XVI^e siècle représentant l'une des plus célèbres fontaines des jardins de la Villa d'Este.

Texte

Apulée (125 – 170/180 ap. J.-C.), *Les Métamorphoses*, II, 3-4 (extrait), texte établi par Donald Struan Robertson (C. U. F., 1940) et traduit par Olivier Sers (Paris, Les Belles Lettres, 2007).

Document

Étienne Dupérac (ca. 1535-1604), *Speculum Romanae Magnificentiae* : fontaines et jardins de la Villa d'Este, à Tivoli, 1575, gravure (31 x 42,5 cm), New York, MET.

Sujet

Première partie

Traduisez le passage en caractères italiques (l. 19-30).

Deuxième partie

Dans le cadre de l'enseignement optionnel du latin en classe de Cinquième et, plus particulièrement, d'un projet de séquence consacré à l'objet d'étude « Vie privée et vie publique – L'habitat », vous étudierez le texte d'Apulée. Vous le mettrez en lien avec la gravure d'Étienne Dupérac et interrogerez la relation ainsi établie entre monde antique et monde moderne.

Vous commenterez les mots en gras dans le texte latin : *pulcherrima* (l. 9) et *aspexeris* (l. 46).

Texte

Apulée (125 – 170/180 apr. J.-C.), *Les Métamorphoses*, II, 3-4 (extrait). Texte établi par Donald Struan Robertson (C. U. F., 1940) et traduit par Olivier Sers (Paris, Les Belles Lettres, 2007).

Lucius, le héros des Métamorphoses, a rencontré sur le marché d'Hypata, une ville de Thessalie – contrée réputée pour ses sorcières – une parente à lui, Byrrhène, qui l'invite chez elle.

1 'Absit,' inquam 'parens, ut Milonem hospitem sine ulla querela deseram ; sed plane, quod officiis integris potest effici, curabo sedulo. Quotiens itineris huius ratio nascetur, numquam erit ut non apud te devertar.'

5 Dum hunc et huius modi sermonem altercamur, paucis admodum confectis passibus ad domum Byrrhenae peruenimus.

10

« Parente, répondis-je, il ne se peut que sans grief valable, je fasse défection à mon hôte Milon. Mais saufs et entiers les égards que je lui dois, tous ceux que je pourrai te rendre, j'y ferai droit sans ambages, et chaque fois que j'aurai désormais affaire en ces parages, il ne se fera que je ne loge dûment chez toi. » Cependant que nous échangeons ces politesses, en très peu de pas nous étions arrivés chez Byrrhène.

Atria longe **pulcherrima** columnis quadrifariam per singulos angulos stantibus attolerabant statuas, palmaris deae facies, quae pinnis explicitis sine gressu pilae uolubilis instabile uestigium plantis roscidis delibantes nec ut maneant inhaerent et iam uolare creduntur. Ecce lapis Parius in Dianam factus tenet libratam totius loci medietatem, signum perfecte luculentum, ueste reflatum, pro cursu uegetum, introeuntibus obuium et maiestate numinis uenerabile ; *canes utrimquese cus deae latera muniunt, qui canes et ipsi lapis erant ; his oculi minantur, aures rigent, nares hiant, ora saeuiunt, et sicunde de proximo latratus ingruerit, eum putabis de faucibus lapidis exire, et in quo summum specimen operae fabrilis egregius ille signifex prodidit, sublatis canibus in pectus arduis pedes imi resistunt, currunt priores. Pone tergum deae saxum insurgit in speluncae modum muscis et herbis et foliis et uirgulis et sicubi pampinis et arbusculis alibi de lapide florentibus.*

15

20

25

30

35

Aux quatre angles d'un atrium au-delà du magnifique, une colonne supportait une statue à l'effigie de la Victoire, ailes déployées, ni tout à fait immobile ni tout à fait en mouvement, semblant déjà prendre son vol, effleurant de la pointe d'un pied humide de rosée l'appui mouvant d'un globe instable. Au centre exact de la pièce, marchant vivement les vêtements gonflés de vent, semblant aller au-devant des visiteurs dans sa majesté vénérable de divinité, s'érigeait, parfaite, éclatante, une Diane en marbre de Paros.

[Texte à traduire]

Splendet intus umbra signi de nitore lapidis. Sub extrema saxi margine poma

L'ombre de la statue s'y illuminait de l'éclatante blancheur du marbre. À sa

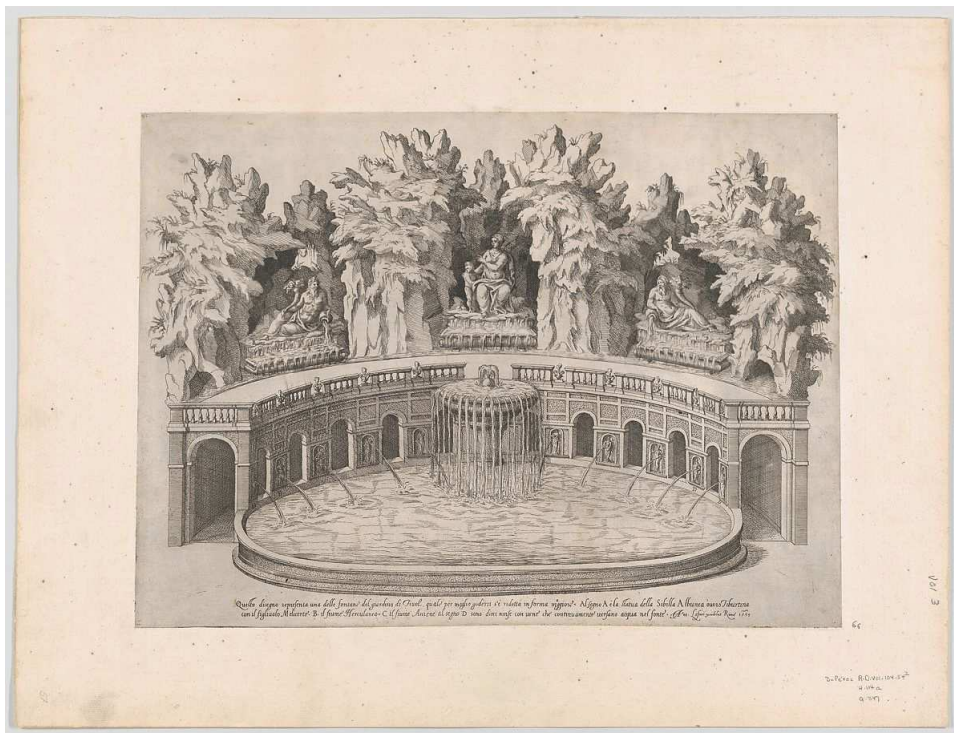
et uuae faberrime politae dependent,
 40 quas ars aemula naturae ueritati similes
 explicuit. Putes ad cibum inde quaedam,
 cum mustulentus autumnus maturum
 colorem adflauerit, posse decerpi, et si
 fontem, qui deae uestigio discurrens in
 lenem uibratur undam, pronus
 45 **aspexeris**, credes illos ut rure
 pendentes racemos inter cetera ueritatis
 nec agitationis officio carere. Inter
 medias frondes lapidis Actaeon
 simulacrum curioso optutu in deam
 50 [sum] proiectus iam in ceruum ferinus
 et in saxo simul et in fronte loturam
 Dianam opperiens uisitur.

corniche pendaient des fruits et des raisins
 si finement sculptés en trompe-l'œil qu'ils
 semblaient plus vrais que nature et qu'il
 eût suffi d'attendre que la saison du moût
 leur insufflât leurs couleurs de maturité
 pour que l'on pût les cueillir et s'en
 rassasier. Courant sur les traces de la
 déesse l'eau de la fontaine vibrait
 légèrement. En s'y penchant, on croyait
 voir de vraies grappes pendre à de vraies
 branches, même le mouvement étant là
 pour suggérer la réalité. Jaillissant des
 feuilles, penché vers la déesse, l'œil avide,
 on voyait un Actéon de pierre, déjà
 métamorphosé en cerf sauvage, guettant la
 grotte et la fontaine pour y surprendre
 Diane au bain.

Document

Étienne Dupérac (ca. 1535-1604), *Speculum Romanae Magnificentiae* : fontaines et jardins de la Villa d'Este, à Tivoli, 1575, gravure (31x42,5 cm), New York, MET.

Étienne Dupérac se rend en Italie où il observe les merveilles de l'architecture. À Tivoli, il visite la Villa d'Este, édifiée pour le cardinal Hippolyte II d'Este de Ferrare (1509-1572). Les jardins, l'un des premiers jardins des merveilles, et les fontaines de la Villa suscitent l'admiration dans l'Europe entière. Après son séjour en Italie, Dupérac travaille au château de Fontainebleau, mais aussi à Anet et aux Tuileries.



Pistes d'analyse – Sujet pour le niveau collège

La description de la villa de Byrrhène est élaborée à travers le regard du narrateur, Lucius, qui s'exprime à la première personne (*inquam*, l. 1 ; *altercamur*, l. 8 et *peruenimus*, l. 10). Le lecteur pénètre donc dans l'atrium sur les pas des personnages et découvre la somptuosité du décor de manière subjective selon un procédé de focalisation interne. L'entrée de la demeure recèle en effet des œuvres d'art, dont la qualité émerveille Lucius. L'atrium est ainsi qualifié de *pulcherrima* (l. 11), adjectif à la forme superlative absolue, dont on attendait que le candidat le commente. La description des sculptures, qui relève du genre de l'*ekphrasis*, insiste sur le mouvement des statues : la Victoire semble ainsi prendre son envol (*et iam uolare creduntur*, l. 17-18) et les vêtements de Diane paraissent gonflés par le vent (*ueste reflatum*, l. 21). La description s'attache également à signaler la qualité des matériaux employés : *lapis Parius* (l. 18). Le passage à traduire, au cœur de l'extrait, développe la description de la statue de Diane, représentée en chasseresse, entourée de ses chiens. La virtuosité de la description, très ovidienne, tient au jeu antithétique entre l'immobilité de la statue et l'impression dynamique de mouvement qu'elle suscite chez le spectateur ; il s'agit là de l'un des principes de l'écriture des *Métamorphoses* d'Ovide. Cet intertexte annonce la métamorphose à venir de Lucius, puisque le roman d'Apulée est bien le récit de la quête du personnage pour retrouver sa forme humaine après qu'il a été transformé en âne. La description menaçante des chiens de Diane (*his oculi minantur, aures rigent, nares hiant, ora saeuunt*, l. 25-27) rappelle celle des chiens d'Actéon au livre III des *Métamorphoses* d'Ovide et introduit par là une ombre inquiétante au sein de la demeure idyllique de Byrrhène. Ce sentiment diffus d'inquiétude est renforcé par l'évocation étrange du mouvement des chiens, saisis en pleine course *sublati canibus in pectus arduis pedes imi resistunt, currunt priores* (l. 31-32). Ce passage difficile a posé, à raison, quelques problèmes aux candidats ; il convenait, pour s'en sortir, de s'en tenir à la lettre du texte. La description se poursuit avec l'évocation baroque d'un décor où se mêlent éléments naturels et objets d'art : le narrateur insiste sur le motif du trompe-l'œil : *quas ars aemula naturae ueritati similes explicuit* (l. 39-40). Il s'agit alors de célébrer l'art et le travail de l'artiste, dans une nouvelle acception de la formule horacienne *ut pictura poesis*. Le sculpteur est célébré pour son talent hors du commun, *summum specimen operae fabrilis egregius ille signifex prodidit* (l. 30). La fin du passage est teintée d'inquiétude par l'évocation de l'eau et de l'humidité ombreuse (*undam*, l. 44 ; *in saxo*, l. 50 ; *Dianam loturam*, l. 51), qui, loin de constituer un *locus amoenus*, est davantage annonciatrice des difficultés qui guettent Lucius, dont le sort risque de n'être pas moins enviable que celui de l'illustre chasseur puni pour sa curiosité.

La présence de l'eau, qui contribue à l'agrément du lieu, permettait de faire le lien avec la gravure d'Étienne Dupérac, spécialiste de l'architecture et des jardins de l'Italie du XVI^e siècle, où il se rend pour parfaire la connaissance des jardiniers français⁸¹. À son retour en France, celui qui œuvrera à Fontainebleau, l'un des premiers châteaux renaissants dans le pays, mais aussi à Anet ou aux Tuileries, publie un livre de gravures afin de faire connaître aux artistes français les merveilles qu'il a contemplées en Italie. Le document témoigne ainsi de l'intérêt des Français pour les réalisations architecturales transalpines, qui ont elles-mêmes puisé leur programme artistique dans le modèle antique. On assiste donc à la circulation, de l'Antiquité au monde moderne, d'un répertoire d'images et d'œuvres d'art. La gravure montre ainsi un vaste bassin ovale, situé au pied d'une colline artificielle qui évoque le paysage de Tivoli. La fontaine de l'Ovato, ou de Tivoli, est surmontée de trois statues : au centre la Sibylle Alburnensa et son fils Melicerte, à gauche le fleuve Herculano et, à droite, le fleuve Aniene. La représentation des fleuves est personnifiée : on voit deux hommes mûrs, à la barbe abondante, appuyés sur un vase d'où s'écoule de l'eau ; derrière eux, on reconnaît la corne d'abondance, qui symbolise la fertilité de la terre irriguée par les eaux fluviales. Chacun des trois monuments sculptés prend place dans une niche au décor végétal qui évoque une grotte. Le bassin lui-même est entouré par un nymphée en exèdre qui abrite dix nymphes porteuses d'un vase dont

⁸¹ Au demeurant, il est intéressant de noter qu'Étienne Dupérac a tendance à enrichir son œuvre de véritables inventions. Ainsi (ce n'est pas le cas en ce qui concerne notre gravure), certains de ces dessins montrent des parties du jardin qui n'ont en fait jamais été réalisées.

elles versent le contenu dans la fontaine ; c'est effectivement l'une des sources d'alimentation en eau du monument.

Les jardins d'Hippolyte d'Este à Tivoli et leurs fontaines sont célèbres dans l'Europe entière et sources d'inspiration. Ils traduisent le goût maniériste pour le jeu des matières et des apparences, le trompe-l'œil, ménageant des surprises, un va-et-vient permanent entre nature et artifice. La description des œuvres qui ornent l'atrium de la villa de Byrrhène participe de la même fascination pour la puissance créatrice des artistes. Il s'agit, dès l'entrée, d'impressionner le visiteur par la magnificence des lieux, mais également, dans l'économie du roman, d'introduire le doute sur les apparences.

Dès lors, le dossier permettait de travailler sur la représentation littéraire d'une ville romaine et de s'interroger en particulier sur la notion du regard porté sur les lieux. Le document iconographique invitait, lui, à prolonger ces réflexions, et à s'interroger sur la permanence de motifs esthétiques dans l'ornementation des jardins et des maisons.

2. Sujet pour le niveau lycée

L'exemple de sujet analysé proposait de mettre en relation un extrait du deuxième chœur de la *Médée* de Sénèque avec une photographie de l'astromobile *Perseverance* sur le sol de la planète Mars, planète sur laquelle le véhicule spatial s'est posé le 18 février 2021. Le dossier était conçu pour une classe de Seconde dans le cadre du questionnement sur le voyage, l'exploration et la découverte et, en particulier, sur la notion de confins, de limites du monde connu.

**ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« LATIN POUR LETTRES MODERNES »**

Texte

Sénèque (1 av. J.-C. – 65 ap. J.-C.), *Médée*, Chœur II, vers 301-379, texte établi par François-Régis Chaumartin (Paris, Les Belles Lettres, 1996) et traduit par Florence Dupont (Paris, Imprimerie nationale, 1997).

N.B. : La traduction française est volontairement libre de toute ponctuation afin de tenter de rendre le rythme prosodique du chœur latin.

Document

L'astromobile *Perseverance* sur le sol de Mars, 18 février 2021, photo *National Geographic*.

Sujet

Première partie

Traduisez le passage en caractères italiques (v. 330-347).

Deuxième partie

Dans le cadre de l'enseignement optionnel du latin en classe de Seconde et, plus particulièrement, d'un projet de séquence consacré à l'objet d'étude « Méditerranée : voyager, explorer, découvrir. Aux confins du monde habité : terres connues et inconnues », vous étudierez le texte de Sénèque. Vous le mettrez en lien avec le document iconographique proposé et interrogerez la relation ainsi établie entre monde antique et monde moderne.

Vous commenterez les mots en gras dans le texte latin : *uasto...ponto* (v. 318-319) et *terrīs ultima Thule* (v. 380).

Texte

Sénèque (1 av. J.-C. – 65 ap. J.-C.), *Médée*, Chœur II, vers 301-379, texte établi par François-Régis Chaumartin (Paris, Les Belles Lettres, 1996) et traduit par Florence Dupont (Paris, Imprimerie nationale, 1997).

Alors que Créon vient d'accorder un délai d'une journée pour permettre à Médée de dire adieu à ses enfants que Jason veut garder auprès de lui, le chœur chante l'audace des premiers navigateurs, les Argonautes et ses conséquences...

301	Audax nimium qui freta primus rate tam fragili perfida rupit terrasque suas posterga uidens animam leuibus credidit auris,	L'audace De celui qui le premier sur une barque fragile A franchi les flots mouvants
305	dubioque secans aequora cursu potuit tenui fidere ligno inter uitae mortisque uias nimium gracili limite ducto.	L'audace De celui qui le premier vit sa terre derrière lui Et confia sa vie aux vents insaisissables L'audace De celui qui le premier traça sur la mer un sillon Hésitant Il crut pouvoir se fier à une mince coque de bois Fragile frontière Entre les routes de la vie Et celles de la mort Trop d'audace
310	Nondum quisquam sidera norat, stellisque, quibus pingitur aether, non erat usus, nondum pluuias Hyadas poterat uitare ratis, non Oleniae lumina caprae, nec quae sequitur flectitque senex	Personne alors ne connaissait les étoiles On ignorait encore la science des constellations Dessinées sur la voûte céleste Les navires ne savaient éviter ni les pluies du Taureau Ni la saison de la Chèvre Ou le Bouvier
315	Arcada tardus plaustra Bootes, nondum Boreas, nondum Zephyrus nomen habebant.	Quand son char se détourne lentement vers le pôle Les vents n'avaient pas de noms Ils ne s'appelaient pas encore Zéphyr ou Borée
	Ausus Tiphys pandere uasto carbasa ponto	Tiphys fut l'audacieux Tiphys fut le premier à déployer ses voiles sur la vaste mer]
320	legesque nouas scribere uentis : nunc lina sinu tendere toto, nunc prolato pede transversos captare notos, nunc antemnas medio tutas ponere malo,	Il maîtrisa les vents Tantôt par vent arrière il naviguait grand largue Tantôt il louvoyait dans les brises En avançant le point d'écoute Tantôt il laissait prudemment la flèche à mi-hauteur
325	nunc in summo religare loco, cum iam totos audis nimium nauita flatus optat et alto rubicunda tremunt sipara uelo.	Tantôt il la hissait en tête de mât Comme le marin qui prend des risques Pour ne rien perdre du vent Et là-haut dans les huniers claquent les rouges perroquets]

330 *Candida nostri saecula patres
uidere procul fraude remota.
Sua quisque piger litora tangens
patrioque senex factus in aruo,
paruo diues nisi quas tulerat
335 natale solum non norat opes.
Bene dissaepi foedera mundi
traxit in unum Thessala pinus
iussitque pati uerbera pontum
partemque metus fieri nostri
mare sepositum.
Dedit illa graues improba poenas
340 per tam longos ducta timores,
cum duo montes, claustra profundi,
hinc atque illinc subito impulsu
uelut aetherio gemerent sonitu,
spargeret arces nubesque ipsas
345 mare deprensam.*

[Texte à traduire]

Palluit audax Tiphys et omnes
labente manu misit habenas,
Orpheus tacuit torpente lyra
ipsaque uocem perdidit Argo.
350 Quid cum Siculi uirgo Pelori
rabidos utero succincta canes,
omnes pariter soluit hiatus ?
quis non totos horruit artus
totiens uno latrante malo ?
355 Quid cum Ausonium dirae pestes
uoce canora mare mulcerent,
cum Pieria resonans cithara

Tiphys est devenu blême
Tiphys l'audacieux
Sa main a molli, il a lâché les écoutes
Orphée est resté sans voix et sa lyre muette
Argô elle-même ne disait rien
Quand Scylla, la jeune Sicilienne
Qui autour du ventre a une ceinture de chiens enragés
Quand elle les fit hurler tous ensemble
Quel est le marin d'Argô qui n'a pas tremblé ?
Quand les monstres de l'Italie,
Les sombres Sirènes
Bercèrent la mer de leurs chants

Thracius Orpheus
solitam cantu retinere rates
360 paene coegit Sirena sequi ?
Quod fuit huius pretium cursus ?
aurea pellis
maiusque mari Medea malum,
merces prima digna carina.

Orphée le Thrace prit sa cithare
Et joua
À son tour il les enchaînait à sa voix
Et les entraîna dans le sillage du navire
Et pour quoi ce voyage ?
Et pour quoi ce périple ?
Pour une toison d'or
Et une femme plus dangereuse que la mer
Médée
Elle était le prix de la course
Le prix à payer par le premier navire
Le juste prix

365 Nunc iam cessit pontus et omnes
patitur leges : non Palladia
compacta manu regum referens
inclita remos quaeritur Argo

Maintenant l'océan est vaincu
Et tout entier soumis à la loi des hommes
Pour construire Argô
Nul besoin désormais des mains habiles d'Athéna

370 quaelibet altum cumba pererrat.
Terminus omnis motus et urbes
muros terra posuere noua,
nil qua fuerat sede reliquit
peruius orbis :
Indus gelidum potat Araxen,
375 Albin Persae Rhenumque bibunt
uenient annis saecula seris,
quibus Oceanus uincula rerum
laxet et ingens pateat tellus
Tethysque nouos detegat orbes
nec sit **terris ultima Thule.**

Il n'y a plus d'Argô
Plus de gloire à ramer
Plus de rois qui fassent équipage
La première barcasse venue affronte la haute mer
Toutes les barrières ont été bousculées
Sur les terres vierges on édifie des villes
Le monde est sillonné de routes
Tout bouge
Rien n'est resté de l'ordre de jadis
Les Indiens boivent l'eau glacée du Don
Les Perses se baignent dans l'Elbe et dans le Rhin
Bientôt viendra le siècle où sautera la dernière barrière
L'océan révélera un continent immense
Sur l'horizon marin se lèvera un nouveau monde
Au-delà de l'Islande il y aura d'autres terres

Document

**L'astromobile *Perseverance* sur le ciel de Mars, le 18 février 2021,
photo *National Geographic*.**



Pistes d'analyse – Sujet pour le niveau lycée

Le chœur affiche son sujet dès les premiers vers : l'acte audacieux des premiers navigateurs, les Argonautes, et ses conséquences. À cet égard, on pouvait commenter la traduction puissante de Florence Dupont, qui rend le *primus* (v. 301) par la reprise anaphorique « celui qui le premier ». Il leur oppose ainsi les « *candida saecula* » (v. 29) d'avant la navigation et suit les Argonautes dans quelques-unes de leurs plus terribles aventures. Il évoque ensuite les appréhensions puis la jubilation du pilote devenu maître des mers. À partir du vers 350, le chœur évoque Scylla et les sirènes, puis les Symplégades pour achever sur le plus terrible des monstres, Médée elle-même, au cours d'une funeste gradation qui culmine avec la figure de la sorcière. Elle apparaît en effet comme un danger plus grand encore que les périls de la mer. La préhension de la Toison d'or signale la fin de l'esprit d'aventure puisqu'elle est renvoyée à sa seule dimension matérielle : *merces digna* (v. 363). Le substantif étant lui-même renforcé, dans un effet d'écho, par l'allitération en [m] : *maiusque mari Medea malum, merces prima...* (v. 362-363). En conclusion le chœur dit enfin les conséquences présentes et à venir de l'expédition des Argonautes : la navigation vulgarisée des peuples errants loin de leur pays, et des mondes nouveaux révélés au-delà de l'Océan. Ce lamento se clôt par un ablatif (sans préposition) *terris*, complément du superlatif, *ultima* (v. 380), « Thulé ne sera pas la dernière des terres ». Une candidate, au sujet des derniers mots du chœur, a, de manière très pertinente, cité le titre de l'ouvrage de Jean Malaurie *Ultima Thulé*⁸², qui recense les voyages effectués au pôle, analyse la relation des découvreurs avec les Inuits pour s'interroger enfin sur la validité de sa démarche d'anthropologue.

En fait, le chœur du dramaturge latin regrette l'époque où chaque chose et chaque être étaient à leur place dans un univers solide et harmonieux. Il déplore l'audace du navigateur qui fait entrer l'humanité dans le temps de l'épouvante. Il annonce, sans aucun enthousiasme, un avenir de désordre et de confusion.

La photographie paraît adopter un point de vue objectif, et de fait elle a été publiée dans un magazine de vulgarisation scientifique. Elle montre, cadré de face, l'engin spatial *Perseverance* posé sur le sol de Mars. L'image est nimbée de couleurs inhabituelles, du rouge à l'orangé, qui évoquent une ambiance désertique. Le spectateur est frappé par l'apparente tranquillité du paysage, figé dans une grande immobilité rocailleuse ; au milieu de cette étendue désolée, la silhouette de l'astromobile semble presque ludique. Le véhicule, haut sur ses roues, paraît doté d'une tête et évoque un personnage plaisant de dessin animé ou de film d'anticipation. Son mouvement paraît déterminé et le spectateur d'une telle image n'est pas loin d'être animé par un sentiment de sympathie face à cette créature plus familière que le sol martien. L'association du texte de Sénèque avec ce document invitait à se questionner, dans une perspective éthique, aux bornes de la connaissance et à l'*hybris* de l'humanité savante et conquérante ; on note ainsi la répétition de l'adverbe *nimum* (v. 301 puis 308). L'une des candidates a ainsi judicieusement remarqué que le motif de la confrontation avec l'autre était remotivé au XXI^e siècle par la conquête spatiale. Mais l'on pouvait également s'interroger, dans une perspective plus ethnographique, sur la possibilité d'explorer des territoires encore véritablement inconnus.

Bilan

Ce rapport est le dernier à rendre compte de l'épreuve de l'analyse d'une situation professionnelle en latin pour Lettres modernes, un exercice riche et stimulant. Le jury se réjouit que 136 candidats et candidates ayant fait le choix de cette option aient été admissibles ; en effet, le rapport intime aux textes et à la langue latins informe nécessairement leur rapport aux textes de la littérature moderne. Les professeurs ainsi recrutés contribueront sans doute à susciter chez leurs

⁸² Malaurie Jean, *Ultima Thulé*, Paris, Bordas, 1990.

élèves le goût pour une culture, dont l'éloignement et, parfois l'étrangeté, font aussi le sel. On espère également, aux côtés de leurs collègues de Lettres classiques, qu'ils pourront même encourager la vocation de leurs élèves à se spécialiser dans l'étude des langues et cultures de l'Antiquité.

Le jury tient à féliciter l'ensemble des lauréats du concours. Certains exposés ont permis d'entendre des analyses vraiment riches et denses et, au cours de l'entretien, on a eu véritablement plaisir à découvrir des personnalités dont la solide culture et le charisme augurent que les élèves des années à venir auront face eux des enseignants passionnants, capables de susciter en eux le goût généreux de la lecture et de la langue. Les prestations moins réussies peuvent permettre à ces candidats d'évaluer le travail qu'il leur reste à conduire pour être reçus à une prochaine session, et nous les encourageons vivement à se présenter à nouveau.

ÉPREUVE ORALE POUR LETTRES MODERNES

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

Option CINÉMA

Rapport présenté par Étienne JOUHAUD et Sébastien RONGIER

Le jury a entendu cette année 121 candidats à l'oral en option Cinéma : 70 d'entre eux ont été admis. La moyenne globale de l'épreuve est de 10,18 et la moyenne des reçus de 12.

Pour sa septième et dernière année, l'épreuve d'ASP cinéma est désormais connue par les candidats. On constate cette année une baisse du nombre de postulants (121 pour cette session). Elle est sans doute liée aux conditions sanitaires que nous avons traversées (l'annulation des oraux pour la session précédente notamment). La très grande majorité des candidats maîtrise le déroulement de l'épreuve et ses attendus généraux, tels qu'ils ont été formulés dans les précédents rapports de jury. Cependant, nous avons pu constater l'accentuation de deux écueils, déjà abondamment relevés lors des précédents rapports de jury. Pour une prestation de bonne qualité, il est nécessaire de problématiser le corpus des œuvres confié au candidat, c'est-à-dire de révéler l'enjeu commun des différents documents, de dégager la colonne vertébrale qui structure l'articulation de ces différents textes littéraires, extrait filmique et document iconographique. Les concepteurs des sujets ont élaboré leurs propositions de telle sorte que les articulations communes soient aussi claires que possibles tout en permettant de substantiels approfondissements. Trop de candidats se contentent de donner une vague orientation à la séquence pédagogique qu'ils entendent proposer au jury, et donc à de futurs élèves. La problématisation reste donc, d'une part, trop souvent superficielle. Les enjeux spécifiques de chaque document ne sont pas, d'autre part, exposés de façon significative. Il semble pourtant nécessaire de les mettre en valeur afin de souligner la cohérence du corpus et d'interroger son exploitation avec de potentiels élèves. Les candidats pourraient ainsi, à l'occasion des propositions de séances, articuler leur projet didactique aux enjeux littéraires du texte et à ceux, cinématographiques, du film. Les meilleurs candidats ont su éclairer la logique commune des corpus et proposer de riches prolongements didactiques et analytiques.

L'épreuve

1. Les sujets

Comme les années précédentes, les concepteurs des sujets ont pris soin de proposer une grande diversité de genres, de géographies et de chronologies. L'ensemble des films couvrait une large période (de 1923 à 2008). Cette diversité permet de comprendre qu'il existe de vastes possibilités de faire dialoguer les œuvres littéraires avec les formes cinématographiques.

Voici la liste des films correspondants aux extraits proposés aux candidats :

Germaine Dulac, *La Souriante Madame Beudet* (France, 1923)
Dziga Vertov, *L'Homme à la caméra* (U.R.S.S., 1929)
Julien Duvivier, *Pépé le Moko* (France, 1937)
Stanley Donen et Gene Kelly, *Chantons sous la pluie* (États-Unis, 1952)
Max Ophüls, *Madame de...* (France, 1953)
Akira Kurosawa, *Les Sept Samouraïs* (Japon, 1954)
Charles Laughton, *La Nuit du Chasseur* (États-Unis, 1955)
Alfred Hitchcock, *Psychose* (États-Unis, 1960)
Blake Edwards, *The Party* (États-Unis, 1968)

Federico Fellini, *Les Clowns* (Italie, 1970)
Philippe de Broca, *Le Magnifique* (France, 1973)
James Gray, *The Yards* (États-Unis, 2000)
Agnès Varda, *Les Plages d'Agnès* (France, 2008)

Comme les années précédentes, le dossier était constitué de trois textes littéraires, d'un document iconographique et d'un extrait filmique, tous articulés autour d'une problématique assez simple pour permettre de construire un projet de séquence. Les dossiers pouvaient être assortis d'un document complémentaire au seul usage de l'enseignant. Comme lors de la précédente session d'oraux d'ASP option cinéma, il a été décidé de pas intégrer de document complémentaire afin de laisser au candidat le temps de se pencher plus attentivement sur le corpus proposé.

2. Le déroulement

Le déroulement de l'épreuve est resté le même pour cet ultime oral de l'ASP option cinéma. Le dossier correspond à une entrée de programme des classes de collège ou à un objet d'étude des classes de lycée. Il propose une entrée par un thème, un genre, ou un motif et cherche à établir un véritable dialogue entre les documents.

On pouvait par exemple découvrir le dilemme moral dans le récit policier à partir de *The Yards* (articulant un motif à un type de personnage) ; l'héroïsme dans le film historique à travers *Les Sept Samouraïs* ; l'autoportrait fragmenté dans l'essai documentaire et les formes modernes du récit de soi dans *Les Plages d'Agnès* ; on pouvait encore dévoiler et cacher l'amour dans la comédie musicale *Chantons sous la pluie* (liant une situation dramatique à différents genres) ; voir l'autre comme stéréotype dans le film policier *Pépé le Moko* ; apprécier *Le Magnifique* ou la parodie métalectique dans la comédie et le récit littéraire (articulation d'un motif, d'un registre et d'un genre) ; ou encore questionner la ville moderne à travers *L'Homme à la caméra*, le documentaire expérimental s'associant alors à la poésie (articulation d'un thème et d'un genre).

a. L'exposé

- La problématisation du corpus

La problématisation consistait à saisir l'unité profonde des textes et des images que l'on rencontrait durant l'analyse des différents documents. Interpréter ce qui fait le dénominateur commun du corpus n'est cependant que le minimum attendu. Les candidats devaient également comprendre les ressorts de chaque texte, mettre en valeur leur singularité. Cela devait les amener dans un second temps à s'interroger sur les formes de dialogue engagées par le rapprochement des documents. Chacun devait ainsi trouver sa place dans une dynamique dialectique fructueuse. Les jeux spéculaires permettaient d'approfondir l'analyse de chacune des œuvres tout en soutenant la cohérence d'ensemble du projet pédagogique.

Dans l'un des dossiers par exemple, l'extrait de *Chantons sous la pluie* permettait de voir dans le passage de la voix (dialogue) à la chanson et à la danse une expression des sentiments dans l'artifice même du cinéma. Le poème de Louise Labé liait le paroxysme amoureux à l'absence de l'être aimé. Les extraits de pièces de théâtre de Marivaux et de Rostand reposaient eux sur le faux-semblant et sur l'aveu amoureux au tiers alors que le tableau qui représentait la scène du balcon de *Roméo et Juliette* tissait d'autres liens autour de l'aveu en traçant de nouveaux échos avec Rostand et l'extrait filmique. Cela permettait donc d'approfondir la logique de l'aveu amoureux à partir du motif du caché et de l'artifice.

- La proposition de séquence pédagogique

La problématisation du corpus permet de structurer le développement pédagogique autour d'un axe solide à partir duquel les analyses et les exercices donnés aux élèves se structurent. Comme lors du précédent rapport, on peut regretter la longue lecture exhaustive du sommaire, comportant nom de l'auteur, titre et date. Cette présentation devrait préparer l'objectif final qui consiste à l'analyse des textes. Une amorce de situation à partir du genre, du registre, ou d'une thématique prépare plus utilement la démarche de travail qu'un simple catalogue. Il donne en outre un premier sentiment d'appropriation et d'orientation des textes.

De trop nombreux candidats se contentent encore d'un formalisme didactique sans contenu qui déborde la seule présentation, tout en n'investissant pas pleinement le travail pédagogique. La présentation de la séquence elle-même se réduisait trop souvent à une liste de séances accompagnée d'un éventuel exercice ou complément sans proposer la moindre incursion littéraire à l'intérieur des textes. Compte-tenu du temps imparti pour l'épreuve, le jury n'aurait pu attendre des analyses précises ou poussées de chaque texte ; mais il convenait de formuler des pistes de réflexion littéraire pour les élèves en classe. Pour ce faire, il fallait s'appuyer de temps à autres sur les textes pour consolider le propos, en choisissant par exemple un point précis en cohérence avec les autres documents ou en s'intéressant à un point de langue particulièrement saillant. De nombreuses prestations se sont malheureusement contentées de paraphraser les textes ou de faire de simples descriptions narratives de l'extrait filmique. Inversement, certains candidats ont approfondi l'analyse tout en se positionnant comme de futurs enseignants, l'étude du document ne valant pas pour elle-même, mais s'inscrivant dans une perspective plus proprement pédagogique.

Un candidat a ainsi relevé l'interprétation problématique de l'héroïsme telle que la proposait un dossier mêlant *Les Sept Samouraïs*, un extrait de *L'Odyssée*, un passage de *La Chanson de Roland* et un du *Cid* avec, comme document iconographique, l'affiche du premier volet de la saga *Star Wars*. Non seulement le candidat proposait une progression logique des activités, situant par exemple la séance sur *La Chanson de Roland* avant celle traitant du *Cid*, ce qui pouvait sembler pertinent à la fois en termes de chronologie et de progression dans la difficulté de l'analyse ; mais il s'est interrogé sur les textes eux-mêmes. Il a, par exemple, fort bien mis en exergue le caractère poétique du texte de Corneille, qui dépasse le cadre traditionnel du traitement épique. Il commenta ainsi les fameux premiers vers de la tirade (« *Cette obscure clarté qui tombe des étoiles/ Enfin avec le flux nous fait voir trente voiles ; /L'onde s'enfle dessous, et d'un commun effort/ Les Mores et la mer montent jusques au port* ») en insistant sur la nécessité de laisser voir aux élèves le rôle que le verbe poétique donnait ici aux éléments conférant, par le biais des allitérations (en « f » et en « r » notamment) une dimension quasi cosmique à la mise en scène de la bataille à venir. De même, il n'hésita pas à se questionner fort judicieusement sur la façon dont les élèves pourraient recevoir ces textes, deux d'entre eux exposant des « Mores » au massacre dans des scènes parfois extrêmement violentes. Ainsi de Chernuble, dans *La Chanson de Roland*, auquel le neveu de Charlemagne « *brise le casque où brillent des escarboucles* », puis « *lui tranche la tête et la chevelure, lui tranche les yeux et le visage* » etc. pour finalement invectiver le cadavre. Le candidat a bien senti que pareille scène pouvait de nos jours susciter des réactions et a proposé des mises en perspective pertinentes. Quand bien même, d'ailleurs, les candidats n'auraient pas de solution, le jury ne peut leur en tenir rigueur. Il sait pertinemment que nous sommes dans le cadre contraint d'un oral de concours qui empêche souvent de se projeter efficacement. Par contre, le simple fait de mettre en évidence les problèmes de réception que peuvent receler les documents montre une capacité à se projeter, une hauteur de vue très appréciable.

Les meilleures prestations sont celles qui ont donc construit un parcours problématisé entre les différents documents. Le corpus qui comportait l'extrait du film *Le Magnifique* était élaboré autour de la mise en abyme de la fiction. En proposant une séquence « L'art mis en scène, le jeu de la fiction », un candidat a proposé d'envisager le corpus comme une manière de « repenser notre rapport à la fiction ». Il a donc proposé d'envisager l'extrait de *Jacques le Fataliste et son maître* de

Diderot à partir de la métalepse et d'un « délicieux effet de retardement » par la fiction. La nouvelle de Cortázar « Continuité des parcs » a été présentée à partir du retournement final tout en prolongement l'enjeu à partir de la figure du lecteur (celle du personnage de la nouvelle, et celle du candidat lui-même, lecteur de la nouvelle). L'extrait de *L'Origine de l'homme* de Christine Montalbetti reprenait l'enjeu métalectique à partir des remarques métalinguistiques et des types de discours. Le tableau de Pere Borrel de Caso était problématisé à partir du réalisme du trompe-l'œil. L'extrait du *Magnifique* articulait le jeu d'aller et retour entre écrivain et personnage d'espion à partir du sur-jeu parodique. Tout en s'attachant à l'analyse des cadres, des effets de montage (visuels et sonores), le candidat a terminé son analyse du dernier plan de l'extrait (le sourire de Belmondo) en évoquant la « *flagrante coalescence* » des deux figures (l'espion et l'écrivain). L'ensemble de ces analyses très solides était prolongé par des propositions pédagogiques tout à fait intéressantes : lire le premier paragraphe du texte de Diderot à l'oral, puis distribuer l'ensemble du texte afin d'immédiatement donner à percevoir la rupture entre fiction et discours métalectique ; proposer un travail d'écriture à partir de l'analyse du tableau, puis prolonger cette écriture par de nouvelles consignes au fur et à mesure des différents textes étudiés. L'ensemble de cette prestation montrait un parcours solide reposant sur une problématique qui articulait et éclairait textes, peinture, et extrait filmique. De plus, le candidat cherchait à construire une progression pédagogique au service des textes et de leur compréhension.

- L'analyse de la séquence filmique

Si la majorité des candidats maîtrise correctement les outils d'analyse filmique, certains montrent à ce sujet des fragilités qu'ils devraient avoir comblées au moment de l'oral. Les meilleurs candidats auront été capables, au cours de leur analyse, de jeter des ponts vers les textes littéraires, montrant qu'au-delà d'une problématique générale des dialogues formels ou thématiques, génériques ou structurels pouvaient être relevés et analysés. Autant le jury ne pouvait attendre d'étude trop précise des œuvres littéraires et iconographique, autant l'analyse de séquence était un moment attendu, celui-ci durant généralement une bonne dizaine de minutes. Nous alertons par ailleurs les candidats sur la nécessité de bien gérer leur temps. L'analyse filmique ne doit pas déborder les limites qui lui sont imparties, au risque d'empêcher tout réel développement de la séquence pédagogique. En outre, l'étude de l'extrait filmique en elle-même doit répondre à une ligne problématique précise. Beaucoup de candidats, qui optent pour une analyse linéaire, sombrent dans une paraphrase sans grand intérêt, se contentant de relever des phénomènes sans leur donner un sens. L'analyse plan à plan ne fonctionne ni avec un jury, ni avec des élèves. Un travail de sélection s'impose, qui doit prendre en compte les impératifs de l'épreuve.

Il subsiste par ailleurs des problèmes de vocabulaire qui nuisent à la précision de l'étude. A titre d'exemple, les questions de mouvement d'appareil (panoramique/travelling) et de mouvement d'objectif (zoom/dézoom) doivent être connues, maîtrisées et distinguées. Elles doivent non seulement être repérées mais surtout intégrées à une logique esthétique. Les articulations historiques sont également à renforcer dans certains cas. Il n'est pas inutile de savoir quand a eu lieu la révolution russe (1917) pour comprendre les enjeux de *L'Homme à la caméra* de Dziga Vertov. De même, si l'extrait de *Pépé le Moko* évoque « le maquis », il ne se situe pas durant la seconde guerre mondiale puisque le film date de 1937. Les repères historiques les plus simples doivent toujours être convoqués, y compris pour une analyse filmique. De même, un certain nombre de repères culturels et d'histoire du cinéma sont attendus par les jurys. Dire que *Les Sept samouraïs* de Kurosawa est, malgré sa nationalité et son sujet, un film appartenant à l'âge classique du cinéma hollywoodien, est complexe à entendre. De même, classer *Le Magnifique* parmi les films de la Nouvelle Vague est aller rapidement en besogne. Une connaissance, même succincte, des grands moments de l'histoire du cinéma aurait permis d'éviter ces erreurs et de se saisir de l'articulation à la Nouvelle Vague pour y voir comment l'acteur Jean-Paul Belmondo jouait avec son image et les sédiments de cette histoire du cinéma dans cet extrait filmique.

En revanche, un candidat a su s'appuyer sur une analyse précise du début de l'extrait de *Chantons sous la pluie* pour caractériser les enjeux de la rencontre. En développant son

argumentation sur une description précise du déplacement des personnages dans le travelling latéral, il a montré comment était mis en scène le faux-semblant amoureux, thème qu'il a approfondi en attirant l'attention sur l'arrière-plan qui neutralisait toute expression des sentiments. L'articulation entre ce mouvement des personnages, le travelling et l'arrière-plan a permis au candidat de montrer l'évolution des jeux de pouvoir autour de la séduction et de la déclaration amoureuse, le travelling latéral produisant la déviation sentimentale.

b. L'entretien

L'entretien est d'abord un moment d'échange et d'approfondissement qui vise uniquement à améliorer l'oral des candidats. Certains d'entre eux n'étaient pas en mesure de trouver les moyens de l'échange et attendaient les questions sans tirer parti du temps du dialogue, formulant des réponses brèves et vagues. Nous ne saurions trop recommander aux futurs candidats de ne pas se satisfaire d'une attitude passive. Même s'il n'est pas évident d'échanger avec un jury chargé d'évaluer ses réponses, il faut envisager le fait que des élèves, eux, n'attendraient pas. Cependant, une grande partie des candidats a su se saisir des questions pour proposer des analyses, des enrichissements didactiques dans un échange laissant plus place à la réflexion qu'à la simple réponse. La note-plancher définie au terme de l'exposé ne saurait baisser à la fin de l'entretien. Cet échange contribue à l'amélioration du projet proposé et à l'augmentation de la note. Il faut donc envisager ce moment comme un prolongement substantiel. Le dynamisme de l'échange y est toujours espéré car c'est le moment privilégié pour le candidat de se saisir des suggestions et des questionnements du jury pour communiquer son enthousiasme, sa conviction et ses connaissances. C'est aussi le moment indiqué pour, peut-être, en sortant du cadre formel de l'analyse, se projeter dans son futur métier. Le dialogue ainsi institué ne porte pas que sur l'étude des documents mais forme en quelque sorte une prémisse à la constitution du métier d'enseignant. En ce sens l'oral, et plus encore l'entretien, peut être envisagé comme une étape supplémentaire dans la trajectoire professionnelle que s'est choisie le candidat.

Certaines questions peuvent revenir brièvement sur certains points à des fins de vérification des connaissances (définition de vocabulaire, histoire littéraire ou cinématographique, rappels historiques simples et communs). Mais l'essentiel de l'entretien revient sur les enjeux des documents à l'intérieur du corpus et sur leur utilisation didactique. Lorsque le travail sur les textes littéraires a été trop rapide, l'entretien permet d'en repréciser les enjeux généraux, leurs articulations pédagogiques. Un point spécifique mérite d'être ici consacré aux questions de langue, trop souvent absentes des exposés. Les cas ne sont pas rares, en effet, où le jury a été contraint de demander tout simplement aux candidats ce qu'ils envisageaient en termes d'étude de la langue ou en termes d'évaluation. Rappelons que les candidats pourront peut-être avoir rapidement des élèves de collège sous leur responsabilité. Il est impératif que, dans ce cadre, ils envisagent des travaux leur permettant d'améliorer leur maîtrise de la langue. L'importante disparité au sein des classes rend indispensable ce travail, c'est la raison pour laquelle il doit également être envisagé dès l'épreuve oral d'ASP. Ce travail sur la langue, rappelons-le également, doit être poursuivi en lycée. Il n'est pas normal que l'entretien prenne pour point central des échanges non pas la qualité des propositions formulées par les candidats, mais leur absence parfois totale. Découvrir un texte, c'est aussi interroger l'usage que l'auteur fait de la langue. Trop souvent le jury s'aperçoit que le traitement des phénomènes linguistiques n'a même pas été envisagé.

Exemple de traitement d'un sujet

Cette session du CAPES organisait le travail des candidats autour d'un groupement de documents et d'une séquence filmique à partir de laquelle ils devaient proposer une séquence pédagogique à destination d'une classe définie. Cette épreuve évoluera à compter de 2022, en concentrant le travail d'analyse sur un texte court et un extrait filmique. L'objectif étant non plus de bâtir une séquence de plusieurs semaines mais d'imaginer une séance exploitable avec des élèves,

celle-ci pouvant d'ailleurs donner lieu à des prolongements. Le présent rapport entérine donc cette transition et entend proposer, dans le cadre du traitement d'un sujet, une ébauche de ce que pourrait être l'épreuve à venir. Nous entreprendrons donc dans un premier temps de présenter un travail qui laissera toute sa place à la dynamique comparative qu'offre un dossier tel qu'il a été proposé aux candidats cette année. Dans un second temps, il se concentrera sur le rapprochement plus précis de deux œuvres.

« *Salinger adorait* »

Il est quelques territoires mal connus de la cinématographie populaire dont des cinéphiles, comme le regretté Bertrand Tavernier, s'employaient à révéler le caractère précieux. Le jury a eu le plaisir de rencontrer un candidat qui, tout à son enthousiasme, lui a révélé que le grand écrivain américain J. D. Salinger appréciait beaucoup *Pépé le Moko* de Julien Duvivier, autour duquel il avait conçu une proposition de dossier. Si la cinéphilie n'est pas un critère d'évaluation des candidats, il est appréciable de remarquer que plusieurs sortent des sentiers battus, et apprécient des œuvres auxquelles les élèves auraient un accès difficile. Il est bon de rappeler qu'en matière pédagogique, il n'est pas de règle absolue et qu'un vieux film peut être tout autant stimulant qu'une œuvre récente, un classique qu'une œuvre populaire. Tout dépend de la façon dont l'enseignant mène son questionnement avec sa classe. Le corpus que nous avons choisi de traiter invitait le candidat à réfléchir à la question coloniale, telle qu'elle pourrait être envisagée dans une classe de troisième. Il avait ainsi à sa disposition un ensemble de trois textes aux genres volontairement différents : Un récit de voyage d'Eugène Fromentin, *Une année dans le Sahel* ; un extrait de *Bel ami*, le roman de Guy de Maupassant ; enfin une pièce de théâtre du dramaturge Kateb Yacine, *Le Cadavre encerclé*. La séquence proposée reposait en outre sur le début du film de Julien Duvivier. L'on y voit les autorités françaises, plongées en pleine réflexion sur la meilleure manière d'attraper le fameux Pépé, joué par Jean Gabin, la star de l'époque. Le document iconographique, quant à lui, était une reproduction d'une carte postale d'Assus, datant de 1909-1910 et intitulée « Les types algériens ».

L'approche comparative des documents devait à la fois mettre en évidence la variété des genres et la diversité des approches de la question algérienne ou, plus largement, coloniale. L'Orient fantasmé de Georges Duroy trouvait une réponse tragique dans la déclamation de Lakhdar, le personnage de Kateb Yacine. La chronologie des documents (Fromentin – 1858 ; Maupassant – 1885 ; Assus – 1909-1910 ; Yacine – 1955) dessinait une histoire de la colonisation de l'Algérie qu'il fallait interroger. On proposait également un basculement de point de vue : aux trois approches métropolitaines ancrées dans leur époque répondait avec virulence la pièce de Kateb Yacine qui ouvrait la voie, par l'évocation explicite des événements survenus à Sétif en 1945, aux revendications nationales. Le dossier ainsi conçu invitait donc les candidats à ne pas éluder les questions polémiques du traitement des stéréotypes raciaux, de cette façon dont les auteurs ont pu, comme le dit Edward Saïd, « *orientaliser l'oriental* » afin de le rendre toujours plus conforme à l'image que s'en faisait le lecteur et le spectateur occidental. Le jury a apprécié lorsque les candidats ont envisagé les documents non pas seulement comme objets littéraires et artistiques nécessairement soumis à l'analyse, mais aussi comme des objets vivants qui devaient leur ouvrir la voie d'un échange fructueux avec leurs futurs élèves. Sans doute peut-on conseiller aux candidats d'oublier quelque temps les filtres littéraires et culturels à travers lesquels ils voient les textes d'une façon relativement scolaire. Il faudrait, pour que l'échange pédagogique puisse s'envisager de la façon la plus solide, qu'ils retrouvent pour un temps, celui de la découverte des documents, le regard candide qui sera celui de leurs élèves. Beaucoup de candidats, éludant la représentation de la Casbah dans *Pépé le Moko*, alors que ce morceau constituait les deux tiers de l'extrait, n'ont vu dans le passage qu'une forme de « *film noir* ». Il y a bien des enquêteurs et un malfrat en effet, mais tout cela se déroule dans le cadre singulier de la forteresse que constitue la Casbah. Or nous découvrons celle-ci par l'entremise d'une voix off, celle du commissaire-colon, qui donne de ce quartier d'Alger une image pour le moins problématique. Sans doute celle-ci ferait-elle davantage réagir les élèves que la situation narrative elle-même.

« Souvenirs d'un chasseur d'Afrique »

Quand l'apprenti journaliste Georges Duroy cherche, pour décrire l'Afrique, « *le commencement de la première phrase* », Henri Jeanson fait dire aux policiers du film de Duvivier : « *il faut en finir. - C'est bien mon avis. - Mais pour en finir, il faut commencer* ». Au-delà de l'incompétence relative des locuteurs que les auteurs entendent souligner par les échanges, ce qui se donne à entendre c'est aussi l'impossibilité de pénétrer dans un espace, un univers que le colon, quoiqu'en place, n'envisage en fait que comme spectateur. Le film de Duvivier commence par une enquête. Nous sommes du côté de la police, dans le bureau des autorités ; mais celles-ci se révèlent incapables d'attraper le malfrat. Le premier plan de l'extrait montre une carte de la Casbah, sorte de prolégomènes géographiques à ce que nous montrera plus tard la caméra. Bien que l'action soit bien celle d'un film policier, l'essentiel de l'intrigue est fondé sur un imaginaire géographique, celui de la colonie. D'ailleurs la présentation de la Casbah n'intervient que parce que le policier tout juste arrivé de métropole n'a pas les compétences requises pour arrêter Pépé. Le territoire d'Alger n'est pas la « *place blanche* » de Paris. Même le personnage de Slimane, qui intervient à la fin de l'extrait, une fois la séquence présentant la casbah terminée, est présenté d'une façon stéréotypée. Dans un discours prononcé face caméra et avec un éclairage dramatisant, Slimane dresse le portrait du « *fils du diable* » que serait Pépé alors que lui-même a quelque chose de méphistophélique. Car Slimane est un traître, un personnage qui, par ses origines, a ses entrées dans la Casbah mais qui travaille pour les autorités coloniales. Comme l'a justement relevé un candidat, Slimane est une « *figure hybride* », il est l'Arabe aux traits moraux forcément problématiques. Il est, en lui-même, un stéréotype.



Mais les représentations stéréotypées fourmillent dans l'extrait. La Casbah telle que la représente Duvivier donne ironiquement raison à la piteuse formule de Georges Duroy disant que l'Algérie est « *en partie habitée par les Arabes* ». Au contraire, comme le dit le commissaire en voix off sur les images « *ils sont 40 000 là où ils ne devraient être que 10 000. 40 000 venus de partout* ». On trouve ainsi pêle-mêle des Kabyles, des Chinois, des Gitanes, des Slaves, des « *nègres* », des Maltais, des Siciliens, des Espagnols tous réduits à certains attributs vestimentaires, à une gestuelle censée les caractériser, les figer. Assus cède largement à cette représentation facile dans la figuration qu'il propose des « *types algériens* ». Là aussi l'on retrouve un Napolitain, une juive, un cirneur arabe, un barbier turc etc. Le discours ainsi porté n'était pas non plus sans écho avec le texte de Maupassant évoquant « *l'Afrique mystérieuse et profonde, l'Afrique des Arabes vagabonds et des nègres inconnus* ». L'emploi régulier des pluriels dans le film comme dans le texte de Maupassant avait vocation à soutenir une généralisation qui, en elle-même, se révèle problématique. A cet inventaire largement fantasmatique répondait par contre celui, tragique, de Lahkdar. Les « *Vandales* » qui donnent leur nom à la rue où l'action se déroule ne sont plus que « *corps* », « *bras* », « *têtes* ». Le dénombrement des corps répond à l'unité fictive dans laquelle le stéréotype fige le colonisé ou plus généralement l'Autre. Il ne s'agit plus de types, mais d'hommes, d'un homme en particulier qui fait du nom d'un peuple connoté négativement, les « *Vandales* », un étendard de la révolte. Pis, la situation fait du civilisé, le responsable du massacre, le vrai barbare. Par un jeu spéculaire très clair, Kateb Yacine renvoie au colonisateur l'image qu'il essaie de former de celui qu'il entend soumettre. N'est pas barbare celui qu'on croit.



Entrer dans la Casbah

Alors que la représentation des peuples laisse place au stéréotype, il est remarquable que l'espace de la Casbah fasse l'objet de choix de mise en scène qui reposent sur l'extériorité. Duvivier

prend une décision surprenante pour l'époque – 1937. Il choisit d'envoyer des opérateurs filmer la vieille ville d'Alger. Le spectateur assiste donc, durant presque trois minutes, à une présentation hétéroclite de ce quartier historique. Les prises de vue en studio pour lesquelles la caméra est stabilisée bénéficient d'un éclairage composé. Inversement, les prises de vue réelles donnent une image vibrante de la ville : souvent la caméra est portée, la mise au point mal aboutie. Ce travail de mise en scène, dont certains candidats ont relevé la nature quasi documentaire, faisait une des grandes originalités de l'extrait. Il est important à ce titre de redire aux candidats, et même si la spécialisation en cinéma au CAPES ne doit pas être confondue avec une certification complémentaire, qu'ils doivent porter une attention particulière aux choix de mise en scène. Souvent le vocabulaire technique est peu ou mal employé ; souvent aussi l'histoire de la technique est mal connue. Le jury a ainsi pu entendre des candidats lui parler de « plans zoomés » alors que le « zoom » n'existait pas en 1937. De la même façon, savoir que la caméra portée reste rare dans les films d'avant la fin des années 1950 devrait aller de soi. Dans le cas présent il s'agissait d'un choix si évocateur que l'on était en droit de se dire que, pour Duvivier, rien ne ressemble à la Casbah d'Alger. Il fallait donc, pour que le spectateur s'abandonne à l'exotisme, donner à celui-ci des contours précis. L'image documentaire, dialoguant avec le stéréotype des images de studio, faisait de la vieille ville un fantasme tangible.

Or, précisément, même si l'on entre dans la Casbah chez Duvivier, le discours du commissaire soutient l'extériorité du spectateur. Dans la mise en scène d'abord, le lieu semble impossible à filmer : les panoramiques sont récurrents puisque l'étroitesse des ruelles empêche de prendre le recul nécessaire ; souvent les prises de vue se font en hauteur pour les mêmes raisons ; et quand la caméra, enfin, donne à voir les rues, la profondeur de champ est bien souvent réduite. L'espace de la Casbah est étouffant, dangereux pour celui qui n'en connaît pas les codes. Un candidat a remarqué que le montage, l'abolition de la profondeur de champ et les mouvements de caméra servaient le développement d'un motif labyrinthique. Le commissaire lui-même déclare que les ruelles sont « *en forme de guet-apens* », que ces ruelles « *se chevauchent, s'enlacent, se désenlacent dans un fouillis de labyrinthe* ». Le lieu est donc qualifié de manière essentiellement négative, comme un espace rétif à l'autorité. De ce point de vue l'usage de la voix off est intéressant puisqu'il construit lui-même une extériorité : le commissaire parle de la Casbah, mais il n'y entre pas. Par contre, le présupposé sexuel du discours, qui trouve un écho dans la description problématique des « *filles* », qui sont « *de tous les pays, de tous les formats* » amène le commentaire. Celui-ci est d'autant plus nécessaire que la représentation sexiste de la femme dans l'extrait pourrait à juste titre faire réagir des élèves. Là encore les candidats n'interrogent le plus souvent ces choix esthétiques et discursifs que lorsque le jury le leur demande, lors de l'entretien. Or, non seulement une recontextualisation s'impose mais le discours peut encore alimenter un débat, mené en classe, sur la représentation de la femme. Un candidat a justement évoqué les peintures de Delacroix, notamment les « *Femmes d'Alger dans leur appartement* ». L'apport de références picturales (les toiles d'Ingres, de Delacroix par exemple) ou livresques (*Les Orientales* cité par une candidate) donne la possibilité de mettre en perspective certaines questions jugées épineuses. Rappelons aussi qu'Edward Saïd a été l'un des premiers à voir dans la sexualisation de l'Orient une forme de soumission par le discours que l'Occident imposait à l'espace oriental et à ceux qui l'habitaient. Sans aller jusqu'à évoquer ces questions avec des élèves, il aurait été souhaitable que les futurs professeurs mettent en évidence cette représentation problématique de la femme et de l'Orient, il aurait fallu qu'ils se l'approprient. Une telle démarche permettait d'envisager sereinement un dialogue avec les élèves, le rôle du professeur n'étant pas seulement de délivrer des savoirs mais aussi de participer à la formation d'un esprit critique. Le recul critique que permet l'analyse des œuvres participe de la construction d'un *ethos* civique de l'élève, que l'on doit aussi penser en futur citoyen.

Or, la représentation de la Casbah est tout autre chez Kateb Yacine. Les rues « *aux noms étranges* » de *Pépé le Moko* deviennent dans le soliloque de Lahkdar un espace de revendication : « *Ici c'est la rue des Vandales* ». L'adverbe, dont l'auteur fait une anaphore, participe d'une forme de réappropriation de l'espace par le colonisé : « *ici, c'est notre rue* ». Or Kateb Yacine généralise volontairement son propos en lui donnant une dimension plus généralement anti-coloniale dont la

seconde phrase du soliloque se fait l'écho : « *C'est une rue d'Alger ou de Constantine, de Sétif ou de Guelma, de Tunis ou de Casablanca* ». La rue du massacre devient ainsi une métonymie, un symbole transposable à l'échelle de tout le Maghreb colonisé. L'espace est donc surdéterminé. Sa représentation enclenche un ensemble de présupposés qui ne font que souligner l'impossibilité, encore dans les années 1950, pour le colonisateur et pour le colonisé de s'entendre et de s'accepter.

Faire dialoguer un texte avec un extrait filmique

Dans le cadre de la prochaine définition des épreuves, à partir de la session 2022, il nous a semblé important de proposer des éléments de correction en comparant deux documents. Ceux-ci doivent permettre aux candidats d'envisager la construction d'une séance de cours. Nous avons choisi ici le texte de Fromentin et l'extrait de Duvivier. Le jury tient cependant à souligner que les deux documents sélectionnés ne correspondent pas pleinement au format de la prochaine épreuve puisque l'extrait filmique est long (l'an prochain ceux proposés aux candidats n'excéderont guère trois minutes) et le texte également (les extraits qui seront proposés à compter de 2022 ne dépasseront pas vingt lignes environ). Les pistes proposées doivent donc s'entendre dans ce cadre transitoire.

Les deux documents construisent une extériorité du spectateur-lecteur occidental par rapport à l'espace dans lequel vit l'autochtone. Dans *Pépé le Moko*, seul Slimane peut entrer dans la Casbah. Celle-ci n'est d'ailleurs dévoilée au spectateur que par le biais de la voix off du commissaire, ce choix technique signalant par ailleurs que le lieu évoqué demeure largement impénétrable à celui qui le décrit. Lui-même appartient à la ville française, comme l'indique l'architecture de son bureau mise en évidence par plusieurs panoramiques. Inversement, les panoramiques employés dans les prises de vue montrant la Casbah disent plus son caractère impénétrable qu'ils ne donnent vraiment d'informations. Cette composition de la ville en deux espaces distincts est remarquable dès le premier plan. Duvivier choisit d'ouvrir son film sur la représentation d'une carte d'Alger. On y remarque rapidement deux organisations spatiales différentes : le « quartier européen » et le « quartier nord-ouest » d'une part, la « CASBAH » et « Bab-el-oued » d'autre part. Ainsi se trouvent figurées deux régions inconciliables dont la frontière, marquée par un trait épais, semble infranchissable. D'un côté le quartier européen avec ses vastes artères dessine un lieu soumis à la raison ; de l'autre la Casbah laisse apparaître un espace moins aisément discernable, une sorte de labyrinthe. On retrouve cette fragmentation de l'espace dans le journal de Fromentin : « *Elle [la France] a coupé en deux, mais par nécessité seulement, les escaliers qui font communiquer la basse ville avec la haute* ». La segmentation de l'espace est bien présentée comme une marque d'autorité.



Il faut pour autant se garder de ne voir dans le texte de Fromentin qu'une description objective des faits. Curieusement, alors que l'écrivain voyage dans une Algérie dont l'histoire coloniale est récente, son discours se fait souvent critique. Pour bien distinguer quartiers européen et algérien, il compose son texte en trois paragraphes clairement marqués : le premier, le plus long, est réservé à la ville française ; le second, le plus court, à la Casbah ; le troisième fonctionne comme une synthèse questionnant l'impossible rapprochement entre les peuples. Or voici la façon dont il présente l'historique quartier d'Alger : « *Voilà pour la ville française. L'autre, on l'oublie ; ne pouvant supprimer le peuple qui l'habite, nous lui laissons tout juste de quoi se loger, c'est-à-dire le belvédère élevé des anciens pirates* ». Si le pronom « nous » installe une proximité avec le destinataire occidental, Fromentin semble s'en servir pour le mettre en cause. Il pointe du doigt une entreprise visant à éradiquer la culture locale dans des termes qui laissent peu de place à l'ambiguïté. Cette critique de l'entreprise coloniale et de l'impact qu'elle peut avoir sur les populations soumises n'est pas présente dans la séquence filmique. En ce sens texte et film se répondent pour se nuancer, se questionner. Le traitement de l'espace dans les deux documents sert en fait à interroger le rapport entre les peuples.

C'est ce que fait ouvertement Fromentin à la fin de son texte : « *Se comprend-on ? Se comprendra-t-on jamais ? Il y a des attractions impossibles en morale comme en chimie, et toute la politique des siècles ne changera pas en loi d'amour la loi des inimitiés humaines* ». Les barrières géographiques sont moins importantes que les frontières mentales. Le questionnement rhétorique et la généralisation disent beaucoup, ici, des doutes de l'auteur quant à la possibilité d'un rapprochement entre les peuples. Du reste l'extrait de *Pépé le Moko* donné à l'étude ne va pas sans lui donner, au moins partiellement, raison. Le plan sur la carte d'Alger qui ouvre le film, ouvre et clôt l'évocation de la Casbah par un système de fonds enchaînés qui semblent donner une identité visuelle au fantasme. Se représenter l'Autre, vouloir le saisir c'est aussi s'empêcher de le rencontrer. Finalement, c'est tout le drame de *Pépé le Moko*, seul Européen à se satisfaire d'une proximité avec l'indigène mais dont le sort semble déjà décidé depuis le bureau du commissaire métropolitain qui domine les ruelles où il a entrepris de se cacher.

Annexe : Sujet

Séquence filmique : *Pépé le Moko*, Julien Duvivier, 1937, France.

Texte 1 – Eugène Fromentin, *Une Année dans le Sahel*, 1858.

Texte 2 – Guy de Maupassant, *Bel Ami*, IV, 1885.

Texte 3 – Kateb Yacine, *Le Cadavre encerclé*, 1955.

Document iconographique – Carte postale, Assus, « Les types algériens », 1909-1910.

Sujet : A partir de l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, image), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques posées, en vous appuyant sur votre culture générale et votre culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours à destination d'une classe de 3^e en vous inscrivant dans l'entrée du programme « Individu et pouvoir ».

Séquence filmique

***Pépé le Moko*, Julien Duvivier, 1937, France, 94 minutes.**

Durée : environ 4'57.

Situation : Pépé le Moko est un repris de justice traqué par la police. Il s'est réfugié dans la Casbah d'Alger, alors ville principale de la colonie française. Les autorités, pour l'essentiel en provenance de métropole, n'osent pas s'introduire dans ce labyrinthe de ruelles obscures.

Réalisation : Julien Duvivier

Scénario : Julien Duvivier, Henri Labarthe

Dialogues : Henri Jeanson

Montage : Marguerite Beaugé

Musique : Vincent Scotto et Mohamed Iguerbouhène

Interprètes : Jean Gabin : Pépé le Moko.

Texte 1 : Eugène Fromentin, *Une Année dans le Sahel*, 1858.

Eugène Fromentin, à la fois peintre et écrivain, accomplit un voyage en Algérie en 1856, accompagné de son épouse. Il s'agit de son second voyage dans le pays. Il en retire un journal de voyage initialement publié dans la revue L'Artiste en 1857.

Elle [la France] a coupé en deux, mais par nécessité seulement, les escaliers qui font communiquer la basse ville avec la haute ; elle a conservé les bazars au milieu des nouvelles rues marchandes, afin de mêler les industries par le contact, et pour que l'exemple du travail en commun servît à tous. Des places ont été créées, comme autant de centres de fusion pour les deux races : la porte Bab-Azoun, où l'on suspendait à côté de leurs têtes les corps décapités, a été détruite ; les remparts sont tombés ; le marché au savon, où se donnaient rendez-vous les mendiants de la ville, est devenu la place du théâtre ; ce théâtre existe, et, pour le construire, nos ingénieurs ont transformé en terrasse l'énorme rampe qui formait le glacis escarpé du rempart turc. Les anciennes limites une fois franchies, l'œuvre s'est continuée du côté de l'est, la mer lui faisant obstacle à l'ouest et au nord. De vastes faubourgs relient Alger au *Jardin d'essai*. Enfin la porte Neuve (Bab-el-Djeddid), celle-là même par laquelle l'armée de 1830 est entrée, reportée quelques cents mètres plus loin, se nomme aujourd'hui porte d'*Isly*, et la statue du maréchal agronome est placée là comme un emblème définitif de victoire et de possession.

Voilà pour la ville française. L'autre, on l'oublie ; ne pouvant supprimer le peuple qui l'habite, nous lui laissons tout juste de quoi se loger, c'est-à-dire le belvédère élevé des anciens pirates. Il y diminue de lui-même, se serrant encore instinctivement contre son palladium inutile, et regardant avec un regret inconsolable la mer qui n'est plus à lui.

Entre ces deux villes si distinctes, il n'y a d'autres barrières, après tant d'années, que ce qui subsiste, entre les races, de défiance et d'antipathie ; cela suffit pour les séparer. Elle se touchent, elles se tiennent dans le plus étroit voisinage, sans pour cela se confondre, ni correspondre autrement que par ce qu'elles ont de pire, la boue de leurs ruisseaux et leurs vices. En bas le peuple algérien est chez nous ; en haut, nous pouvons croire encore, à l'heure qu'il est, que nous sommes chez les Algériens. Ici, on parle toutes les langues de l'Europe ; là on ne parle que la langue insociable de l'Orient. De l'une à l'autre, et comme à moitié chemin des deux villes, circule un idiome international et barbare, appelé de ce nom de *sabir*, qui, lui-même, est figuratif et veut dire « comprendre ». Se comprend-on ? Se comprendra-t-on jamais ? Il y a des attractions impossibles en morale comme en chimie, et toute la politique des siècles ne changera pas en loi d'amour la loi des inimitiés humaines.

Texte 2 : Guy de Maupassant, *Bel Ami*, IV, 1885.

Georges Duroy est un arriviste devenu journaliste en ayant saisi l'opportunité d'une rencontre avec un ancien camarade de régiment, Charles Forestier. Une fois introduit au sein de la rédaction de La Vie Française, on lui demande de faire la chronique de son séjour militaire en Algérie.

Il trempa sa plume dans l'encre et écrivit en tête, de sa plus belle écriture :

Souvenirs d'un chasseur d'Afrique.

Puis il chercha le commencement de la première phrase.

Il restait le front dans sa main, les yeux fixés sur le carré blanc déployé devant lui.

Qu'allait-il dire ? Il ne trouvait plus rien maintenant de ce qu'il avait raconté tout à l'heure, pas une anecdote, pas un fait, rien. Tout à coup il pensa : « Il faut que je débute par mon départ. » Et il écrivit : « C'était en 1874, aux environs du 15 mai, alors que la France épuisée se reposait après les catastrophes de l'année terrible... »

Et il s'arrêta net, ne sachant comment amener ce qui suivrait, son embarquement, son voyage, ses premières émotions.

Après dix minutes de réflexion il se décida à remettre au lendemain la page préparatoire du début, et à faire tout de suite une description d'Alger.

Et il traça sur son papier : « Alger est une ville toute blanche... » sans parvenir à énoncer autre chose. Il revoyait en souvenir la jolie cité claire, dégringolant, comme une cascade de maisons plates, du haut de sa montagne dans la mer, mais il ne trouvait plus un mot pour exprimer ce qu'il avait vu, ce qu'il avait senti.

Après un grand effort, il ajouta : « Elle est habitée en partie par des Arabes... » Puis il jeta sa plume sur la table et se leva.

Sur son petit lit de fer, où la place de son corps avait fait un creux, il aperçut ses habits de tous les jours jetés là, vides, fatigués, flasques, vilains comme des hardes de la Morgue. Et, sur une chaise de paille, son chapeau de soie, son unique chapeau, semblait ouvert pour recevoir l'aumône.

Ses murs, tendus d'un papier gris à bouquets bleus, avaient autant de taches que de fleurs, des taches anciennes, suspectes, dont on n'aurait pu dire la nature, bêtes écrasées ou gouttes d'huile, bouts de doigts graissés de pommade ou écume de la cuvette projetée pendant les lavages. Cela sentait la misère honteuse, la misère en garni de Paris. Et une exaspération le souleva contre la pauvreté de sa vie. Il se dit qu'il fallait sortir de là, tout de suite, qu'il fallait en finir dès le lendemain avec cette existence besogneuse.

Une ardeur de travail l'ayant soudain ressaisi, il se rassit devant sa table, et recommença à chercher des phrases pour bien raconter la physionomie étrange et charmante d'Alger, cette antichambre de l'Afrique mystérieuse et profonde, l'Afrique des Arabes vagabonds et des nègres inconnus, l'Afrique inexplorée et tentante, dont on nous montre parfois, dans les jardins publics, les bêtes invraisemblables qui semblent créées pour des contes de fées, les autruches, ces poules extravagantes, les gazelles, ces chèvres divines, les girafes surprenantes et grotesques, les chameaux graves, les hippopotames monstrueux, les rhinocéros informes, et les gorilles, ces frères effrayants de l'homme.

Texte 3 : Kateb Yacine, *Le Cadavre encerclé*, 1955.

Écrite en 1956, cette pièce de théâtre revient sur le massacre du 8 mai 1945. A Sétif, lors du défilé célébrant la victoire des forces alliées sur celles de l'axe, les partis nationalistes algériens appellent à manifester pour rappeler leurs revendications. La manifestation dégénère. Plusieurs Européens sont tués. La répression des autorités est féroce, s'élevant à plusieurs milliers de morts. Kateb Yacine met en scène Lakhdar, un manifestant algérien, dans un soliloque poétique.

Casbah, au-delà des ruines romaines. Au bout de la rue, un marchand accroupi devant sa charrette vide. Impasse débouchant sur la rue en angle droit. Monceau de cadavres débordant sur le pan de mur. Des bras et deux têtes s'agitent désespérément. Des blessés viennent mourir dans la rue. A l'angle de l'impasse et de la rue, une lumière est projetée sur les cadavres qui s'expriment tout d'abord par une plaintive rumeur qui se personnifie peu à peu et devient voix, la voix de Lakhdar blessé.

LAKHDAR : Ici c'est la rue des Vandales. C'est une rue d'Alger ou de Constantine, de Sétif ou de Guelma, de Tunis ou de Casablanca. Ah ! l'espace manque pour montrer dans toutes ses perspectives la rue des mendiants et des éclopés, pour entendre les appels des vierges somnambules, suivre des cercueils d'enfants, et recevoir dans la musique des maisons closes le bref murmure des agitateurs. Ici je suis né, ici je rampe encore pour apprendre à me tenir debout, avec la même blessure ombilicale qu'il n'est plus temps de recoudre ; et je retourne à la sanglante source, à notre mère incorruptible, la Matière jamais en défaut, tantôt génératrice de sang et d'énergie, tantôt pétrifiée dans la combustion solaire qui m'emporte à la cité lucide au sein frais de la nuit, homme tué pour une cause apparemment inexplicable tant que ma mort n'a pas donné de fruit, comme un grain de blé dur tombé sous la faux pour onduler plus haut à l'assaut de la prochaine aire à battre, joignant le corps écrasé à la conscience de la force qui l'écrase, en un triomphe général, où la victime apprend au bourreau le maniement des armes, et le bourreau ne sait pas que c'est lui qui subit, et la victime ne sait pas que la Matière gît inexpugnable dans le sang qui sèche et le soleil qui boit... Ici c'est la rue des Vandales, des fantômes, des militants, de la marmaille circoncise et des nouvelles mariées ; ici c'est notre rue. Pour la première fois je la sens palpiter comme la seule artère en crue où je puisse rendre l'âme sans la perdre. Je ne suis plus un corps, mais je suis une rue. C'est un canon qu'il faut désormais pour m'abattre. Si le canon m'abat je serai encore là, lueur d'astre glorifiant les ruines, et nulle fusée n'atteindra plus mon foyer à moins qu'un enfant précoce ne quitte la pesanteur terrestre pour s'évaporer avec moi dans un parfum d'étoile, en un cortège intime où la mort n'est qu'un jeu... Ici c'est la rue de Nedjma mon étoile, la seule artère où je veux rendre l'âme. C'est une rue toujours crépusculaire, dont les maisons perdent leur blancheur comme du sang, avec une violence d'atomes au bord de l'explosion.



ÉPREUVE ORALE POUR LETTRES MODERNES

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

Option FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Rapport présenté par Jean-Philippe TABOULOT et Béatrice SCHANG

Pour information, la session 2021 a permis à 127 candidats de présenter l'option FLE- FLS. 124 se sont présentés à l'oral, 66 ont été admis. La moyenne générale de l'oral pour l'ensemble des 124 candidats présents a été de 09,05. La moyenne des notes obtenues en ASP a été de 10,69.

1. Composition des dossiers

Pour rappel, le candidat reçoit un dossier d'environ 6 pages. La page de garde du dossier explicite le sujet sous cette forme :

« Dans le contexte d'une (*le jury indique un contexte d'enseignement précis tel que « **classe ordinaire** de tel ou tel niveau incluant des élèves allophones de tel ou tel niveau », « **UPE2A** de collège ou de lycée scolarisant des élèves allophones de tel ou tel niveau »*), vous analyserez le dossier proposé de manière à mettre en évidence ses enjeux. Vous proposerez, en lien avec le programme de français du (*une entrée des programmes du cycle 3 ou du cycle 4 est indiquée ou un objet d'étude pour le lycée*), un projet de séquence régi par des objectifs pragmatiques, linguistiques et culturels. Au cours de votre exposé, vous développerez une séance de façon détaillée ».

Le candidat bénéficie de 3 heures de préparation et sont mis à sa disposition dans la salle de travail des dictionnaires de noms propres et noms communs, ainsi que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq *dir.*, 2003).

Après la page de garde, le dossier comprend les éléments suivants :

- un texte liminaire théorique tiré d'un article, d'un ouvrage, d'une conférence, d'un entretien ou d'une thèse et qui concerne la didactique de l'enseignement du FLE/FLS. Les thématiques en sont très variées : la production d'un texte en FLS, le plurilinguisme et l'interculturalité, les textes littéraires en FLS, l'étude de la langue en FLS, les statuts de l'image en didactique... Ce texte théorique est à l'usage de l'enseignant ;

- un corpus de deux à cinq textes et documents à l'usage de la classe. Ces textes et documents sont variés, mais une place majeure est donnée aux textes littéraires. À côté de ceux-ci, on peut trouver des reproductions d'œuvres artistiques, des extraits de manuels de FLE/FLS comme de classe ordinaire, des supports potentiellement proposés à des élèves allophones (adaptation du texte littéraire en français facile par exemple) et des documents authentiques⁸³ (extraits de magazines ou d'entretiens).

Au vu de certaines prestations, nous rappelons la nécessité d'exploiter l'intégralité des documents proposés pour élaborer le projet séquentiel. Aucun document ne doit être laissé de côté.

⁸³ Le document authentique est un document qui n'a pas été conçu pour être didactisé. Il révèle la **réalité socio-culturelle de la langue** ainsi que son usage.

De même, les documents du corpus ne doivent absolument pas être remplacés par d'autres supports auxquels le candidat penserait parce que, sans doute, ils lui conviennent mieux (cas qui s'est présenté à cette session). Cela n'empêche pas bien entendu le candidat, dès lors qu'il se penche sur l'entièreté du dossier, de faire des suggestions d'autres œuvres, à condition d'être précis : roman, nouvelle, pièce de théâtre, captation de mise en scène, œuvre cinématographique, œuvre picturale, chanson, poème, etc. Précisons en outre qu'un même texte littéraire peut à juste titre être utilisé plusieurs fois dans des séances de dominantes différentes. Ainsi, une séance d'étude de la langue et/ou une séance de production écrite ou de mise en voix peut/peuvent succéder à une séance substantielle consacrée à l'étude du texte littéraire.

2. Attentes du jury et facteurs de réussite

À la suite des précédents rapports sur l'épreuve, notamment ceux des sessions 2018 et 2019, rappelons qu'il est nécessaire pour le candidat de s'être familiarisé avec la didactique du français langue étrangère et seconde et plus spécifiquement avec le français langue de scolarisation pour se présenter au CAPES dans l'option « Français langue étrangère et seconde ». Le candidat doit également avoir une connaissance solide des programmes de la fin du cycle 3, du cycle 4 et du lycée tant dans leurs prescriptions que dans leurs contenus et leurs principes (notions d'écrits de travail par exemple ; indications données par les programmes quant aux façons d'étudier la langue ; orientations relatives aux démarches d'étude et d'appropriation des textes ; compétences d'oral importantes ; etc.). Pour les autres éléments relatifs aux connaissances attendues, nous renvoyons le candidat aux rapports précédents.

- **Première partie de l'épreuve : l'exposé**

Nous listons ci-dessous certains des facteurs de réussite principaux pour cette première partie de l'épreuve :

- durée suffisante de l'exposé (25 à 30 min) ;
- introduction et exposé structurés : annonce de la thématique, de la problématique et du nombre de séances, références explicites aux compétences littéraires et linguistiques relatives au programme ;
- contextualisation de la séquence : séquence précédente et suivante ; place dans l'année ;
- identification et formulation précise des objectifs et des compétences travaillées. Ces dernières, lorsqu'il s'agit d'une classe ordinaire, doivent être en lien avec les programmes. Les compétences niveau A2 et B1 du CECRL ne sont pas les seules compétences visées dans le cadre d'une classe ordinaire ;
- lien fructueux entre les enjeux didactiques et la réalité de la classe : étayage qui prend en compte les compétences de la classe ordinaire tout en tenant compte du profil varié des élèves allophones (dans le cas d'une classe ordinaire qui inclut des élèves allophones) ;
- capacité à questionner la problématique de la séquence tout au long des séances ;
- propositions didactiques soutenues par des analyses littéraires fines et problématisées. Le texte littéraire n'est pas instrumentalisé et fait l'objet d'une étude propre à en saisir ses enjeux (on y revient ci-après) ;
- maîtrise des outils de l'analyse littéraire ;
- soin apporté au développement des compétences de lecture. La compréhension globale puis

fine et inférentielle est travaillée explicitement. Cette compréhension ne se limite pas à l'explicitation de quelques mots de vocabulaire ;

- prise en compte de la culture et de la langue d'origine des élèves ;
- mise en œuvre d'une différenciation pédagogique efficace pour développer des compétences de haut niveau ;
- capacité à mettre en lien le texte théorique avec l'ensemble du corpus ;
- maîtrise des outils de l'analyse de l'image et capacité à établir des liens et à interroger des choix entre une adaptation et le texte d'origine.

- **Deuxième partie de l'épreuve : l'entretien**

- le candidat doit être capable d'entrer dans un vrai dialogue au cours de l'entretien, d'évoluer sur ses positions voire de proposer de nouvelles orientations suite aux questions du jury ;
- le candidat doit montrer en particulier qu'il est capable de développer les compétences de lecteur des élèves allophones en revenant sur les enjeux du texte littéraire.

3. Quelques écueils constatés à cette session

a. Un défaut récurrent de lecture des textes, en particulier, des textes littéraires

L'option « français langue étrangère et seconde » prend place dans un CAPES de Lettres. Si elle a la particularité d'évaluer des connaissances et des compétences relevant de champs spécifiques concernant le français langue étrangère ainsi que le français langue seconde, elle participe, comme toutes les autres options d'ASP du CAPES de Lettres (théâtre, cinéma...), au recrutement de professeurs qui seront amenés à enseigner la discipline du français dans ses différentes composantes linguistiques et littéraires, cela dans des UPE2A comme dans des classes ordinaires incluant ou non des élèves allophones. Admis, les candidats rejoindront le corps des professeurs certifiés **de Lettres**. En outre, les élèves allophones d'UPE2A ont, comme tous les autres, à découvrir, grâce à leur professeur de FLE/FLS, des textes littéraires de qualité, potentiellement exigeants, à aiguiser leurs compétences non seulement de compréhension mais aussi d'interprétation, à se nourrir culturellement et esthétiquement, à voir combien les œuvres littéraires comme artistiques sont riches de résonances humanistes. Ces objectifs ambitieux se justifient d'autant plus que ces élèves sont appelés à rejoindre pleinement une classe ordinaire et sont invités par ailleurs à établir des ponts, culturels entre autres, avec leur culture d'origine. Partant de là, les textes littéraires du dossier doivent donc être centraux dans la réflexion puis dans la séquence proposée par le candidat. Les autres documents du dossier, tout en étant importants, sont nécessairement en relation avec eux : ils viennent en enrichir la lecture, ouvrent à partir d'eux des passerelles vers d'autres arts, suggèrent des modalités de travail, donnent l'idée en complément d'études linguistiques, etc. Signalons que le rapport 2019 préconisait d'ailleurs très explicitement de consacrer la séance détaillée à l'un des textes littéraires du corpus.

Consécutivement à cela, le jury d'ASP FLE-FLS a été extrêmement soucieux d'évaluer chez chaque candidat ses aptitudes à lire des textes littéraires, à en décrypter les sens patents comme latents, à en souligner les qualités d'écriture, à convoquer des savoirs savants pertinents pour affiner cette lecture (savoirs relatifs aux genres et formes, aux mouvements, à la stylistique, etc.). Les commissions de la session 2021 ont malheureusement eu encore à constater dans certaines prestations une absence notable de teneur littéraire, un manque d'attention aux textes proposés, lesquels sont parfois simplement résumés (comme on le ferait d'un texte informatif) voire évacués. Dans les cas où les textes sont bien pris en compte et analysés par les candidats, on a pu trop

régulièrement constater par ailleurs des erreurs d'interprétation étonnantes et préjudiciables. Ainsi, certains candidats n'ont pas du tout perçu la distance ironique, certes subtile mais néanmoins centrale, qui traverse l'autoportrait de Michel Leiris dans son autobiographie *l'Age d'Homme* ; de même, un extrait de *la Prose du Transsibérien et de la petite Jeanne de France* aurait dû conduire les candidats à souligner scrupuleusement l'énergie vitale que Blaise Cendrars entend exprimer et que l'écriture elle-même, très paratactique, mime ; écriture littéraire qu'il fallait donc étudier. Parfois, c'est le sens littéral même des textes qui est mal perçu. Par exemple, la très fameuse rencontre de Frédéric et de Mme Arnoux dans *l'Education Sentimentale*, texte ô combien patrimonial, a pu donner lieu à des contresens surprenants, tel candidat affirmant jusque dans l'entretien que la scène se déroule dans un train alors que de nombreux indices font comprendre au lecteur que nous nous trouvons sur un bateau (« le pont, la passerelle, le capitaine, (la) chaloupe sur la rivière » que le héros feint d'observer), tel autre candidat indiquant que le cadre d'ensemble et le contexte ambiant embellissent l'instant alors que c'est justement l'effet inverse qui est recherché par Flaubert. Ajoutons que, pour ce passage précisément, des erreurs interprétatives se sont souvent ajoutées : repérage très confus et fautif des points de vue ; volonté tout à fait erronée de faire de ce texte à tout prix un « texte naturaliste » ou même « un texte fantastique » ; non-perception du tempérament romantique du héros.

b. Une conception perfectible de la séquence

Il est essentiel de rappeler que la construction d'une séquence repose sur des contenus intellectuels précis, de redire qu'un professeur, lorsqu'il envisage des *scenarii* possibles pour sa classe, pense aux apprentissages concrets qui seront ceux des élèves, à ce qu'ils auront compris, appris, appris à faire. Aussi, le jury est toujours étonné d'entendre des exposés où le candidat énumère avec application des gestes pédagogiques, des activités, relevant de la lecture, de l'écrit, de l'oral, mais sans que l'on sache les contenus visés. Un exposé détaillera par exemple une séance de lecture en évoquant les étapes suivantes : on découvre le texte ; on élucide les difficultés de compréhension en s'attachant à faire reformuler le plus possible le contenu d'ensemble du texte ; on part des impressions des élèves, à partir desquelles on construit une analyse négociée ; on fait un bilan de l'analyse. Ces différentes étapes sont très intéressantes en soi, fécondes même pour certaines, mais le jury souhaite avant tout entendre les contenus adossés à ces étapes, les contenus certains (A quelles analyses précises du texte veut-on arriver ? Quelles significations du texte envisage-t-on de faire élaborer ? Quel sera alors le contenu du bilan que l'on évoque ?) comme ceux supposés (Quelles réactions de lecture pense-t-on que les élèves auront ? De quelles manières seront-elles un moyen de problématiser sans doute l'analyse collectivement ? Quelles difficultés de compréhension précises se dit-on que les élèves rencontreront ? Etc.). Évoquer ces contenus des séances, c'est manifester une réflexion didactique de professeur, celle qui était attendue pour cette épreuve orale ; c'est aussi considérer qu'il ne peut y avoir de pédagogie du vide, que la réflexion sur la mise en œuvre (activités, modalités de travail, choix, guidages, etc.) est fondamentalement arrimée à des choix didactiques préalables. Et ces conseils valent tout autant pour les autres dominantes que la lecture. Présenter une séance d'étude de la langue ne doit pas se résumer à évoquer abstraitement les étapes les plus à même de favoriser un apprentissage raisonné et réflexif d'une étude linguistique mais on attend là encore que le candidat déploie un savoir grammatical maîtrisé, adapté à la fois au support choisi et au niveau de classe considéré. Si on évoque une séance d'écriture, on doit exposer les consignes précises envisagées, leur intérêt dans la perspective des compétences d'un apprenti scripteur, les attendus de l'exercice, ce qu'il permettra très concrètement d'évaluer et les critères possibles. Sur le terrain de l'écriture, le jury a trop souvent eu à entendre des suggestions bien trop floues voire inconsistantes : « je ferai écrire un texte court », « on écrira à la manière du texte de Dumas » sans plus de précisions...

c. Une prise en compte parfois insuffisante du contexte d'enseignement indiqué

Le contexte mentionné explicitement dans le sujet est celui d'une UPE2A ou celui d'une classe ordinaire (d'un niveau indiqué) incluant des élèves allophones et il faut en tenir compte. En

particulier, dans le premier cas, le candidat doit montrer comment il didactise les contenus envisagés tout en gardant de l'ambition car le cap de la classe ordinaire ne doit pas être oublié ; dans le second cas, la différenciation doit nécessairement être pensée. Les objectifs restent là encore ambitieux pour tous mais des chemins différents sont proposés pour parvenir à atteindre les objectifs, des stratégies de différenciation sont mises en place. À ce sujet, le travail en groupe ou en binôme présenté par certains candidats n'est pas suffisamment pensé ni organisé pour mettre en œuvre véritablement un étayage efficace, pour faire avancer et progresser tout le monde.

d. Une absence de mise en relation du texte théorique

Comme nous l'indiquions plus haut, le jury attend du candidat qu'il mette pertinemment en relation le texte théorique – réservé au seul enseignant – et la dimension didactique de sa séquence. Or ce document, placé au début du dossier, est souvent évoqué lors d'une sorte de présentation d'ensemble du dossier puis complètement oublié ensuite ou rappelé de manière extrêmement superficielle. Si les concepteurs du sujet l'ont ajouté au corpus, c'est pourtant parce qu'ils pensent qu'il peut aider le candidat à questionner ses choix d'enseignement et à en évaluer l'intérêt et la plus-value. Par exemple, un extrait d'entretien tiré de la revue *le Français dans le monde* et portant sur les différentes postures de lecteur potentiellement mobilisables dans la classe (postures empathique, analytique et interprétative, d'engagement voire éthique) était donné sciemment en lien avec une partie d'une nouvelle de Maupassant en classe ordinaire de 4^e incluant des élèves allophones. Cet éclairage scientifique aurait dû amener les candidats à examiner l'investissement psycho-affectif du lecteur face à un récit où tout est fait pour créer justement une empathie avec le personnage et pour faire éprouver ensuite d'autant plus le drame que ce dernier subit, drame qui véhicule en définitive, comme souvent chez Maupassant, une vision assez impitoyable de la vie. Réfléchir aux différentes postures de lecture permettait donc de faire jouer différents modes de lecture du texte (lecture naïve, empathique ; lecture plus distanciée conduisant à regarder comment le texte est écrit, fabriqué pour produire les impressions ressenties ; lecture éthique enfin puisque le récit dit quelque chose de la vie humaine) et d'élaborer une séquence dynamique, progressive, impliquant les lectures singulières des élèves. Plus globalement, beaucoup de candidats gagneraient de toutes les façons à développer leur culture didactique et le jury s'étonne que, à l'occasion de certaines questions simples dans l'entretien, des références considérées comme assez classiques en FLS semblent totalement méconnues (réflexions de Gérard Vigner ou Nathalie Auger par exemple).

e. La prise en compte des élèves allophones

Nous rappelons que l'étayage envisagé doit être pensé et articulé aux compétences des programmes du collège et du lycée tout en tenant compte du profil linguistique des élèves allophones. Cette double exigence conduit le candidat à avoir une connaissance approfondie des programmes et de leurs finalités ainsi que des niveaux du CECRL (A1 / A2/ B1 / B2)⁸⁴ dans les 4 domaines de compétences relatifs à la didactique du FLE /FLS : compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite. Enfin, le projet séquentiel et la séance détaillée devront être régis par des objectifs pragmatiques, linguistiques et culturels. Voici à ce sujet trois domaines sur lesquels nous souhaitons attirer l'attention des futurs candidats :

- **L'étude d'un texte littéraire avec des élèves allophones devrait être envisagée selon différentes axes**

- conduire progressivement l'élève à une compréhension de l'implicite et à des pistes d'interprétation, une compétence primordiale pour des élèves allophones qui devront faire face à plus ou moins brève échéance aux exigences du DNB ou aux épreuves anticipées de français ;

⁸⁴ A ce sujet nous conseillons de consulter la ressource suivante : Cadre commun de référence pour les langues.
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- permettre une véritable rencontre avec le texte : contextualiser l'œuvre et favoriser des « lectures actualisantes »⁸⁵. Les élèves allophones auront ainsi plus de facilité à comprendre les références à une culture différente de la leur d'une part, et à saisir les références au lecteur contemporain d'autre part. Cette rencontre avec le texte en tant que lecteur, et non plus seulement en tant qu'apprenant, favoriserait également une lecture anthropologique du texte littéraire⁸⁶.

- **L'étude de la langue**

- les faits de langue ne peuvent être artificiellement introduits dans le projet didactique. Ils seront de préférence choisis en fonction de l'étude de texte qui aura été menée préalablement. Une différenciation devra être nécessairement envisagée afin de prendre en compte le profil des élèves allophones et leur niveau d'acquisition de la langue française ;

- la langue bien qu'elle soit dans certaines séances travaillée de façon décontextualisée opère toujours des liens étroits avec les compétences langagières de lecture et d'écriture. Les séances présentées doivent rendre compte de cette relation.

- **L'écriture**

Nous rappelons que l'acte d'écriture est un processus complexe que l'enseignant doit étayer en classe. L'élève allophone devra plus particulièrement être accompagné dans la planification et la structuration de ses écrits.

4. Quelques belles réussites

Nous tenons à saluer enfin certaines belles prestations de plusieurs candidates et candidats lors de la session 2021. Leurs exposés ont su analyser de manière à la fois sensible, fine et informée les textes littéraires de leur dossier, réfléchir avec pertinence à la possible articulation de ces textes avec les autres documents proposés, tirer parti du texte scientifique pour approfondir leur réflexion didactique, prendre en compte le contexte d'enseignement de leur dossier, concevoir des étayages probants pour les élèves allophones, offrir des séquences cohérentes et claires dans leurs apprentissages ; les entretiens à la suite leur ont souvent permis d'approfondir leurs propositions, de les nuancer avec tact, d'entrer dans un échange professionnel fructueux.

En guise d'exemple, nous restituons ici le schéma d'une séquence proposée par une candidate ayant obtenu une note excellente. Son dossier concernait une UPE2A collège scolarisant des élèves allophones de niveau 5^e et il comportait un long extrait *du Malade imaginaire*, une page de manuel de FLS, une page de manuel de classe ordinaire en SVT, un texte théorique sur la littératie : S1 – découverte de la page du manuel de FLS avec l'objectif de faire acquérir le vocabulaire de la consultation médicale, utile pour les usages de la vie comme pour le texte littéraire à venir. S2 – lecture-étude de la première partie de la longue scène de Molière. Objectifs : on réinvestit et consolide le vocabulaire ; on prend conscience du décalage recherché entre les symptômes et le diagnostic

⁸⁵ Godard, Anne (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, Paris, 2015, pp. 39-40.

⁸⁶ *Lecture anthropologique du texte littéraire en FLE : la rencontre entre soi et l'autre*, Sylvie Jeanneret, maître d'enseignement et de recherche, Université de Fribourg, Suisse, article «Renouveler et diversifier l'approche de la poésie du côté de la didactique du Français Langue Etrangère. L'ouverture à la littérature de Suisse romande » (11^{ème} rencontre des chercheurs en didactique des littératures), Genève mars 2010, p. 177.

http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jeanneret%202010.pdf

pour, en se fondant rigoureusement sur le texte, en déduire des hypothèses sur l'intention de Toinette. S3 – découverte de la page du manuel de SVT pour approfondir le lexique relatif aux parties du corps, que l'on réinvestit dans l'écriture d'un court dialogue entre deux personnages. S4 – on étudie la suite de la scène de Molière : ce qui fonde tout le comique de la scène ; ce qui rend savoureuse la ruse de Toinette. S5 – étude de la langue : l'interrogation (morphosyntaxe en particulier) et son intérêt dans la scène. S6 – nouveau travail de production écrite : élaboration d'un jeu de rôles intitulé : *Rendez-vous chez le médecin*.

Bibliographie - Sitographie

Les bibliographies et sitographies détaillées dans les rapports des années précédentes constituent les références d'appui à la préparation du concours. On pourra utilement ajouter les ressources suivantes qui permettront au candidat de préparer la future épreuve du Capes 2022 :

Les compétences de lecture des élèves allophones

- *Entrer dans la lecture – Quand le français est langue seconde*, coordination Bertrand Lecocq – Casnav – académie de Lille. 2012, scéren [CNDP-CRDP]
- Godard A. (2015) (éd.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. « Langue et didactique ».
- Elisa Robbes - *Outils pour le français langue seconde au lycée - Volume 1 - CRDP de Basse-Normandie*- coll. Agir. 2009.
- *Le français dans le monde* (Cicurel F. (1991). *Compréhension des textes : une démarche interactive*. *Le Français dans le monde* n°243, pp. 40-42.) ;
- *Le professeur dans sa classe, attitudes et connaissances (pistes pour intégrer un élève allophone en classe ordinaire) – éducol :*
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/99/0/EANA_FLSco_le_professeur_dans_sa_classe_359990.pdf

Les compétences linguistiques des élèves allophones

- Cherqui G. et Peutot F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette FLE.
- Angélique Masset-Martin, « Hétérogénéité des pratiques et du lexique métalinguistiques en classe de FLE/S », *Corela* [En ligne], HS-31 | 2020, mis en ligne le 02 juillet 2020, URL : <http://journals.openedition.org/corela/11653> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.11653>
- *Fiches-langues - Direction Générale de la Langue Française et des Langues de France (DGLFLF) :* <https://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>

Pour chaque langue, des liens conduisent à des fichiers PDF de 4 pages présentant la langue, ses caractéristiques externes, et quelques propriétés phonologiques et grammaticales saillantes, dans une optique contrastive Langue > Français. Ces fiches sont spécifiquement conçues pour les enseignants de Français Langue seconde.

ÉPREUVE ORALE POUR LETTRES CLASSIQUES

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

Option LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ

Rapport présenté par Laurence GAUTHIER et Annelise NARVAEZ

Le jury tient tout d'abord à féliciter les candidats qui ont manifesté à travers cet oral des connaissances solides, un intérêt personnel pour les langues et cultures de l'Antiquité et un engagement sincère pour l'exercice du métier d'enseignant, au service des élèves.

109 candidats ont été présents à l'oral. La moyenne de l'épreuve ASP Lettres classiques option « Langues et cultures de l'Antiquité » s'est élevée à 12,24.

Dans une perspective qui est aussi celle des nouveaux programmes de lycée, le libellé des sujets a connu cette année une modification par rapport aux années antérieures, ajustement initialement prévu pour la session 2020, mis en place à la session 2021 seulement, du fait de l'absence d'épreuves orales en 2020. Il était ainsi, cette année, demandé aux candidats de « [faire] apparaître les enjeux [du] dossier en interrogeant notamment la relation qu'il établit entre monde antique et monde moderne. »

Nous rappellerons pour commencer les principes de l'épreuve (1) et les attendus en termes de connaissances et de compétences (2), puis nous analyserons deux sujets proposés lors de cette session, l'un en grec et l'autre en latin (3). Nous mettrons ensuite en évidence les enjeux de l'entretien avec le jury qui constitue la deuxième partie de l'épreuve (4).

En annexe figureront les références complètes de quelques textes et dossiers mentionnés au fil du rapport, avec les libellés des sujets auxquels ils servaient de supports.

1. L'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle de la session 2021 : principes et déroulement de l'épreuve

1.1. Principes de l'épreuve

L'objectif de l'épreuve est de concevoir, pour un niveau donné (collège ou lycée) et en relation avec l'une des entrées du programme en vigueur pour ce niveau, un **projet de séquence d'enseignement** prenant appui sur le dossier fourni. **L'une des séances de la séquence** proposée doit faire l'objet d'un développement plus complet. La proposition de séquence élaborée par le candidat sert de base à un **entretien avec le jury** qui permet de l'approfondir ou de l'infléchir.

Le **temps de préparation** est de trois heures. L'épreuve elle-même, d'une durée d'une heure, commence avec **l'exposé du candidat** (qui ne doit pas excéder 30 minutes). Après une brève délibération pendant laquelle il est demandé au candidat de quitter la salle (il peut emporter ses notes mais pas le sujet), l'épreuve se poursuit par un **entretien** avec les membres du jury, d'une durée de 30 minutes au maximum.

Le support de l'épreuve est un dossier comprenant :

- **Un corpus composé de trois ou quatre textes (dont la longueur représente 450 mots au total, +/- 10%), extraits d'œuvres antiques** différentes ou de la même œuvre, en langue latine ou en langue grecque, corpus dont la cohérence est explicite. Si les auteurs classiques

sont bien représentés (Platon, Sénèque, Homère, Virgile, etc.), les concepteurs des sujets choisissent également des extraits d'œuvres moins connues. En grec ancien, les sujets de cette session s'appuyaient sur des extraits allant d'Homère à Plutarque, en latin de Cicéron à Sidoine Apollinaire. Certains auteurs moins couramment fréquentés, comme Ammien Marcellin ou Sextus Empiricus, sont entrés dans la composition de plusieurs sujets. Ainsi un sujet sur « Les mauvais garnements » invitait-il à rapprocher des extraits d'Aristophane et de Plutarque avec les *Mimes* d'Hérodas, un poète alexandrin. Un autre sujet, « À propos du Cerf », mettait en regard des extraits de Virgile, de Pline l'Ancien et de Jacques de Voragine, auteur de *La Légende dorée*, dans un choix élargi à toute la latinité. À noter qu'il a pu arriver, très rarement, que le corpus regroupe des textes grecs et latins, ce qui correspond à une situation d'enseignement moins fréquente, à savoir l'Enseignement Conjoint des Langues Anciennes (classes ECLA).

- Chacun des textes est accompagné d'une **traduction**. Il ne s'agit pas d'une simple facilité qui dispenserait le candidat d'un travail approfondi sur le texte antique : le choix de la traduction invite au contraire à une réflexion critique. En effet, les traductions retenues peuvent dater de la Renaissance comme de l'époque la plus contemporaine, elles sont plus ou moins proches du texte antique, elles peuvent manifester des choix différents tels que viser l'exactitude scientifique ou rechercher un mimétisme stylistique ; l'appréciation de ces traductions a donc toute sa place dans l'analyse du corpus par le candidat.
- **Un texte moderne ou contemporain** complétant le corpus de textes antiques. Il peut s'agir d'un texte littéraire, scientifique, historique ou philosophique. Il est choisi en lien avec le thème du dossier, avec un ou plusieurs des textes antiques, avec l'entrée du programme indiquée par le libellé du sujet. Il a vocation à ouvrir des perspectives nouvelles, à permettre des approfondissements d'ordre littéraire, culturel, esthétique et anthropologique. Son rôle est d'enrichir la lecture et l'interprétation du corpus antique. Il est donc un élément essentiel dans la démarche de questionnement de la « relation qu[e le dossier] établit entre monde antique et monde moderne », demandée explicitement par le libellé du sujet. Cette relation ne saurait être envisagée de façon univoque, comme une filiation réduisant la portée du dialogue entre eux et nous, ou comme une extranéité interdisant ce dialogue. Nous renvoyons sur ce point au rapport de 2019 qui indique nettement : « Idéalisation, modélisation, complémentarité, diachronie, écarts, divergences, altérité sont autant d'effets que les candidats doivent diversement envisager pour tirer parti du dossier qui leur est soumis et le problématiser de façon pertinente et raisonnée⁸⁷ ».
- **Un document iconographique**, qui peut être de toute époque (Antiquité, Moyen-Âge, époque moderne ou contemporaine) et de toute nature (photographie, photogramme, reproduction d'une œuvre picturale, reproduction d'une sculpture, etc.). Dans leur présentation, les candidats sont invités à proposer une caractérisation et une analyse approfondie de ce document, en le mettant en relation de manière précise avec les autres éléments du dossier. Il permet, en cohérence ou en contrepoint avec l'ensemble du dossier, d'ouvrir des perspectives, de tisser des liens vers d'autres domaines et de mettre en tension Antiquité et Modernité.

Les candidats disposent d'un **certain nombre de références et de documents** pour soutenir leur réflexion. Les références précises des textes et du document iconographique figurent sur le bordereau du sujet⁸⁸ que le candidat aura à signer et à remettre au jury au début de l'épreuve⁸⁹ ; ces références figurent aussi dans le dossier lui-même : chaque pièce du dossier est dotée d'un bref

⁸⁷ Rapport 2019, page 111 et note 12.

⁸⁸ Des exemples de bordereaux figurent ci-après, dans la partie 3 - Analyse de deux sujets.

⁸⁹ Il est donc conseillé aux candidats de bien reporter sur leurs notes personnelles les informations dont ils pourraient avoir besoin pendant leur exposé ou l'entretien (niveau donné de la classe auquel le projet est destiné, intitulé de l'entrée du programme, etc.).

paragraphe introductif ou d'une légende et, plus rarement, de quelques notes. En outre, les candidats disposent de dictionnaires et d'usuels qu'ils peuvent consulter pendant les trois heures de préparation.

1.2. Déroulement de l'épreuve : présentation du dossier par le candidat

L'exposé s'articule en quatre temps, dont la durée relative et l'enchaînement doivent être planifiés avec soin par les candidats de manière à garantir l'équilibre entre les parties et le rythme de la présentation. Entre les deux moments cruciaux de l'**introduction** et de la **conclusion** se déroule la **présentation détaillée de la séquence**, dans laquelle s'insère le **développement d'une séance** choisie par le candidat pour l'apport significatif qu'elle représente dans la mise en valeur des enjeux du corpus.

- **L'introduction**

L'introduction est essentielle, même si elle doit rester raisonnable dans sa durée, à savoir trois ou quatre minutes tout au plus. *Captatio benevolentiae*, elle suscite l'intérêt du jury et donne le sens et le ton de l'exposé à venir.

Elle peut s'ouvrir par une accroche ou une amorce, sorte de mise en bouche qui peut aussi chercher l'originalité (sans que cela ne soit une obligation). Une candidate a, par exemple, souligné en ouverture de son exposé l'actualité du dossier proposé sur « La Chute de Rome » (voir ci-après, partie 3 - Analyse de deux sujets), dans un monde contemporain déchiré par des conflits violents.

Dans l'introduction, on attend du candidat qu'il présente, en les contextualisant brièvement, les différentes pièces du dossier. Il convient de ne pas se limiter à la reprise textuelle des références des textes et documents : il est important, dès ce moment, de mettre l'accent sur les éléments saillants qui pourront retenir l'attention de la classe et mettront en évidence la cohérence du corpus ou les dissemblances fécondes des supports proposés. Caractéristiques des documents, contenus essentiels synthétisés, contexte littéraire et artistiques, etc. : il ne s'agit pas de faire montre d'une érudition stérile, mais bien de **rendre apparents, vivants et signifiants les enjeux du dossier**, en suscitant l'intérêt du jury comme, plus tard, on suscitera l'intérêt de la classe. À titre d'exemple, une présentation particulièrement dynamique des textes et documents d'un dossier sur « Agamemnon » a permis de montrer comment Thucydide s'appuie sur Homère, et Chateaubriand sur des traces archéologiques semblables au masque en or dit d'Agamemnon, textes et documents étant ainsi dès l'abord mis en tension les uns avec les autres.

Le candidat doit aussi expliciter le lien entre l'ensemble du dossier et l'entrée du programme indiquée dans le libellé. Ceci conduit à la **présentation problématisée de la séquence**, dont on n'oubliera pas de préciser le titre, les objectifs didactiques (linguistiques, culturels, littéraires ...), la place dans une progression pédagogique annuelle, la durée, le nombre des séances. Le candidat doit cependant prendre garde à rester synthétique et c'est dans le développement que la séquence sera présentée en détail.

- **La présentation détaillée du projet de séquence**

Le **deuxième temps de l'exposé** est consacré à la présentation détaillée du projet de séquence. Réussir cette présentation suppose une attention constante portée à plusieurs facteurs, clés de succès : dynamique de la présentation, équilibre entre aspects didactiques et résultats de l'analyse des textes et documents, approche problématisée.

De fait, la plupart des candidats présentent successivement six à huit séances (dont la durée peut ne pas être égale à une heure), certaines d'entre elles étant des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. Cette présentation permet de rendre compte de manière claire du travail mené dans la séquence, dans son contenu comme dans sa progression. Cependant, évitant l'écueil

d'une énumération plate et fastidieuse, **l'exposé chronologique des activités envisagées avec les élèves doit être mis tout entier au service de la construction du sens** et du développement des compétences visées. La présentation de la séquence, se gardant de tout formalisme, s'inscrit donc résolument dans une perspective didactique et pédagogique : penser une mise en activité qui conduise à comprendre et interpréter les textes et les documents, concevoir des situations visant l'appropriation et la mémorisation des connaissances dans les domaines linguistique et culturel présenter un projet de séquence réfléchi, progressif, fondé sur l'analyse du dossier, faire preuve d'inventivité pédagogique en variant les modalités d'approche des textes et des documents (lecture, transposition littérale, traduction, recherche...) et les démarches d'observation de la langue antique et de la langue française, intégrer des activités d'expression écrite et orale, voilà différents éléments que les candidats peuvent prendre en compte pour construire leur séquence et leur séance.

Dans cette perspective, les candidats peuvent répertorier les différentes séances en leur donnant un titre, en précisant le ou les documents qu'ils vont utiliser, les objectifs, les prérequis, afin de montrer leur capacité à envisager une transposition didactique réfléchie. Si quelques éléments significatifs relatifs aux modalités pratiques de la séance peuvent être évoqués, il convient de souligner que l'abondance des détails matériels peut nuire à la clarté du propos. Nul n'ignore que travailler dans une salle spécifique (informatique, centre de documentation...) suppose de réserver ladite salle et que les plannings sont parfois très contraints. Un long exposé des contraintes matérielles et organisationnelles ne peut se faire qu'au détriment d'éléments plus pertinents quant à l'analyse du dossier et au sens des activités proposées aux élèves. **La séquence doit donc d'abord être construite en appui sur une lecture attentive et pertinente du dossier, que manifesterà la présentation des différents moyens et activités par lesquels les élèves seront invités à découvrir, approfondir, penser, s'exprimer personnellement.**

- **Le développement d'une séance**

Les candidats doivent développer une séance intégrée à la séquence et consacrée à l'un des textes antiques, incluant « l'étude d'un fait de langue pertinent pour son interprétation ». Choix du texte et choix du point de langue sont libres, mais ils doivent être réfléchis et justifiés. La présentation de cette séance peut être développée au moment souhaité par le candidat : généralement, elle est traitée soit après la présentation complète du projet de séquence, soit au cours de cette présentation, à la place qui lui revient dans le déroulement de la séquence.

La séance est mise en relation avec l'entrée du programme, avec l'ensemble du corpus, et avec la problématique globale de la séquence. Il s'agit également de procéder à une **véritable analyse du texte choisi**, en soulignant ses enjeux littéraires, civilisationnels, stylistiques, idéologiques, etc. Cette analyse est nourrie de références précises au texte antique, qu'il convient de citer fréquemment en latin ou en grec, d'analyser, de commenter, en s'appuyant sur ses procédés stylistiques, son lexique, sa syntaxe. La traduction sert de point d'appui au commentaire, mettant en lumière les faits de langue spécifiques du texte latin ou grec ou une utilisation pédagogique particulière, mais c'est le **texte antique dans sa langue originale** qui est au centre des activités décrites.

Le candidat peut proposer une **traduction personnelle** de tout ou partie du texte choisi. Il est alors possible de reprendre la traduction donnée dans le corpus en l'accompagnant de remarques critiques soulignant la pertinence ou les imperfections, aux yeux du candidat, de tel ou tel choix du traducteur. Beaucoup de candidats – et c'est heureux – s'affranchissent de la traduction du dossier et proposent une version personnelle, souvent juste et élégante, qui peut servir de support au commentaire. Si le candidat n'a pas proposé de traduction, il doit s'attendre à ce qu'on lui demande de traduire un passage du texte. La traduction du candidat sera reprise par le jury au cours de l'entretien si elle a présenté quelques erreurs.

La séance développée comprend également **l'étude d'un fait de langue**. S'il est laissé à la

latitude du candidat, il convient que ce choix soit pertinent et que le point de langue retenu figure bien au programme de la classe à laquelle est destinée la séquence. On attire l'attention des candidats sur des choix très fréquents, que le jury peut interpréter comme des « solutions de facilité » : ainsi, on ne peut se limiter à l'étude des deux premières déclinaisons en latin ou à celle de la conjugaison de l'indicatif présent des verbes thématiques en grec ancien. Certains candidats témoignent au contraire de leur maîtrise de la langue en choisissant de développer l'étude d'un fait qu'ils peuvent mettre au service de la construction du sens du texte, ou d'un fait dont le traitement différerait d'un texte antique à l'autre. Ainsi dans le sujet sur « La Chute de Rome » développé ci-après, a-t-on pu apprécier qu'une candidate proposât de travailler la construction du sens en étudiant l'emploi par Tite-Live de la proposition infinitive, marque significative des discours rapportés au style indirect. Cette partie de l'épreuve suppose donc des candidats, à la fois, la parfaite maîtrise de la notion grammaticale retenue et la capacité à insérer cette notion dans l'analyse littéraire et stylistique.

- **La conclusion**

La dernière étape de l'exposé n'est pas la moindre : dans sa conclusion, le candidat dresse le bilan de son projet de séquence. Il s'agit d'évaluer à la fois les acquis visés pour les élèves au terme du travail mené tout au long de la séquence (apprentissages linguistiques et culturels, appropriation de méthodes, développement de compétences variées, etc.) et la réponse apportée par la séquence à la problématique définie en ouverture de l'exposé. Le candidat pourra aussi ouvrir quelques pistes complémentaires, au moyen de références à d'autres textes ou documents qui éclaireraient la problématique, ou par la mise en perspective avec d'autres séquences à proposer aux élèves.

Par ailleurs, l'ensemble de l'exposé montre la maîtrise, par le candidat, de la **gestion du temps**, critère fondamental pour évaluer les qualités d'un futur enseignant. Dans les trente minutes qui sont imparties à cette présentation, rythme, enchaînements, capacité à dilater ou à condenser les faits présentés, sont autant de critères de réussite.

Enfin, lors de la session 2021, le jury a porté une attention particulière au traitement de « **la relation [...] entre monde antique et monde moderne** », que les sujets invitaient à questionner. Ainsi, un sujet de latin sur « Les jardins » invitait-il à interroger la place de la nature dans l'Antiquité classique puis tardive, et notamment à penser l'articulation entre nature domestiquée et nature sauvage. Un jardin symbolique aménagé par Niki de Saint-Phalle et un extrait de *Sido* de Colette complétaient le corpus d'extraits d'auteurs latins. Les relations entre monde antique et monde moderne pouvaient ainsi être interrogées et problématisées de façon variée : ce sont autant de questions sociales, esthétiques ou philosophiques que le motif du jardin (et donc du lien de l'homme à la nature) permettait de poser, laissant en tout cas attendre des ouvertures plus nourries que la « redécouverte aujourd'hui de l'importance des espaces verts ». Dans le même ordre d'idée, la mise en relation entre monde antique et monde moderne ne se limite pas à l'espace restreint de la conclusion : le texte en langue française et le document iconographique ont naturellement vocation à enrichir cette mise en dialogue, qui doit prendre toute sa place dans le développement de la séquence. Les connaissances des candidats, leur fréquentation personnelle des auteurs, le sens de la nuance dans la lecture des textes, la capacité à contextualiser, le ferme refus du simplisme et de l'anachronisme, sont donc des atouts essentiels pour asseoir une réflexion de qualité. Dès lors, la relation entre monde antique et monde moderne peut apparaître dans son chatoiement : similitudes, écarts, confrontations, complémentarités, clins d'œil, dissonances, échos, réappropriations, marques de révérence ou de rejet, évolutions, symétries, etc., ce dialogue entre antiquité et modernité connaît mille nuances que certains candidats particulièrement brillants ont explorées avec compétence et gourmandise. D'autres, néanmoins, n'ont pas assez montré la portée de ce mode de réflexion qui est aussi une méthode de travail. À titre d'exemple, dans le dossier évoquant « La Chute de Rome » (voir développement, partie 3 - Analyse de sujets), le texte de Jérôme Ferrari joint au corpus antique offrait une possibilité d'exploitation plus centrale dans la séquence qu'une brève mention en conclusion de l'exposé.

2. Les attendus : connaissances et compétences

2.1. Les connaissances

2.1.1. Connaissances en langue

La maîtrise des deux langues anciennes est évaluée, au CAPES de Lettres Classiques, par l'épreuve écrite et par l'épreuve orale. Les modalités des deux épreuves ne sont pas identiques – il n'y a pas de version à l'oral, à proprement parler, contrairement à l'écrit – **mais les candidats doivent s'attendre à des questions** portant sur la traduction de tel ou tel passage qu'ils auront proposée, sur les éléments morphologiques ou syntaxiques qu'ils auront convoqués pour appuyer l'analyse du dossier, sur l'étude du fait de langue qu'ils auront retenu dans la présentation détaillée d'une séance, sur la reprise de tel ou tel passage qu'il semblera bon au jury d'approfondir pour aller plus loin dans l'analyse du dossier. Il n'y a là rien que de très normal, dans la mesure où les candidats s'apprentent à demander à leurs élèves de travailler traductions et faits grammaticaux, et que la solidité de leurs connaissances garantit qu'ils sauront guider ces élèves dans leur maîtrise progressive de la langue. **Il n'est donc pas possible pour le candidat de se satisfaire de la présence de traductions en regard des textes du corpus** pour faire l'économie d'un apprentissage rigoureux et méthodique de l'ensemble de la morphologie et de la syntaxe, dans les deux langues. Il est vivement conseillé de continuer à travailler ces connaissances entre les écrits et les oraux, par des révisions systématiques ainsi que par la pratique de la traduction, y compris sous forme de « petit latin » ou de « petit grec ».

Les candidats sont tout à fait préparés à de telles questions par leurs quatre années de spécialisation dans l'enseignement supérieur, où ils ont pu acquérir des connaissances à la fois systématiques et réflexives. On peut insister sur ce dernier point : **la maîtrise de la grammaire suppose une certaine capacité à entrecroiser les connaissances, à dominer (au sens de surplomber) les grands principes** de la formation des déclinaisons et des conjugaisons, ou le fonctionnement de grandes catégories grammaticales comme les participes, par exemple (avec le cas particulier des déponents en latin), ou les pronoms (avec les pronoms réfléchis / non réfléchis), etc. On incitera également les candidats à parfaire leur **maîtrise du métalangage grammatical**, nécessaire à la fois pour parler de grammaire latine ou grecque et de grammaire française. Les notions grammaticales doivent pouvoir être identifiées et nommées avec précision pour pouvoir être manipulées avec pertinence, sans jargonner, mais pour permettre de faire référence clairement aux faits de langue au moment de les analyser.

Il convient de noter également que les textes antiques, dans leurs variations diachroniques, diatopiques, et parfois diaphasiques, supposent des candidats **une connaissance et une compréhension de formes atypiques**. La langue poétique de Lucrèce ou d'Ovide, les formes archaïques chez Plaute ou Salluste, les particularités de la langue d'Homère ou d'Hérodote, et plus généralement de certains textes en langue ionienne, les formes éolo-doriennes qu'on rencontre chez certains poètes de la lyrique chorale doivent être connues des candidats. On pourra utilement se référer aux pages de synthèse qui figurent dans les bonnes grammaires scolaires, ou dans les manuels destinés aux étudiants. Rappelons que la métrique et la prosodie sont également des supports féconds pour l'analyse des textes ; **la scansion d'un hexamètre dactylique ou d'un distique élégiaque font partie des compétences attendues**.

2.1.2. Culture littéraire et anthropologique

Lors de leur préparation, nous l'avons dit, les candidats disposent de quelques usuels comme le *Dictionnaire de l'Antiquité* de M.C. Howatson⁹⁰. Mais **l'essentiel repose sur leur plus ou moins grande familiarité avec les auteurs, les œuvres, les grands faits historiques, les grandes étapes de l'histoire de la pensée, dans le monde grec et dans le monde latin**. Dans cette épreuve orale

⁹⁰ Université d'Oxford, Ed. Robert Laffont, collection Bouquins, 1998.

de Lettres Classiques, les connaissances littéraires et culturelles sont essentielles. Elles ont été acquises dans le secondaire et dans l'enseignement supérieur, par un travail personnel approfondi. Elles sont en cours d'acquisition devrions-nous dire plutôt : les membres des jurys savent que la connaissance de l'Antiquité est le fruit d'un apprentissage de longue haleine, à poursuivre tout au long de la carrière, ils savent que les candidats qui se présentent devant eux sont encore à l'orée de cette aventure du savoir. Ils attendent néanmoins que soit constitué un premier socle de connaissances que les candidats doivent pouvoir mobiliser – tout en gardant conscience du caractère perfectible de leurs connaissances.

Ainsi, les candidats doivent avoir acquis des **repères solides en ce qui concerne l'histoire littéraire**. Grands genres, grands auteurs, grandes œuvres : une bonne connaissance de l'histoire de la littérature antique est indispensable. Nous renvoyons au rapport 2019 de l'épreuve, qui répertorie un certain nombre d'ouvrages utiles pour le travail personnel des candidats⁹¹. Mais plus encore, c'est la fréquentation régulière des auteurs grecs et latins, la lecture personnelle des auteurs, tantôt extensive, tantôt sélective, complétant l'approche qui est faite de ces mêmes auteurs dans l'exercice de la version, tout au long de la scolarité, dans le secondaire puis dans l'enseignement supérieur, la pratique aussi du « petit grec » et du « petit latin », qui permettront aux candidats de constituer leur culture personnelle, vivante, sans cesse en mouvement et en croissance, celle qu'ils feront apprécier et partager à leurs élèves. Grâce à leur connaissance personnelle des œuvres, grandes œuvres de références ou œuvres moins connues mais intégrées précisément dans leur culture personnelle, les candidats pourront se saisir véritablement du sens des textes et documents du sujet proposé, problématiser le dossier de manière pertinente, établir des comparaisons mais aussi caractériser chaque texte dans sa singularité, et initier des questionnements stimulants.

On attend aussi des candidats qu'ils sachent **se référer avec précision aux grands événements de l'Histoire antique**, ainsi qu'aux **grands personnages historiques ou mythiques**, ces deux catégories parfois miscibles (signalons ainsi la mise en parallèle opérée par Plutarque entre Périclès et Thésée, à laquelle renvoyait un sujet pour classe de Seconde sur « Les monstres et hybrides »). De même, **les grandes structures sociales, politiques, religieuses**, doivent être connues des candidats, dont on attend aussi des connaissances précises quant à la toponymie du monde antique. Là encore, le rapport de 2019 fournit des références utiles.

Cette mention des connaissances attendues n'a pas vocation à figer les candidats dans une crainte paralysante ni dans une approche sclérosante des textes et documents. Certains sujets qui désarçonnent de prime abord les candidats peuvent d'ailleurs déboucher sur des prestations de qualité : ainsi, dans l'étude d'un dossier de latin sur Alexandrie, ouverte sur une problématique a priori peu adéquate (la notion de mégalopole), l'approche des différents textes et documents proposée par le candidat, sa capacité à les questionner et les confronter, lui ont permis de dégager du corpus des éléments assez fins et pertinents et d'interroger le regard romain sur la ville égyptienne. De fait, la culture revendiquée dans cette épreuve doit être avant tout le support d'une approche intelligente, curieuse, sensible, vivante des dossiers proposés à la sagacité des candidats.

2.2. Les compétences

Il convient de rappeler en premier lieu que les CAPES de Lettres Classiques permettent de recruter des Professeurs de Lettres, c'est-à-dire des Professeurs de Français aussi bien que de Langues et Cultures de l'Antiquité, et même, tout simplement, des professeurs. **Il est donc absolument nécessaire que les candidats usent d'une langue correcte, claire, riche et précise, celle précisément qu'ils devront utiliser devant leurs élèves pour la leur apprendre par l'exemple**. L'emploi de tournures relâchées, propres à la communication entre pairs dans un contexte détendu voire privé, ne peut être accepté. Ponctuer ses réponses de « ouais » énergiques, s'étonner de ses propres erreurs de traduction en s'exclamant « purée ! » est inapproprié. Le jury attire

⁹¹ Pages 116 et 117.

également l'attention des candidats sur des erreurs ou manques lexicaux tels que le mot « exorde » employé pour « exhortation », ou le sens du mot « apologie », totalement ignoré.

Sur le plan méthodologique, les candidats sont invités à être attentifs aux ressources et exigences de l'analyse littéraire : l'exercice est réussi s'il s'enracine dans **une lecture précise des textes et documents réunis dans le dossier**, traités avec la rigueur méthodologique requise. C'est une compétence centrale de l'épreuve. Une lecture qui se limite à la paraphrase, l'à-peu-près, l'opinion sans justification, la superficialité, sont autant d'écueils que les candidats éviteront avec soin. Pour cela, il est conseillé de situer le texte précisément, dans un genre, dans une époque, voire dans l'œuvre de l'auteur, puis de se livrer à une analyse approfondie de ses significations. Dans un sujet centré sur la figure de « Prométhée », le texte de Platon extrait du *Protagoras* était à rattacher aux préoccupations spécifiques de l'auteur, qui ne recourt à la mythologie que pour servir son propos essentiel, d'ordre politique. Dès lors, la petite phrase τὴν δὲ πολιτικὴν οὐκ εἶχεν (« mais la politique lui échappa ») méritait une attention spécifique pour éviter, en laissant de côté cette expression significative, l'écueil d'une lecture superficielle du texte de Platon. De même, le dialogue avec les textes et idées modernes ne sera fécond que si le texte antique est convenablement compris, sous peine de simplifications abusives.

Le jury attend également des candidats qu'ils sachent **gérer leur temps**. Certains terminent leur présentation au bout de vingt minutes seulement, utilisant les deux tiers du temps imparti : c'est à l'évidence trop court pour exploiter véritablement le dossier et cerner ses vrais enjeux.

Enfin, le jury attend des candidats **une posture en adéquation avec la profession qu'ils souhaitent exercer**. Même si l'épreuve est une occasion bien compréhensible de tension ou d'anxiété, il convient d'en maîtriser les manifestations : si les premières minutes d'exposé peuvent trahir l'émotion du candidat, on l'invite à poursuivre et à gagner en assurance en s'engageant dans sa présentation. Voix claire, posée, gestuelle calme manifestant la présence du locuteur, regards réguliers vers le jury, capacité à faire vivre l'exposé par le ton et le rythme de la voix, capacité à maîtriser les manifestations physiques de l'émotion (souffle, larmes), sont autant de marques d'un oral bien maîtrisé, gage de compétences essentielles face à une classe.

3. Deux exemples de sujets analysés

3.1. Exemple d'un sujet de grec pour la classe de première

Textes

Texte 1 – Sophocle (495-406 av. J.-C.), *Œdipe-Roi*, v. 703-727

Texte établi et traduit par Paul Mazon, C.U.F., 1968.

Texte 2 – Platon (428-348 av. J.-C.), *Apologie de Socrate*, 21 b-d

Texte établi et traduit par Maurice Croiset, CUF, 1966.

Texte 3 – Plutarque (46-125 apr. J.-C.), *Vie de Thémistocle*, IX-X

Texte établi et traduit par Émile Chambry, Robert Flacelière, Marcel Juneaux, C.U.F., 1961.

Documents complémentaires

Document – Jean-François Lagrenée (1725-1805), *Alexandre consultant l'oracle d'Apollon à Delphes*, 1789, huile sur toile, 316 x 316 cm, Montpellier, musée Fabre.

Texte – Louise Bruit Zaidman (1938-), *Le Commerce des dieux – Eusebeia, essai sur la piété en Grèce ancienne*, 2001, ch.2, « Divination et oracles ».

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement optionnel du grec ancien en classe de première et, plus particulièrement, de l'objet d'étude « Les dieux dans la cité / Le politique et le sacré (sacrifices, pratiques divinatoires et oraculaires, culte impérial) », vous élaborerez un projet de séquence, fondé sur l'analyse du dossier proposé. Vous ferez apparaître les enjeux de ce dossier en interrogeant notamment la relation qu'il établit entre monde antique et monde moderne.

Vous développerez obligatoirement une séance consacrée à l'explication d'un des textes grecs, incluant l'étude d'un fait de langue pertinent pour son interprétation.

Œdipe, roi de Thèbes, entend délivrer la ville de la peste qui la frappe. Pour cela, il doit découvrir le meurtrier de l'ancien roi Laïos : ainsi l'ont ordonné les dieux. Or il est lui-même accusé de ce meurtre par le devin Tirésias. Pris de colère, Œdipe accuse Créon son beau-frère d'avoir manigancé cette accusation pour s'emparer du trône. Son épouse Jocaste tente de l'apaiser.

IO. - Αὐτὸς ξυνειδῶς ἢ μαθὼν ἄλλου πάρα ;

OI. - Μάντιν μὲν οὖν κακοῦργον εἰσπέμψας, ἐπεὶ

705 τό γ' εἰς ἑαυτὸν πᾶν ἔλευθεροὶ στόμα.

IO. - Σὺ νυν ἀφεις σεαυτὸν ὧν λέγεις πέρι
ἐμοῦ ἴπακουσον καὶ μάθ' οὐνεκ' ἐστὶ σοὶ
βρότειον οὐδὲν μαντικῆς ἔχον τέχνης·
φανῶ δέ σοι σημεῖα τῶνδε σύντομα·

710 χρησμὸς γὰρ ἦλθε Λαίῳ ποτ', οὐκ ἐρῶ
Φοίβου γ' ἀπ' αὐτοῦ, τῶν δ' ὑπηρετῶν ἄπο,
ὡς αὐτὸν ἦξι μοῖρα πρὸς παιδὸς θανεῖν
ὅστις γένοιτ' ἐμοῦ τε κάκεινου πάρα.

Καὶ τὸν μὲν, ὥσπερ γ' ἠ φάτις, ξένοι ποτὲ

715 λησταὶ φονεύουσ' ἐν τριπλαῖς ἀμαξιτοῖς·
παιδὸς δὲ βλάστας οὐ διέσχον ἡμέραι
τρεις, καὶ νιν ἄρθρα κείνος ἐνζεύξας ποδοῖν
ἔρριπεν ἄλλων χερσὶν εἰς ἄβατον ὄρος.

Κάνταυθ' Ἀπόλλων οὐτ' ἐκεῖνον ἦνυσεν

720 φονέα γενέσθαι πατρός, οὔτε Λαῖον,
τὸ δεινὸν οὐφοβεῖτο, πρὸς παιδὸς θανεῖν.
Τοιαῦτα φῆμαι μαντικαὶ διώρισαν,
ὧν ἐντρέπου σὺ μηδέν· ὧν γὰρ ἂν θεὸς
χρεῖαν ἐρευνᾷ, ῥαδίως αὐτὸς φανεῖ.

725 **OI.** - Οἷόν μ' ἀκούσαντ' ἀρτίως ἔχει, γύναι,
ψυχῆς πλάνημα κἀνακίνησις φρενῶν.

Jocaste - Le sait-il par lui-même ? ou le tient-il d'un autre ?

Œdipe - Il nous a dépêché un devin – un coquin. Pour lui, il garde sa langue toujours libre d'imprudences.

Jocaste - Va, absous-toi toi-même du crime dont tu parles, et écoute-moi. Tu verras que jamais créature humaine ne posséda rien de l'art de prédire. Et je vais t'en donner la preuve en peu de mots. Un oracle arriva jadis à Laïos, non d'Apollon lui-même, mais de ses serviteurs. Le sort qu'il avait à attendre était de périr sous le bras d'un fils qui naîtrait de lui et de moi. Or Laïos, dit la rumeur publique, ce sont des brigands étrangers qui l'ont abattu, au croisement de deux chemins ; et d'autre part, l'enfant une fois né, trois jours ne s'étaient pas écoulés, que déjà Laïos, lui liant les talons, l'avait fait jeter sur un mont désert. Là aussi, Apollon ne put faire ni que le fils tuât son père, ni que Laïos, comme il le redoutait, pérît par la main de son fils. C'était bien pourtant le destin que des voix prophétiques nous avaient signifié ! De ces voix-là ne tiens donc aucun compte. Les choses dont un dieu poursuit l'achèvement, il saura bien les révéler lui-même.

Œdipe - Ah comme à t'entendre, je sens soudain, ô femme, mon âme qui s'égare, ma raison qui chancelle !

Πλάτων (428-348 π.Χ.), Απολογία του Σωκράτη, 21b-d

Accusé par plusieurs de ses concitoyens, Socrate entreprend de se défendre. Il raconte comment la calomnie est partie de la démarche de Chéréphon, qui, étant allé consulter l'oracle d'Apollon à Delphes, lui demanda s'il existait quelqu'un de plus savant que Socrate. L'oracle ayant répondu que personne n'était plus savant que lui, Socrate s'interroge.

« Τί ποτε λέγει ὁ θεός, καὶ τί ποτε αἰνίττεται ; ἐγὼ γὰρ δὴ οὔτε μέγα οὔτε μικρὸν σύνοιδα ἑμαυτῷ σοφὸς ὦν· τί οὖν ποτε λέγει, φάσκων ἐμὲ σοφώτατον εἶναι ; οὐ γὰρ δήπου ψεύδεται γε· οὐ γὰρ θέμις αὐτῷ ». Καὶ πολὺν μὲν χρόνον ἠπόρουν τί ποτε λέγει· ἔπειτα μόγις πάνυ ἐπὶ ζήτησιν αὐτοῦ τοιαύτην τινα ἐτραπόμην. Ἦλθον ἐπὶ τινα τῶν δοκούντων σοφῶν εἶναι, ὡς ἐνταῦθα, εἴπερ που, ἐλέγξων τὸ μαντεῖον καὶ ἀποφανῶν τῷ χρησμῷ 5 ὅτι· « Οὐτοσί ἐμοῦ σοφώτερός ἐστι, σὺ δ' ἐμὲ ἔφησθα ». Διασκοπῶν οὖν τοῦτον – ὀνόματι γὰρ οὐδὲν δέομαι λέγειν· ἦν δὲ τις τῶν πολιτικῶν – πρὸς ὃν ἐγὼ σκοπῶν τοιοῦτόν τι ἔπαθον, ᾧ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, καὶ διαλεγόμενος αὐτῷ· ἔδοξέ 15 μοι οὗτος ὁ ἀνὴρ δοκεῖν μὲν εἶναι σοφὸς ἄλλοις τε πολλοῖς ἀνθρώποις καὶ μάλιστα ἑαυτῷ, εἶναι δ' οὐ· Κάπειτα ἐπειρώμην αὐτῷ δεικνύναι ὅτι οἷοί μοι μὲν εἶναι σοφός, εἴη δ' οὐ· Ἐντεῦθεν οὖν τούτῳ τε ἀπηχθόμην καὶ πολλοῖς τῶν παρόντων. Πρὸς 20 ἑμαυτὸν δ' οὖν ἀπιῶν ἐλογιζόμην ὅτι· « Τούτου μὲν τοῦ ἀνθρώπου ἐγὼ σοφώτερός εἰμι· κινδυνεύει μὲν γὰρ ἡμῶν οὐδέτερος οὐδὲν καλὸν κάγαθὸν εἰδέναι· ἀλλ' οὗτος μὲν οἶεταί τι εἰδέναι οὐκ εἰδώς· ἐγὼ δέ, ὥσπερ οὖν οὐκ οἶδα, οὐδὲ οἶομαι. Ἔοικα γοῦν τούτου γε μικρῷ τι αὐτῷ τούτῳ σοφώτερος εἶναι, ὅτι ἂ μὴ οἶδα οὐδὲ οἶομαι εἰδέναι ».

« Voyons, que signifie la parole du dieu ? Quel sens y est caché ? J'ai conscience, moi, que je ne suis savant ni peu ni beaucoup. Que veut-il donc dire, quand il affirme que je suis le plus savant ? Il ne parle pourtant pas contre la vérité ; cela ne lui est pas possible. » Longtemps, je demeurai sans y rien comprendre. Enfin, bien à contre-cœur, je me décidai à vérifier la chose de la façon suivante. J'allai trouver un des hommes qui passaient pour savants, certain que je pourrais là, ou nulle part, contrôler l'oracle et ensuite lui dire nettement : « Voilà quelqu'un qui est plus savant que moi, et toi, tu m'as proclamé plus savant ». J'examinai donc à fond mon homme – inutile de le nommer ; c'était un de nos hommes d'État – ; or, à l'épreuve, en causant avec lui, voilà l'impression que j'ai eue, Athéniens. Il me parut que ce personnage semblait savant à beaucoup de gens et surtout à lui-même, mais qu'il ne l'était aucunement. Et alors, j'essayais de lui démontrer qu'en se croyant savant il ne l'était pas. Le résultat fut que je m'attirai son inimitié, et aussi celle de plusieurs des assistants. Je me retirai en me disant : « À tout prendre, je suis plus savant que lui. En effet, il se peut que ni l'un ni l'autre de nous ne sache rien de bon, seulement, lui croit qu'il sait, bien qu'il ne sache pas ; tandis que moi, si je ne sais rien, je ne crois pas non plus rien savoir. Il me semble, en somme, que je suis tant soit peu plus savant que lui, en ceci du moins que je ne crois pas savoir ce que je ne sais pas. »

Plutarque (46-125 apr. J.-C.), Vie de Thémistocle, IX-X

On sait par Hérodote que les Athéniens avaient consulté l'oracle de Delphes à propos de la future bataille de Salamine : le dieu avait répondu que la « divine Salamine » verrait le salut des Athéniens grâce à « une muraille de bois qui seule ne pourra être prise ou détruite ». Les Athéniens s'interrogent sur le sens de l'oracle et Thémistocle donne son avis.

- ὁ δ' ἦν μόνον ἀναγκαῖον ἐν τῷ παρόντι, τὴν πόλιν ἀφέντας ἐμφῦναι ταῖς ναυσίν, οἱ πολλοὶ χαλεπῶς ἤκουον, ὡς μήτε νίκης δεόμενοι μήτε σωτηρίαν ἐπιστάμενοι θεῶν τε ἱερὰ καὶ πατέρων ἠρώα προῖεμένων.
- Ἔνθα δὴ Θεμιστοκλῆς ἀπορῶν τοῖς ἀνθρωπίνους λογισμοῖς προσάγεσθαι τὸ πλῆθος, ὡσπερ ἐν τραγωδίᾳ μηχανὴν ἄρας, σημεῖα δαιμόνια καὶ χρησμοὺς ἐπήγεν αὐτοῖς· σημεῖον μὲν λαμβάνων τὸ τοῦ δράκοντος, ὃς ἀφανῆς ταῖς ἡμέραις ἐκείναις ἐκ τοῦ σηκοῦ δοκεῖ γενέσθαι· καὶ τὰς καθ' ἡμέραν αὐτῷ προτιθεμένας ἀπαρχὰς εὐρίσκοντες ἀπαύστους οἱ ἱερεῖς, ἐξήγγελλον εἰς τοὺς πολλοὺς, τοῦ Θεμιστοκλέους λόγον διδόντος, ὡς ἀπολέλοιπε τὴν πόλιν ἢ θεὸς ὑφηγουμένη πρὸς τὴν θάλατταν αὐτοῖς. Τῷ δὲ χρησμῷ πάλιν ἐδημαγῶγει, λέγων μηδὲν ἄλλο δηλοῦσθαι ξύλινον τεῖχος ἢ τὰς ναῦς· διὸ καὶ τὴν Σαλαμίνα θεῖαν, οὐχὶ δεινὴν οὐδὲ σχετλίαν ἀνακαλεῖν τὸν θεόν, ὡς εὐτυχήματος μεγάλου τοῖς Ἕλλησιν ἐπώνυμον ἔσομένην.
- Le seul parti qui leur restait à prendre pour le moment, c'était d'abandonner leur ville et de s'attacher à leurs vaisseaux. Mais la plupart d'entre eux ne voulaient pas en entendre parler. Peu leur importait la victoire, et le salut n'avait pas de sens pour eux, s'ils devaient livrer à l'ennemi les temples des dieux et les tombeaux sacrés de leurs pères.
- Ce fut alors que Thémistocle, désespérant de gagner la multitude à ses vues par des raisonnements humains, eut recours à un moyen qui rappelle la machine aérienne du théâtre tragique : il essaya de les convaincre par des signes divins et par des oracles. Il interpréta comme un prodige l'absence du serpent qui semblait avoir disparu ces jours-là de l'enclos sacré. S'apercevant que les prémices qu'on lui servait chaque jour restaient intactes, des prêtres, à qui Thémistocle avait fait la leçon, annoncèrent au peuple que la déesse avait abandonné la ville pour les guider vers la mer. En outre, il essaya de gagner le peuple au moyen de l'oracle, en l'assurant que la muraille de bois ne signifiait rien d'autre que les vaisseaux et que c'était pour cette raison que le dieu appelait Salamine divine, et non pas terrible ou funeste, parce qu'elle donnerait son nom à un grand succès des Grecs.

Document – Jean-François Lagrenée (1725-1805), *Alexandre consultant l'oracle d'Apollon à Delphes*, 1789, huile sur toile, 316 x 316 cm, Montpellier, musée Fabre



Texte – Louise Bruit Zaidman (1938-), *Le Commerce des dieux – Eusebeia, essai sur la piété en Grèce ancienne*, 2001, ch.2, « Divination et oracles ».

À la lecture du dossier, il apparaît que les oracles fonctionnaient comme moyen de régulation et de résolution des situations perçues comme insolubles dans le cadre purement humain de la cité, ou du moins comme aide à la décision. Leur fonctionnement était complexe et on ne peut pas le ramener à un simple moyen de manipulation politique. Cela ne veut naturellement pas dire qu'il faut en exclure la dimension politique, tout au contraire, et ceci aussi bien du point de vue des consultants que de celui des sanctuaires. Les trésors et les ex-voto qui s'accumulent à Delphes, en même temps qu'ils disent la reconnaissance des cités (ou des particuliers), suggèrent la bataille qui se livre pour faire pression sur les prêtres qui gèrent le temple et interprètent les oracles. Il est vrai que le sanctuaire fut successivement accusé de « médiser », de « laconiser », de « philippiser » ; mais peut-être ne faut-il pas se contenter de reprendre telles quelles ces accusations, qui datent de l'Antiquité et viennent de sources diverses et également partiales. Que la politique ait joué à Delphes un rôle est indiscutable, qu'il faille expliquer par la vénalité du clergé delphique l'affaiblissement du rôle politique de l'oracle est moins évident. Autour des oracles eux-mêmes et de leur authenticité, beaucoup de débats aussi, la position extrême étant de n'accepter comme authentiques que ceux qui sont gravés dans la pierre, ou, à la rigueur, cités par les orateurs ; tous les autres oracles étant suspects de remaniements littéraires, en particulier ceux des historiens. Une autre attitude consiste cependant à considérer que, quelle que soit l'exactitude historique de leur forme, ils nous renseignent sur la place et la fonction qu'occupait, aux yeux des Grecs, cette forme de divination.

Pistes d'analyse du dossier :

Proposé dans le cadre d'une séquence d'option de Première, ce dossier aborde l'objet d'étude « Les dieux dans la cité / Le politique et le sacré (sacrifices, pratiques divinatoires et oraculaires, culte impérial) » sous l'angle restreint des oracles. D'une manière plus générale, il s'agit d'interroger **l'imbrication du politique et du religieux** dans l'Antiquité : la vie de la cité est tout entière organisée autour des dieux (temples, fêtes etc.). Concernant les **oracles**, il s'agira de voir comment **leur usage est articulé aux actions politiques**.

Le corpus se compose de **trois textes de natures et d'époques différentes**, qui ont pourtant tous des liens avec la vie politique du V^e siècle av. J.-C. Il est complété par un **tableau** représentant Alexandre le Grand, qui permettra de traiter de la permanence de ce rapport aux dieux par l'intermédiaire des oracles. Enfin, un extrait d'un **ouvrage scientifique** portant sur les pratiques religieuses en Grèce permet de mettre en perspective la question.

Dans le texte de Sophocle, **l'oracle d'Apollon a prédit au roi Laïos qu'il périrait sous les coups de son fils**. Le roi prend alors une décision à la fois personnelle et politique, celle d'exposer son fils à sa naissance. On sait que la décision de Laïos est cependant celle qui cause sa mort : Œdipe, enfant abandonné qui a survécu, tuera Laïos précisément parce qu'il ignore qu'il est son père. On sait également que **le dieu, pour que cesse la peste qui ravage Thèbes, réclame que le meurtre de Laïos soit vengé**. La volonté du dieu Apollon est donc omniprésente dans *Œdipe-Roi* et les deux prédictions (le meurtre du père par son fils et la recherche du meurtrier de Laïos) s'entrecroisent.

Dans l'extrait proposé, Œdipe et Jocaste parlent de cette dernière prédiction, celle concernant la peste et la vengeance du meurtre de Laïos. **Livrée au roi Œdipe par le devin Tirésias, la prédiction l'inquiète** car le devin l'accuse du meurtre. Œdipe s'en tient pourtant à une **posture critique envers les devins** (v. 704, « Μάντιν [...] κατοῦργον ») et les pratiques divinatoires. Jocaste conforte sa position dans une comparaison destinée à **montrer que l'on ne peut accorder de crédit à ceux qui prétendent maîtriser la science des oracles et de la divination** (« οὐνεκ' ἐστὶ σοὶ / βρότειον οὐδὲν μαντικῆς ἔχον τέχνης » v. 707-708) : elle se livre alors au récit de l'exposition de l'enfant à sa naissance, en usant de balancements et de connecteurs qui structurent son propos et soulignent la démonstration logique qu'elle s'efforce de faire. Ce doute vis-à-vis de la validité des oracles existe historiquement dès l'Antiquité, selon le document complémentaire : **la partialité des oracles rendus est souvent dénoncée**. Dans *Œdipe-Roi*, Œdipe considère en effet que le devin sert les intérêts de Créon contre lui.

L'ironie dramatique est pourtant nettement perceptible : en voulant montrer à Œdipe que l'oracle a parlé en vain, Jocaste ne fait que lui donner raison. On constate que cet apparent paradoxe repose sur l'usage concurrent de deux champs lexicaux : celui de la vue (« φανῶ » v. 709, « φανεῖ » v. 724 qui encadre le texte) et celui de la parole (« φῆμαι μαντικαὶ » v. 722). En effet, **si le dieu s'exprime en paroles d'une façon obscure**, dont le sens échappe aux hommes, il finit bien par se faire comprendre en montrant des signes de ce qu'il veut, c'est-à-dire en faisant **s'accomplir sa volonté**. Le discrédit de la parole est d'autant plus manifeste qu'elle prend aussi dans le texte la forme de « la rumeur publique ». Cette scène marque pour Œdipe ce qu'Aristote appelle la **reconnaissance** : s'il refusait au début de croire l'oracle livré par Tirésias, Œdipe doit pourtant se résoudre à reconnaître que la situation se révèle conforme à la prédiction. L'oracle n'est donc pas si infondé que cela, et la suspicion de manipulation politique par Créon ne saurait être fondée.

L'oracle influe sur le roi et va être en mesure d'**influencer les décisions de la cité** : après avoir tout mis en œuvre pour retrouver le meurtrier, Œdipe devra se résoudre à s'évincer lui-même de la cité. Pour les spectateurs, **la réflexion sur les liens entre parole oraculaire et politique est non seulement suscitée mais aussi mise en abyme**. Ainsi la pièce est-elle l'occasion de **réfléchir sur la figure du τύραννος et sur le rôle des dieux dans l'exercice du pouvoir**.

Les deux textes suivants situent la réflexion dans le **cadre plus historique de la démocratie athénienne**. L'*Apologie de Socrate* raconte le procès de Socrate, en 399 av. J.- C. **Accusé pour impiété** et corruption de la jeunesse, Socrate se défend d'abord en essayant d'expliquer d'où lui vient la mauvaise réputation qui a fini par le faire accuser. Cette mauvaise réputation trouve son origine dans la **consultation de l'oracle de Delphes** par un certain Chéréphon, qui demanda à l'oracle s'il existait quelqu'un de plus savant que Socrate. L'oracle déclare (l. 1 et 3 « λέγει ») que Socrate est le plus savant des hommes. Socrate, comme Jocaste, cherche alors à **faire mentir l'oracle en cherchant un homme plus savant que lui**, mais le plus savant qu'il trouve se révèle en fait très peu savant. Pour en arriver à cette conclusion, Socrate a interrogé cet homme, qui était « τις τῶν πολιτικῶν » (l. 12) : le trouvant moins savant que lui, et prompt à croire qu'il sait alors qu'il ne sait rien, il entreprend de **lui faire prendre conscience de son défaut**, s'attirant par-là l'inimitié des assistants et de l'homme lui-même (l. 18-19). Comme dans l'extrait d'*Œdipe-Roi*, on constate que **c'est en voulant montrer que l'oracle a tort que l'on précipite sa réalisation**.

Mais la **dimension politique de l'oracle** est à rattacher surtout à la situation du procès : Socrate s'adresse bien à ses juges l. 13-14 (« ὃ ἄνδρες Ἀθηναῖοι ») puisqu'il est sérieusement accusé par la cité tout entière. En **déclarant Socrate σοφώτατος, l'oracle rend possible la condamnation de Socrate**, calomnié pour s'être déclaré comme l' élu d'Apollon et désigné comme bouc émissaire par la cité. Socrate cherche aussi à **jouer de la parole de l'oracle** : quelle que soit la valeur qu'il lui accorde, elle lui permet de **bousculer ses concitoyens et d'être pour eux le « taon sur le flanc de la cité »** (image qui sera développée en 30 e).

Le texte de Plutarque et le tableau permettent, eux, d'**interroger la portée des oracles pour les chefs militaires**. Le tableau montre Alexandre le Grand consultant l'oracle d'Apollon. Le geste du personnage traduit bien **l'usage de la force qu'il exerce sur la prêtresse**, contrainte de s'approcher de la statue du dieu, qui domine toute la scène, et des fumées propres à sa pratique. La Pythie, commentant le geste d'Alexandre, aurait dit que rien ne lui résistait, ce qu'Alexandre aurait pris pour un présage favorable. Dans le texte de Plutarque également, l'oracle semble utilisé à des fins politiques. **Thémistocle, qui a besoin de rallier les Grecs à sa stratégie, utilise les oracles pour justifier son action** et sa volonté d'affronter les Perses au cours d'une bataille navale. Il est intéressant de noter que le texte compare cette stratégie au *deus ex machina* théâtral, nous renvoyant ainsi, par exemple, à la révélation d'*Œdipe-Roi*. L'attitude de Thémistocle est clairement présentée comme mensongère et manipulatrice : il a contraint les prêtres à dire ce qu'il voulait entendre (l. 13-17) et il interprète les signes (l'absence du serpent par exemple) ou les paroles de l'oracle (« divine Salamine » l. 19-20) comme des éléments positifs et favorables. Le document complémentaire permet une mise au point historique sur le débat. **Mais si l'usage de l'oracle est mensonger et manipulateur, l'intention de Thémistocle, elle, est juste** : il souhaite rallier à lui ceux qui sont indécis, persuadé d'avoir la bonne stratégie pour vaincre les Perses.

Dans ce dernier texte comme dans celui de Sophocle, c'est **l'ambiguïté des oracles** qui est en jeu : leur parole étant par définition obscure, ambiguë, elle nécessite une **interprétation qui relève de l'appréciation humaine** et que l'on peut conduire dans différentes directions, selon son intérêt ou ses convictions. Néanmoins, comme l'écrit Louise Bruit Zaidman, **l'oracle apparaît malgré tout comme un moyen de résoudre, par le recours au dieu, des situations que les humains, dans le cadre de la cité, ne peuvent résoudre seuls**.

Les prestations entendues ont parfois montré une connaissance superficielle de l'intrigue d'*Œdipe-Roi* : la présence de deux oracles (celui rendu jadis à Laïos et celui donné à Œdipe) a souvent échappé aux candidats, passant alors à côté d'une partie de l'épaisseur du texte et de son ironie dramatique. La connaissance des **grandes œuvres classiques** est une attente légitime : il est conseillé de les fréquenter, au moins en traduction. **Par ailleurs, les candidats devaient prendre en compte la spécificité générique des textes de ce corpus : toute démarche qui réduit les textes à des documents historiques supposés transparents, sans porter attention aux configurations que produit leur appartenance à un genre précis, conduit à une lecture erronée**.

Les exposés des candidats de cette session nous incitent également à dispenser quelques conseils sur l'étude de la langue latine ou du grec ancien : on pouvait, par exemple, ouvrir le travail de la langue à d'autres activités que la traduction (manipulations telles que la substitution, l'expansion, la suppression, comparaison avec le français ou d'autres langues...), proposer un point de langue en adéquation avec le niveau de classe (en Première, en grec ancien, les comparatifs et superlatifs pouvaient être un point de langue intéressant, mais un peu simple à ce niveau), ou encore présenter un point sur les temps verbaux dans le texte de Sophocle, comme l'a fait très judicieusement un candidat.

3.2 Exemple d'un sujet de latin pour la classe de quatrième

Textes

Texte 1 – Tite-Live (64 ou 59 av. J.C. – 17 ap. J.C.), *Histoire romaine*, V, 39-40. Texte établi par J. Bayet et traduit par G. Baillet. Les Belles Lettres, C.U.F., Paris, 1969.

Texte 2 – Jérôme (347-419), *Lettres*, CXXVII, 12-13. Texte établi et traduit par J. Labourt. Les Belles Lettres, C.U.F., Paris, 1961.

Texte 3 – Rutilius Namatianus (début du Ve siècle ap. J.C.), *Sur son retour*, v. 115-144. Texte établi et traduit par E. Wolff avec la collaboration de S. Lancel pour la traduction, Les Belles Lettres, C.U.F., Paris, 2007.

Documents complémentaires

Document – Eugène Delacroix, *Scènes des massacres de Scio ; familles grecques attendant la mort ou l'esclavage*, 1824, huile sur toile (419x354 cm), Paris, musée du Louvre.

Texte – Jérôme Ferrari, *Le Sermon sur la chute de Rome*, Paris, Actes Sud « Babel », 2012, p. 202-204.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement optionnel du latin en classe quatrième et, plus particulièrement, de l'objet d'étude « Le monde méditerranéen antique / Alliances et conflits entre cités dans le monde antique », vous élaborerez un projet de séquence, fondé sur l'analyse du dossier proposé. Vous ferez apparaître les enjeux de ce dossier en interrogeant notamment la relation qu'il établit entre monde antique et monde moderne. Vous développerez obligatoirement une séance consacrée à l'explication d'un des textes latins, incluant l'étude d'un fait de langue pertinent pour son interprétation.

Texte 1 : Tite-Live (64 ou 59 av. J.C. – 17 ap. J.C.), *Histoire romaine*, V, 39-40. Texte établi par J. Bayet et traduit par G. Baillet. Les Belles Lettres, C.U.F., Paris, 1969.

Au début du IV^e siècle avant J.C., Rome lutte contre les Gaulois Sénons de Brennus qui, après avoir passé les Alpes, ont peu à peu envahi l'Italie. Une grande bataille est livrée sur les rives de l'Allia, un affluent du Tibre, à seulement 16 kilomètres de Rome. Les Gaulois remportent une victoire écrasante. Ils s'apprêtent à envahir la ville.

Nequaquam tamen ea nocte neque
insequenti die similis illi quae ad Alliam
tam pauide fugerat ciuitas fuit. Nam,
cum defendi urbem posse tam parua
5 relictam manu spes nulla esset, placuit
« cum coniugibus ac liberis iuuentum
militarem senatusque robur in arcem
Capitoliumque concedere, armisque et
frumento conlato ex loco inde munito
10 deos hominesque et Romanum nomen
defendere ; flaminem sacerdotisque
Vestales sacra publica a caede, ab
incendiis procul auferre, nec ante deserere
cultum eorum quam non superessent
15 qui colerent : si arx Capitoliumque,
sedes deorum, si senatus, caput publici
consilii, si militaris iuuentus superfuerit
imminenti ruinae urbis, facilem iacturam
esse seniorum relictarum in urbe utique
20 periturae turbae. » Et quo id aequiore
animo de plebe multitudo ferret, senes
triumphales consularesque « simul se
cum illis » palam dicere « obituros, nec
his corporibus, quibus non arma ferre,
25 non tueri patriam possent, oneratos
inopiam armatorum. »
Haec inter seniores morti destinatos
iactata solacia. Versae inde
30 adhortationes ad agmen iuuenum quos
in Capitolium atque in arcem
prosequerentur, commendantes uirtuti
eorum iuuentaeque urbis per trecentos
sexaginta annos omnibus bellis uictoris
quaecumque reliqua esset fortuna.

Rome fut bien loin pourtant, pendant cette nuit et la
journée suivante, de ressembler à celle dont l'Allia
avait vu la fuite éperdue. En effet, défendre la ville
avec la poignée d'hommes qui restait, il n'y fallait pas
compter ; voici donc ce qu'on décréta : « avec leurs
femmes et leurs enfants, les hommes d'âge militaire et
les sénateurs les plus valides se retireraient au
capitole et dans la citadelle ; on y rassemblerait des
armes et du blé ; et sur cette position ainsi mise en
état de résister, on défendrait les dieux, le peuple et
l'existence de Rome ; le flamine et les prêtresses de
Vesta mettraient les objets du culte national à l'abri de
la destruction et de l'incendie et on n'abandonnerait
pas le culte des dieux, tant qu'il resterait quelqu'un
pour l'assurer. Si la citadelle et le Capitole, résidence
des dieux, si le sénat, tête du gouvernement, si la
jeunesse combattante échappaient à la ruine qui
menaçait Rome, on pouvait aisément sacrifier en
l'abandonnant dans la ville la foule des vieillards qui,
de toute façon, étaient destinés à mourir. » Et, pour
faire accepter plus volontiers cette mesure par les
masses plébéiennes, les vieux triomphateurs et
consulaires déclaraient publiquement « qu'ils
mourraient avec les autres, et que leur corps,
incapable de porter les armes pour la patrie,
n'aggraverait pas le dénuement des hommes
d'armes. »

Tels étaient les propos qu'échangeaient les
vieillards voués à la mort, pour se consoler. Ensuite ils
tournaient leurs encouragements vers la colonne des
jeunes gens, tout en les accompagnant sur le chemin
du Capitole et de la citadelle, remettant à leur courage
et à leur jeunesse ce que cette ville, victorieuse
pendant 360 ans dans toutes ses guerres, pouvait
encore conserver de fortune.

Texte 2 : Jérôme (347-419), *Lettres*, CXXVII, 12-13. Texte établi et traduit par J. Labourt. Les Belles Lettres, C.U.F., Paris, 1961

Établi en Terre sainte, Jérôme a appris la terrible nouvelle de la prise de Rome par Alaric, roi des Wisigoths (24 août 410). Dans une lettre à la religieuse Principia, le vieil érudit, traducteur de la Bible, se lamente sur la ville meurtrie, une ville qu'il aime pour y avoir vécu durant toute sa jeunesse. Il évoque aussi l'attitude de Marcella, une pieuse chrétienne, lorsque les ennemis ont pénétré dans sa maison alors qu'elle était en compagnie de Principia.

5 « Quis cladem illius noctis, quis funera fando
Explicet, aut possit lacrimis aequare dolorem ?
Urbs antiqua ruit, multis dominata per annos ;
Plurima, perque uias sparguntur inertia passim
Corpora, perque domos, et plurima mortis
imago. »⁹²

10 Cum interim, ut in tanta confusione rerum, Marcellae
quoque domum cruentus uictor ingreditur : « Sit mihi
fas audita loqui »⁹³, immo a sanctis uiris uisa narrare,
qui interfuere praesentes, qui te dicunt in periculo
quoque ei fuisse sociatam. Intrepido uultu excepisse
dicitur introgressos : cumque posceretur aurum, et
defossas opes uili excusaret tunica, non tamen fecit
15 flagellisque aiunt non sensisse tormenta ; sed hoc
lacrimis, hoc pedibus eorum egisse prostratam, ne te
a suo consortio separarent ; ne sustineret
adulescentia, quod senilis aetas timere non poterat.
Christus dura corda molliuit, et inter cruentos gladios
inuenit locum pietas.

« Le désastre de cette terrible nuit, les morts, quelle parole les raconterait ? Ou qui pourrait égaler ses larmes à sa douleur ? Une ville antique s'écroule ; pendant de longues années, elle fut la maîtresse du monde. En grand nombre, par les routes, sont épars pêle-mêle les cadavres, par les maisons aussi : c'est l'image multipliée de la mort. »

Pendant ce temps, au milieu de cette terrible confusion, le palais de Marcella est envahi par un ennemi sanguinaire – « qu'il me soit permis de répéter ce que j'ai appris », ou plutôt ce que de saints personnages ont vu et raconté ; ils ont assisté à ces scènes et disent que tu lui as été associée dans le danger. – Le visage intrépide, elle reçoit, dit-on les agresseurs. On lui réclame de l'or ; elle aurait enterré ses trésors ; elle se justifie en montrant sa grossière tunique ; mais elle ne réussit pas à faire croire à sa pauvreté volontaire. Frappée de coups de bâtons et de verges, elle resta, dit-on, insensible aux tourments, mais elle pleurait, elle se prosternait aux pieds des bourreaux, pour obtenir qu'ils ne te séparent pas de sa compagnie, car elle craignait que ta jeunesse ne pût supporter ce que sa vieillesse n'avait plus à redouter. Le Christ adoucit ces rudes cœurs ; parmi les glaives sanglants, il y eut place pour la piété.

⁹² Virgile, *Énéide*, II, 361-365 et 369. Jérôme reprend à son compte les mots d'Énée pleurant le sort de Troie dévastée par les Grecs.

⁹³ Virgile, *Énéide*, VI, 266.

Texte 3 : Rutilius Namatianus (début du V^e siècle ap. J.C.), *Sur son retour*, v. 115-144. Texte établi et traduit par E. Wolff avec la collaboration de S. Lancel pour la traduction, Les Belles Lettres, C.U.F., Paris, 2007.

Originaire de Gaule, de Toulouse plus précisément, cet aristocrate a exercé de hautes fonctions dans l'administration romaine. En 417, il quitte Rome pour retourner dans sa province natale. C'est ce « retour » qui fait l'objet de ce poème, où, au gré des trajets et des escales, il décrit les paysages qu'il voit et consigne ses réflexions. Il est souvent mélancolique : attaché au passé romain et à la grandeur de Rome, il a connu la prise de la ville par Alaric et les Wisigoths en 410 après J.C. et il voit circuler dans l'Empire entier des ennemis, des Barbares qui ont dévasté même sa province.

- | | | |
|-----|---|---|
| 115 | <p>Erige crinales lauros seniumque sacrat
uerticis in uirides, Roma, recinge comas.
Aurea turrigero radiant diademata cono
perpetuosque ignes aureus umbo uomat.
Abscondat tristem deleta iniuria casum ;</p> | « Relève les lauriers qui couronnent tes
cheveux, et rajeunis ton chef sacré, Rome, en
une verdoyante coiffure. Que la couronne d'or,
au sommet de ton casque bordé de tours, lance
des rayons ; que toujours des feux jaillissent de
la bosse d'or de ton bouclier. Que l'oubli de
l'affront efface le souvenir d'une sinistre
aventure ; que le mépris des souffrances ferme
et cicatrise tes plaies. Dans tes revers tu as
coutume d'escompter le succès ; à l'image du
ciel tes pertes t'enrichissent. Les feux des astres
préparent en se couchant des levers nouveaux ;
tu vois la lune terminer son cours pour
recommencer. À Brennus vainqueur ne se fit pas
attendre longtemps le châtement ; le Samnite
expia par l'esclavage de cruels traités. Après de
nombreuses défaites, tu as mis en fuite Pyrrhus
qui t'avait vaincue ; Hannibal lui-même pleura
ses succès. Ce qui ne peut sombrer refait
surface avec un élan accru, et du fond de
l'abîme bondit pour monter plus haut. Comme le
flambeau qu'on incline reprend de nouvelles
forces, ainsi, plus éclatante après la chute, tu
aspire au ciel. |
| 120 | <p>Aduersis solemne tuis sperare secunda :
exemplo caeli ditia damna subis.
Astrorum flammae renouant occasibus ortus ;
lunam finiri cernis ut incipiat.</p> | « Propage ces lois qui vivront avec toi pour des
siècles ; et, seule, ne redoute pas la fatale
quenouille, bien qu'à onze cent soixante années
écoulées tu ajoutes déjà la neuvième ! Les
temps qui te restent ne sont soumis à aucune
limite, tant que subsistera la terre et que le ciel
portera les astres. Tu reçois une force nouvelle
de ce qui détruit les autres royaumes : pouvoir
croître dans ses malheurs, c'est la loi de la
renaissance ! |
| 125 | <p>Victoris Brenni non distulit Allia poenam ;
Samnis seruitio foedera saeva⁹⁴ luit,
Post multas Pyrrhum clades superata fugasti ;
fleuit successus Hannibal ipse suos.</p> | « Courage donc ! Qu'une nation sacrilège tombe
enfin en victime ! Que les Goths courbent
tremblants devant toi leur cou perfide ! que leurs
terres pacifiées te paient de riches tributs ! que
le butin pris aux barbares emplisse ton sein
auguste ! |
| 130 | <p>Quae mergi nequeunt, nisu maiore resurgunt
exiliuntque imis altius acta uadis.
Vtque nouas uires fax inclinata resumit,
clarior ex humili sorte superna petis.
Porrige uicturas Romana in saecula leges
solaque fatales non uereare colos,</p> | |
| 135 | <p>quamuis sedecies denis et mille peractis
annus praeterea iam tibi nonus eat.
Quae restant nullis obnoxia tempora metis,
dum stabunt terrae, dum polus astra feret.
Illud te reparat quod cetera regna resoluit :
ordo renascendi est crescere posse malis.</p> | |
| 140 | <p>Ergo age, sacrilegae tandem cadat hostia gentis :
summittant trepidi perfida colla Getae.
Ditia pacatae dent uectigalia terrae ;
impleat augustos barbara praeda sinus.</p> | |

⁹⁴ Les guerres samnites, au IV^e siècle avant J.C., ont été marquées en particulier par la défaite romaine des Fourches Caudines en 321 av. J.-C. L'armée romaine passa sous le joug et Rome dut accepter un traité de paix infamant.

Document iconographique : Eugène Delacroix, *Scènes des massacres de Scio ; familles grecques attendant la mort ou l'esclavage*, 1824, huile sur toile (419x354 cm), Paris, Musée du Louvre.

Ce tableau représente les massacres perpétrés à Chios en avril 1822 par les Ottomans lors de la guerre d'indépendance grecque (1821-1829). Une immense émotion face à de telles horreurs se répandit en Europe, suscitant une première vague de philhellénisme. De grands artistes français, comme Delacroix avec ce tableau, mirent en lumière les malheurs de la Grèce qui venait de proclamer son indépendance.



Texte : Jérôme Ferrari, *Le Sermon sur la chute de Rome*, Paris, Actes Sud « Babel », 2012, p. 202-204.

Dans ce roman (Prix Goncourt 2012), Jérôme Ferrari entrelace le récit des événements dérisoires et tragiques qui mènent à la fermeture d'un petit bar corse, et des références au sermon qu'Augustin (354-430) prononça devant les fidèles de son évêché d'Hippone (Algérie actuelle), désespérés d'avoir vu Rome prise et saccagée par Alaric et les Wisigoths en 410 ap. J.C. Ce texte constitue les dernières lignes du roman. Augustin, mourant, assiste à l'invasion de sa patrie par des tribus de Vandales d'origine germanique.

Augustin est en train de mourir dans sa ville qu'assiègent depuis trois mois les troupes de Genséric. Peut-être ne s'est-il rien passé à Rome en août 410 que l'ébranlement d'un centre de gravité, l'amorce du basculement léger dont l'impulsion a finalement précipité les Vandales à travers l'Espagne et, par-delà les mers, jusque sous les murs d'Hippone. Augustin est à bout de forces. Les privations l'ont rendu si faible qu'il ne peut même plus se redresser. Il n'entend plus les clameurs de l'armée vandale ni les voix apeurées des fidèles réfugiés dans la nef. Dans son esprit épuisé, la cathédrale semble être redevenue un havre de lumière et de silence que protège la main de Dieu. Bientôt, les Vandales déferleront sur Hippone. Ils y feront pénétrer leurs chevaux, leur brutalité et l'hérésie arienne. Peut-être détruiront-ils tout ce qu'il a jadis aimé dans sa faiblesse de pécheur, mais il a tant prêché sur la fin du monde qu'il ne devrait pas s'en préoccuper. Des hommes mourront, des femmes seront violées, le manteau des Barbares se teintera encore de leur sang. Le sol sur lequel repose Augustin est partout marqué de l'Alpha et de l'Oméga, le signe du Christ, qu'il touche du bout des doigts. La promesse de Dieu n'en finit pas de s'accomplir et l'âme agonisante est faible, vulnérable à la tentation. Quelle promesse Dieu peut-Il faire aux hommes, Lui qui les connaît si peu qu'Il resta sourd au désespoir de Son propre fils et ne les comprit pas même en se faisant l'un d'eux ? Et comment les hommes se fieraient-ils à ses promesses quand le Christ lui-même désespéra de sa propre divinité ? Augustin frémit sur le marbre froid et, juste avant que ses yeux ne s'ouvrent à la lumière éternelle qui brille sur la cité qu'aucune armée ne prendra jamais, il se demande avec angoisse si tous les fidèles en pleurs que le sermon sur la chute de Rome ne put consoler n'avaient pas compris ses paroles bien mieux qu'il ne les comprenait lui-même. Les mondes passent, en vérité, l'un après l'autre, des ténèbres aux ténèbres, et leur succession ne signifie peut-être rien. Cette hypothèse intolérable brûle l'âme d'Augustin qui pousse un soupir, gisant parmi ses frères, et il s'efforce de se tourner vers le Seigneur mais il revoit seulement l'étrange sourire mouillé de larmes que lui a jadis offert la candeur d'une jeune femme inconnue, pour porter devant lui témoignage de la fin, en même temps que des origines, car c'est un seul et même témoignage.

Pistes d'analyse du dossier

Dans le cadre de l'objet d'étude « **Le monde méditerranéen antique / Alliances et conflits entre cités dans le monde antique** », ce dossier propose d'étudier la situation de Rome dans la défaite, et plus précisément lorsque la Ville est envahie par ses ennemis.

Entre la fondation de Rome, en 753 av. J.-C., et la chute de l'Empire romain en 476 ap. J.-C., le cas ne s'est présenté que deux fois, et le dossier proposé évoque l'un et l'autre événement. Ce sont d'abord Brennus et ses Gaulois qui envahissent Rome en 390 av. J.C. : **Tite-Live** rapporte les faits en détail dans son *Histoire romaine* (cf. Texte 1). Défaites près de l'Allia, un affluent du Tibre, les troupes romaines ne sont plus en mesure de s'opposer à l'avancée des ennemis, et Brennus et ses compagnons sont, aux dires de Tite-Live, les premiers surpris de pouvoir ainsi pénétrer dans la ville sans combattre. En 410 après J.-C., tout juste 800 ans plus tard, ce sont Alaric et les Wisigoths qui saccagent Rome devenue chrétienne. **Jérôme**, dans ses *Lettres*, déplore longuement le sort de la ville, capitale toute symbolique de l'Empire mais capitale de la douleur pour lui, installé en Terre Sainte et chérissant cette ville où il a passé sa jeunesse.

Dans ces circonstances, ce ne sont pas les péripéties des combats qui importent, mais l'attitude de Rome et sa capacité à préserver sa grandeur. Légitimement fière de la puissance de ses armées, que peut-elle face à la catastrophe que constitue l'invasion ? Alors que la Ville condense symboliquement la puissance de l'État, république ou Empire, le dossier proposé suggère que la défaite n'en est pas vraiment une : Rome et ses habitants démontrent dans ces circonstances une sorte de supériorité morale qui fait que, vaincue, elle reste puissante et dominatrice. **Rutilius Namatianus**, aristocrate et haut fonctionnaire originaire de Gaule, qui fut sans doute témoin de l'invasion de Rome par Alaric, chante ainsi une sorte d'hymne tout en allusions à la gloire de la Ville. Aucune crainte, aucun doute, aucune fêlure dans la foi que le poète voue à Rome : elle resplendit pour l'éternité.

La particularité des textes antiques retenus dans ce dossier est qu'ils effacent, en quelque sorte, la figure du soldat de leurs récits de défaite et de victoire : il n'est pas question ici des armées, le combat est pris en charge par d'autres héros. Au centre du tableau saisissant peint par Tite-Live, les vieillards occupent toute la place. Chez Jérôme, c'est une vieille femme qui est mise en lumière. Rutilius Namatianus désincarne le récit de bataille : les quelques références aux ennemis emblématiques de Rome ne servent qu'à glorifier la Ville elle-même ; personnifiée, magnifiée, elle acquiert pratiquement le statut de héros mythique. Dans ce contexte, les deux autres pièces du dossier, le tableau de **Delacroix** et le roman de **Jérôme Ferrari**, valent d'abord par le décalage chronologique qu'ils instaurent dans la réflexion. Une fois l'Empire romain tombé en poussière, va-t-on voir, dans d'autres défaites, d'autres hommes et femmes prendre la relève et prolonger ce *topos* d'une ville vaincue sans être défaite ? Delacroix comme Ferrari proposent une tout autre lecture de l'événement : le drame et le pathétique envahissent l'œuvre, il n'est plus question d'héroïsme car nulle grandeur n'est désormais à servir – ou plutôt, d'autres valeurs signifient désormais la grandeur. Certes, ce sont toujours des hommes et des femmes qui sont au centre de la réflexion, en humbles héros, mais leur héroïsme questionne précisément la notion de défaite face aux envahisseurs.

Dans le texte 1, **Tite-Live** évoque la prise de Rome par les Gaulois de Brennus en 390 avant J.C. Alors que les armées ont été ignominieusement vaincues sur l'Allia, du fait de l'incurie des chefs, il faut s'organiser devant l'avancée des ennemis qui s'apprêtent à envahir la ville. Des décisions sont prises (*placuit* l. 5) : alors qu'il ne subsiste plus aucun espoir (*spes nulla* l. 5), c'est dans la force de ses institutions et dans leur pouvoir de prendre les décisions judicieuses que Rome cherche son salut. Compte tenu de l'exiguïté des zones restant sûres dans la Ville, la décision est terrifiante : il s'agit d'opérer une sélection entre ceux qui sont appelés à survivre, retranchés dans la citadelle, et ceux qui vont mourir dans les zones laissées sans défenseurs. D'un côté les possibles combattants (« hommes d'âge militaire »), les dirigeants encore capables d'agir (« les sénateurs les plus valides »), et le clergé (« le flamme et les prêtresses de Vesta ») ; de l'autre « la foule des vieillards [...] destinés à mourir » (*seniorum periturae turbae*, l. 19-20). La répartition est révélatrice des priorités des décisionnaires. « On

défendrait les dieux, le peuple et l'existence de Rome » (*Romanum nomen* l. 10), écrit l'historien. L'objectif est clair, il faut garantir la survie de Rome, et cela sera rendu possible en protégeant les trois groupes qui constituent le socle de sa puissance, les dieux, le Sénat, les soldats : *sedes deorum, caput publici consilii, militaris iuventus* (l. 15-16). Dumézil n'est pas loin, mais la tripartition est atypique dans la mesure où le pouvoir politique est nettement identifié et dissocié du pouvoir religieux, tandis que toute la force de la république, en ces temps de guerre, se concentre dans les jeunes combattants ; ce n'est pas le temps de l'agriculture ou du commerce. Les deux termes *facilem iacturam* (l. 18), rapprochés pour souligner l'oxymore, condensent le propos : pour garantir l'éternité de Rome, tout « sacrifice » sera « facile ». Dès lors, les vieillards nobles prennent à leur compte ces décisions qui les condamnent à mort, eux qui se sont battus jadis et qui ont gouverné (*senes triumphales consularesque*, l. 21-22) mais que leur âge éloigne de la vie active. En une notation discrète, Tite-Live montre que cette décision inhumaine ne va pas de soi, la plèbe se ralliant difficilement : les propos des vieillards nobles rapportés au discours indirect signalent l'âpreté des tractations. Prendre en charge le destin de Rome au prix de sa propre vie est affaire de noblesse, de dignité, de grandeur d'âme, toutes qualités qui sont l'apanage de ces vieux sénateurs. Tite-Live les montre également en train de ranimer le courage des jeunes combattants mis à l'abri dans la citadelle, puisque cette mise en sûreté n'est que le prélude aux batailles à venir. Ainsi, le sacrifice des vieillards est un acte de foi en l'avenir : la Ville invaincue jusqu'ici pourra surmonter cette épreuve et perdurer pour l'éternité (noter le terme *fortuna* qui clôt le texte).

Dans le **texte 2**, Jérôme montre la Ville face aux Barbares d'Alaric. Selon ses propres dires, Jérôme est né à Stridon, une localité dont l'emplacement reste incertain, aux frontières des provinces romaines de Dalmatie et de Pannonie. Envoyé jeune à Rome pour ses études, il y séjourna pendant vraisemblablement une dizaine d'années. Il a aimé Rome, et s'il est en Terre Sainte lorsque Alaric saccage la ville en août 410 ap. J.C., il est profondément, intimement touché par l'événement. Le vieil érudit emprunte les mots d'Enée devant Troie vaincue, dans l'*Enéide*, pour clamer sa douleur. Il est empli de pitié devant les malheurs des habitants, la famine évoquée peu avant, les cadavres que donnent à voir les mots de Virgile (*plurima mortis imago* l. 5). Le drame essentiel n'est cependant pas le saccage de la ville. Il est évoqué en peu de mots, sous la forme d'un paradoxe tragique : *Urbs antiqua ruit, multos dominata per annos* (l. 3). Pour Jérôme, comme pour Tite-Live, la chute de Rome devant les Barbares n'est pas seulement la prise d'une ville, mais la prise de la Ville, et peu avant notre texte il a eu cette formule justement célèbre : *Capitur urbs, quae totum cepit orbem* (« Elle est conquise, la ville qui avait conquis le monde »). Là encore, ce ne sont pas les soldats qui sont au centre du récit. Ce sont les habitants, héros du quotidien, qui vont prendre en charge la grandeur de la Ville alors qu'elle est écrasée par la défaite et par le *cruentus uictor* (l. 7). La vieille Marcella voit sa demeure envahie, elle est sommée de révéler où se trouve son trésor, battue, mais son unique souci est de défendre sa jeune compagne qui pourrait craindre les pires traitements de la part des envahisseurs. Alors, dans cette Ville devenue chrétienne, la supériorité morale de Marcella prend sa source en ce Dieu unique qui a supplanté les vieux dieux du temps de l'invasion gauloise racontée par Tite-Live. Jérôme prend soin de souligner combien Sa puissance est grande, puisqu'elle atteint jusqu'aux ennemis qu'elle transforme de l'intérieur (*Christus dura corda molliuit*, l. 18). Le texte s'achève sur le terme *pietas* : l'attitude intrépide de Marcella, sa vertu, ont réussi à faire naître chez le Barbare lui-même cette qualité éminemment romaine – nul besoin de pitié pour Marcella, c'est la « piété » qui importe. Là encore, la grandeur de la Ville perdure, enclose qu'elle est dans l'âme même de ses habitants qui semblent en être comme des incarnations.

Dans le poème de **Rutilius Namatianus**, *Sur son retour* (**texte 3**), il n'est pas question de faits précis, même si on suppose que le haut fonctionnaire a pu assister à la désastreuse percée d'Alaric (*tristem casum*, v. 119). Les vers sont une longue méditation sur la grandeur de Rome à laquelle le poète est attaché par un lien indéfectible et teinté d'affectivité. Assimilée à une sorte de géant Antée, la Ville regagne sa puissance en touchant terre, et même vaincue elle peut espérer être pleinement victorieuse : « dans tes revers tu as coutume d'escompter le succès » (v. 121).

L'idée est soutenue d'abord par l'image d'une Rome en armes, presque statufiée en général victorieux : « lauriers » (*crinales lauros*), « casque bordé de tours » (*turrigero cono – conus* est ici

emprunté au lexique virgilien, *Enéide*, III, 468), « bosse d'or [du] bouclier » (*aureus umbo*). Le ton est celui de l'injonction, comme le montrent impératifs et subjonctifs d'ordre : l'heure est, pour la Ville, à la reconquête de sa grandeur après l'épreuve (*Abcondat tristem deleta iniuria casum*, « Que l'oubli de l'affront efface le souvenir d'une sinistre aventure », v. 119).

Vient ensuite l'expression du paradoxe essentiel : la défaite est pour Rome l'occasion par excellence de la grandeur. Les jeux sur le lexique sont multiples, et tissent le sens. L'oxymore *ditia damna* (v. 122) est remarquable, de même que *occasibus ortus* au vers 123 ; on peut noter aussi la structure du vers 121 où *aduersis* et *secunda* sont placés aux deux extrémités. Des métaphores sont également utilisées, empruntées au domaine de l'astronomie, *astrorum*, *luna* (v. 123 et 124) : la grandeur des rythmes cosmiques tient à la capacité qu'ont les astres à disparaître pour renaître en pleine gloire. Puis Rutilius Namatianus recourt à des exemples historiques, Brennus, les Samnites, Pyrrhus, Hannibal (v. 125-128) ; Rome vaincue a toujours durement châtié ceux qui se croyaient vainqueurs. Dans un vers aux accents énergiques, le poète l'affirme : *Quae mergi nequeunt, nisu maiore resurgunt* (« Ce qui ne peut sombrer refait surface avec un élan accru », v. 129), et l'oxymore *imis altius* vient encore appuyer le propos. Le dernier exemple emprunte au mode des réalités familières, modestes mais éminemment signifiantes : comme un « flambeau qu'on incline », c'est plus « éclatante » que Rome est appelée à renaître (*clarior*, v. 132).

Les vers 133-140 sont ainsi un véritable acte de foi en la grandeur éternelle de Rome, la *Roma aeterna* qui ne périra jamais, *solaque fatales non uereare colos* (« et, seule, ne redoute pas la fatale quenouille », v. 134). La pérennité de la Ville est une éternité, à la mesure de l'univers entier, terres et cieux (*terrae, astra*, v. 138). Le texte se conclut alors sur une injonction à ne pas craindre les malheurs présents : face à cette puissance de Rome, cosmique, sublime, bénie des dieux, les ennemis ne sont plus que des victimes sacrificielles (*hostia*, v. 141) car s'attaquer à Rome tient du sacrilège (*sacrilegae gentis*, v. 141), et non de la chose militaire. Les Goths qui parcourent les territoires de l'Empire l'apprendront bientôt à leurs dépens, du moins est-ce le souhait que formule Rutilius Namatianus dans les deux derniers vers du texte.

Ce dernier texte, qui déploie un lyrisme enflammé, pourrait servir de **support à la construction d'une séance** en classe de quatrième. Il mêle en effet l'évocation de grands faits de l'histoire de Rome et une sorte de vision de la Ville puissamment symbolique par la force de ses images. On pourrait pour nourrir l'analyse de son caractère poétique, y observer et comprendre en particulier la formation et la sémantique des adjectifs de la première et de la deuxième classe comme dans les vers 115-118 (*aurea, turrigero, perpetuos, aureus* pour la première classe, avec le cas particulier du participe parfait pris adjectivement *sacrati* ; *crinales, uirides* pour la deuxième classe). D'autres exemples très nombreux peuvent être observés dans l'ensemble du texte. Il serait également possible d'observer les degrés de l'adjectif : comparatif (*maiore* v. 139, *clarior* v. 132) et superlatif (*imis* v. 130).

Le **document iconographique** tranche avec ces textes par son traitement du pathétique. Alors que la guerre d'indépendance de la Grèce fait rage, les succès des Ottomans suscitent une vague de réactions en Europe. Lord Byron s'engage et va mourir près de Missolonghi, Hugo écrira bientôt son poème « L'Enfant » (1828). Il s'agit de soutenir les héritiers de la Grèce antique contre les barbares. **Delacroix**, dans les *Scènes des massacres de Scio*, illustre le terrible massacre des populations de l'île de Chios par l'armée turque après la déclaration d'indépendance de la Grèce en 1822. Ici, le peintre choisit de montrer la défaite sans espoir de salut. Les vaincus sont des femmes, des enfants, des hommes morts ou mourants. La ville n'est plus qu'une esquisse dissoute dans les lointains, le Turc domine la scène du haut de sa monture. De fait, Delacroix participe à la vague de réactions indignées qui traverse l'Europe d'alors et son tableau est une puissante manifestation du mouvement philhellène à l'intérieur de l'opinion française. Dans ce contexte, on pourra amener les élèves à être sensible à l'effacement de toute référence à l'héritage antique au profit de la peinture d'une Grèce moderne qui porte, à travers son orientalisation, la marque de sa domination par l'empire ottoman. Surtout, l'analyse de ce tableau permettra d'aborder la question du pathétique et de réfléchir aux enjeux de la substitution qui s'opère ici dans la peinture d'histoire des héros par les victimes.

Le **texte complémentaire** est extrait du roman de **Jérôme Ferrari**, prix Goncourt 2012, *Le Sermon sur la chute de Rome*. Le texte reprend les dernières lignes du roman. Augustin, l'évêque d'Hippone, est mourant. Des années auparavant, il a dans un sermon célèbre tenté de rassurer les fidèles après la prise de Rome par Alaric, en inscrivant l'événement dans une perspective plus vaste, au risque de paraître tenir pour négligeables les souffrances des habitants, morts, viols, sang versé (voir l. 11-12). Voici qu'il est désormais, lui-même, face à l'invasion : les Vandales dévastent l'Afrique du Nord et sont aux portes d'Hippone. « Juste avant que ses yeux ne s'ouvrent à la lumière éternelle qui brille sur la cité qu'aucune armée ne prendra jamais » (l. 18-19), cette *Cité de Dieu* dont il a passionnément défendu la primauté, il comprend avec horreur que les villes sont vouées à la mort, et peut-être les idées aussi, celles pour lesquelles il a tant lutté. C'est que « les mondes passent [...] des ténèbres aux ténèbres » (l. 21-22) ; la seule lumière naît de « l'étrange sourire mouillé de larmes » jadis offert par « une jeune femme » (l. 24), elle aussi, à sa manière, incarnation de la grandeur dans la défaite puisqu'elle sait en « porter [...] témoignage ». Là encore, le texte appelle à une réflexion sur le pathétique, et à l'analyse d'une vision mélancolique de l'Histoire, qui contraste avec l'insistance des textes latins sur le courage, l'intrépidité des vaincus.

4. L'entretien

Les rapports précédents ont déjà rappelé comment s'organisait l'entretien et les **types de questions successives** qui pouvaient être posées au candidat. Nous proposons de parcourir à nouveau ces différentes possibilités en nous appuyant sur quelques exemples précis.

Le jury commence généralement par reprendre des **points de traduction et de langue** (morphologie, syntaxe et lexique). Quand l'exposé a mis en jeu peu de savoirs linguistiques, le jury se montre particulièrement attentif à ce temps initial portant sur la langue : il valorise les candidats qui manifestent sa bonne maîtrise et, pour tous, s'assure que le niveau de cette maîtrise est suffisant pour enseigner les langues anciennes. Le jury peut ainsi **demandeur la traduction d'un ou de plusieurs passages du corpus**, pour étayer les propositions faites par le candidat : il est donc possible, et même souhaitable, de **préparer la traduction** des passages sur lesquels l'accent est mis au fil de la séquence présentée. Le jury peut proposer au candidat de revenir sur l'un de ces passages, ou bien l'interroger sur un autre : il se fonde, pour demander une traduction, sur des critères divers tels que la pertinence du passage pour l'analyse du corpus mais aussi la longueur du passage ou sa difficulté. Ainsi, un candidat qui propose de traduire en classe un passage ne présentant aucune difficulté manifeste (et il peut avoir d'excellentes raisons de vouloir travailler ce passage, en fonction du niveau de classe ou de l'activité de langue développée) doit-il s'attendre à être interrogé sur un autre passage en traduction, ou bien à répondre, après cette traduction, à des questions de langue plus complexes.

Il est par ailleurs recommandé aux candidats de retraduire le passage demandé **en se détachant de la traduction donnée**. Certains textes sont d'ailleurs sciemment fournis avec des traductions du XIX^e siècle, « belles infidèles », qui obligent le candidat à construire plus scrupuleusement sa propre traduction. Le jury souhaite également attirer l'attention des candidats sur les écueils qui dévalorisent leurs prestations, leur faisant gaspiller des minutes précieuses : par exemple, découper des groupes de mots trop longs, qui ne permettent pas de montrer la maîtrise de la syntaxe, et donner ensuite une traduction qui reprend presque mot à mot la traduction fournie dans le corpus. Cette attention portée à la maîtrise de la langue conduit les jurys à demander très fréquemment aux candidats de préciser leurs propositions, surtout quand elles reprennent la traduction fournie par les sujets. Ainsi, en grec, un participe substantivé « τοῖς [...] ῥαθύμως φυλάττουσι », traduit à juste titre par une proposition subordonnée relative (« ceux qui relâchent leur attention »), a fait l'objet d'une question du jury, et l'échange a permis d'inviter le candidat à préciser ses connaissances linguistiques, à expliquer et questionner le fonctionnement de la langue.

Le jury a entendu avec plaisir un bon nombre de candidats, en grec ou en latin, qui ont su montrer qu'ils avaient une connaissance suffisante, voire pour certains remarquable, de la langue ancienne sur laquelle ils étaient interrogés.

L'échange porte ensuite sur la **construction globale de la séquence**. Dans une démarche très ouverte, assez souple pour suivre au mieux la pensée et les propositions du candidat, le jury revient sur l'analyse des textes et les propositions didactiques qui ont été faites.

L'entretien peut ainsi être l'occasion de **réévaluer la portée d'un texte sur le plan générique**. Dans un sujet de grec ancien sur « L'éducation », un candidat qui a considéré les textes comme des documents a été interrogé sur leur inscription générique, l'Ancienne Comédie et ses codes.

Le candidat peut aussi être invité à **reprendre et à approfondir sa lecture de l'œuvre iconographique** : ainsi, dans un sujet sur « L'Homme et l'animal », à propos du tableau d'Abraham Teniers, *Pratique de barbier avec singes et chats*⁹⁵ (1647), le jury a explicitement invité le candidat qui n'avait, semble-t-il, pas perçu la dimension anthropomorphique, à questionner certains détails. On voit en effet, dans ce tableau, des clients chats se faire raser chez des singes barbiers. Au premier plan, au centre, le chat se regarde dans une glace : quel peut être le sens de cet élément pictural ? Que penser de ce chat qui contemple son image ? Quel registre déceler dans ce tableau ? Le jury, par ses questions, cherche à faire saisir la portée satirique de l'œuvre : le chat, qui se comporte comme un homme, devient le miroir des défauts humains, ici, en l'occurrence l'amour de soi et l'obsession de l'apparence. Les candidats qui ont su approfondir leur réflexion et affiner leur étude du tableau ont valorisé leur prestation.

Les questions du jury peuvent également porter sur l'angle d'approche du dossier choisi par le candidat et sur sa proposition didactique d'ensemble. Ainsi, dans un sujet de latin sur « Alexandrie », le candidat qui avait choisi d'interroger la notion de mégalopole a été invité à **revoir sa problématique** et à interroger plutôt la notion de regard romain sur Alexandrie, dont il avait d'ailleurs vu ici ou là les enjeux sans en faire le fil conducteur de son propos.

Les propositions didactiques concernant l'étude de la langue sont parfois peu satisfaisantes ; certains candidats ont, en effet, une représentation restreinte des possibilités de travail de la langue en classe. Le jury le comprend bien et apprécie les candidats capables de saisir en quel sens réorienter leur proposition au cours de l'entretien. Ainsi, face à un exposé pour une classe de 5e qui propose de travailler, en morphologie nominale, les formes à l'ablatif, le jury peut inviter le candidat à prendre davantage en compte le niveau de classe et la progressivité des apprentissages. Le jury apprécie alors l'effort de réflexion des candidats, qui permet d'affiner la proposition didactique.

Au lycée, les activités de langue proposées se limitent trop souvent à des exercices de traduction avec un lexique fourni ou non (sans qu'il soit parfois possible de savoir pourquoi le candidat envisage ici de donner le lexique, là non). Nous rappelons que **la lecture d'un texte latin ne se limite pas à la production d'une traduction aboutie** et qu'il convient de varier les activités : mise en correspondance du texte antique et de sa traduction par la constitution d'une juxtalinéaire – ou par des jeux de couleurs ou toute autre présentation –, comparaison de traductions françaises ou étrangères, traduction partielle à compléter, réécriture d'une traduction datée ou éloignée du texte antique... Le jury conseille de mener une réflexion sur les traductions utilisées et sur l'utilité de l'exercice proposé aux élèves. Ainsi, affirmer que les traductions du dossier sont « scientifiques », donc tout à fait recevables, tout en proposant de les faire retraduire aux élèves pose question : comment donner le goût de la traduction si tout a déjà été « bien traduit » ? Seul un objectif explicitement formulé, peut donner dans ce cas, un sens à l'activité : par exemple, réécrire une traduction plus littérale permettant au lecteur d'établir une correspondance entre groupes de mots latins / grecs et leur traduction, ou bien moderniser une traduction au lexique et à la syntaxe datés.... La traduction n'étant pas une fin en soi et une activité systématique pour chaque ligne de texte antique travaillée en classe, on peut aussi pratiquer la lecture guidée du texte en langue originale seulement : une approche globale d'un extrait par la formulation de questions ouvertes simples, une mise en commun et une discussion à partir des éléments qui font sens à la première lecture, sont autant de démarches possibles pour développer les capacités de

⁹⁵ Cf. [Tableau d'A. Teniers \(1627-1670\), Barbier avec singes et chats | Itinéraires Littéraires \(itineraireslitteraires.fr\)](#)

compréhension des élèves. On attire également l'attention des candidats sur le volume de traduction à envisager. Prévoir la traduction exhaustive, à l'aide d'un lexique, de tous les textes du corpus, dans le cadre de la séquence, est peu réaliste : l'atelier de traduction, exercice très formateur, se conçoit nécessairement sur un temps et un volume de texte limités ; il peut du reste être l'occasion de pratiquer la différenciation, en variant le nombre de lignes ou de vers, leur complexité syntaxique, la présentation, ou l'étayage : dictionnaire ou lexique donné, repérages syntaxiques pour aider à la construction....

Peut-être n'est-il pas inutile d'apporter aussi **quelques remarques générales sur la posture du candidat**, bien qu'elles relèvent de l'évidence. Tous ces conseils, applicables aux candidats, sont aussi ceux qui doivent guider la posture du professeur face à ses élèves. La **capacité à dialoguer** est fondamentale : lors de cette session, après un exposé donnant malencontreusement au jury l'image d'un candidat figé dans ses certitudes, l'entretien a pu convaincre les interrogateurs de ses qualités d'écoute et de dialogue, indispensables dans l'exercice du métier d'enseignant. Le candidat doit aussi être capable de **remobiliser ses compétences et ses connaissances après l'exposé** et la courte pause accordée pendant la délibération. Un propos raisonnablement développé – plutôt que des réponses monosyllabiques ou laconiques, qui n'engagent pas un échange fructueux –, permet au candidat de manifester des connaissances, sa capacité à prendre en compte un autre point de vue ou à réorienter sa lecture du dossier. Les questions du jury n'ont nullement pour objectif de déstabiliser les candidats : elles les invitent à **proposer d'autres éléments, des approfondissements**, afin toujours de réévaluer la prestation initiale. À l'inverse, des réponses trop développées ne laisseront pas suffisamment de temps au jury pour diversifier les points abordés et saisir toutes les occasions de percevoir les qualités du candidat. Le jury peut ainsi inviter les candidats à établir des parallèles avec d'autres œuvres, antiques ou modernes : si certaines réponses sont attendues, toutes sont les bienvenues tant qu'elles sont justifiées. Le jury ne tiendra pas rigueur aux candidats qui ignoreraient certaines références apportées par lui dans l'entretien : certains candidats ont d'ailleurs la présence d'esprit et la disponibilité nécessaires pour noter à cet instant les références données, et le jury espère toujours qu'ils auront l'énergie d'aller ensuite en prendre connaissance. Enfin, le candidat doit **éviter toute désinvolture** face aux questions qui lui sont posées, et se dire au contraire qu'elles le sont pour de bonnes raisons.

L'entretien se termine par la **question d'ouverture professionnelle**. Cette année, elle a parfois semblé surprendre les candidats, y compris lorsqu'elle portait sur des éléments tout à fait attendus, auxquels il était possible de réfléchir à l'avance. Le jury voudrait attirer l'attention des futurs candidats sur le fait que tout travail, tout dossier, toute séquence, peut (et doit ?) renvoyer l'enseignant à une interrogation sur ses pratiques professionnelles. C'est dans cet état d'esprit que le jury essaie, autant que possible, d'articuler ses questions : un dossier sur les modèles grecs d'éducation a pu, par exemple, susciter une question sur la manière d'asseoir son autorité de professeur, un sujet sur Alexandrie a permis d'interroger les candidats sur la notion de diversité des cultures.